

Dr. Andi Hermawan, M.Pd.



Melejitkan **POTENSI** **TERSEMBUNYI**

Strategi Mendidik Siswa SMK
Berintake Rendah



Melejitkan
POTENSI
TERSEMBUNYI

Sanksi Pelanggaran Pasal 113
Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 28 Tahun 2014
Tentang Hak Cipta

1. Setiap Orang yang dengan tanpa hak melakukan pelanggaran hak ekonomi sebagaimana dimaksud dalam Pasal 9 ayat (1) huruf i untuk Penggunaan Secara Komersial dipidana dengan pidana penjara paling lama 1 (satu) tahun dan/atau pidana denda paling banyak Rp100.000.000 (seratus juta rupiah).
2. Setiap Orang yang dengan tanpa hak dan/atau tanpa izin Pencipta atau pemegang Hak Cipta melakukan pelanggaran hak ekonomi Pencipta sebagaimana dimaksud dalam Pasal 9 ayat (1) huruf c, huruf d, huruf f, dan/atau huruf h untuk Penggunaan Secara Komersial dipidana dengan pidana penjara paling lama 3 (tiga) tahun dan/atau pidana denda paling banyak Rp500.000.000,00 (lima ratus juta rupiah).
3. Setiap Orang yang dengan tanpa hak dan/atau tanpa izin Pencipta atau pemegang Hak Cipta melakukan pelanggaran hak ekonomi Pencipta sebagaimana dimaksud dalam Pasal 9 ayat (1) huruf a, huruf b, huruf e, dan/atau huruf g untuk Penggunaan Secara Komersial dipidana dengan pidana penjara paling lama 4 (empat) tahun dan/atau pidana denda paling banyak Rp1.000.000.000,00 (satu miliar rupiah).
4. Setiap Orang yang memenuhi unsur sebagaimana dimaksud pada ayat (3) yang dilakukan dalam bentuk pembajakan, dipidana dengan pidana penjara paling lama 10 (sepuluh) tahun dan/atau pidana denda paling banyak Rp4.000.000.000,00 (empat miliar rupiah).

Melejitkan
POTENSI
TERSEMBUNYI

Strategi Mendidik Siswa SMK
Berintake Rendah

Dr. Andi Hermawan, M.Pd.



**MELEJITKAN POTENSI TERSEMBUNYI:
Strategi Mendidik Siswa SMK Berintake Rendah**

Ditulis oleh:
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.pustakaediting.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, Agustus 2025

Perancang sampul: Rian Saputra
Penata letak: Rian Saputra

ISBN: 978-634-96357-3-8

x + 274 hlm. ; 15,5x23 cm.

©Agustus 2025



KATA PENGANTAR

Puji syukur saya panjatkan ke hadirat Tuhan Yang Maha Esa atas limpahan rahmat dan karunia-Nya sehingga buku ini dapat hadir di tengah dinamika dunia pendidikan vokasi yang terus berubah. Buku berjudul *“Melejitkan Potensi Tersembunyi: Strategi Mendidik Siswa SMK Berintake Rendah”* ini lahir dari keprihatinan sekaligus harapan terhadap fenomena nyata yang dialami banyak Sekolah Menengah Kejuruan Swasta di Indonesia: menerima siswa dengan latar belakang akademik rendah, tetapi tetap dituntut mencetak lulusan yang kompeten, unggul, dan siap kerja.

Sering kali, sistem pendidikan terjebak pada paradigma input, seolah-olah keberhasilan hanya dapat diraih oleh mereka yang sejak awal memiliki nilai tinggi atau latar belakang istimewa. Padahal, praktik di lapangan membuktikan bahwa banyak siswa dengan nilai masuk yang rendah mampu melejitkan diri secara luar biasa berkat strategi pendidikan yang tepat, guru yang penuh dedikasi, serta lingkungan sekolah yang suportif. Sayangnya, kisah-kisah keberhasilan itu jarang terdengar, tertutupi oleh stigma bahwa intake rendah adalah kegagalan sejak awal.

Buku ini disusun untuk membalikkan stigma itu, serta memberi panduan bagi para kepala sekolah, guru, pengelola yayasan, dan pemangku kebijakan agar mampu melihat potensi besar di balik keterbatasan. Berbasis data riil, studi kasus dari berbagai SMK Swasta, serta referensi akademik

mutakhir, buku ini menawarkan strategi transformatif yang meliputi: pendekatan pedagogi adaptif, penguatan psikologis siswa, rekayasa kurikulum berbasis potensi, hingga roadmap sistemik untuk meningkatkan kualitas siswa intake rendah secara berkelanjutan.

Saya menyadari bahwa tidak ada satu pendekatan tunggal yang mampu menyelesaikan seluruh tantangan. Oleh karena itu, buku ini bukanlah doktrin, melainkan undangan untuk berpikir ulang, berinovasi, dan berkolaborasi. Semoga buku ini menjadi pemantik perubahan kecil yang berdampak besar di ruang-ruang kelas SMK, terutama di sekolah-sekolah yang berada di garis terdepan pendidikan marjinal.

Ucapan terima kasih saya sampaikan kepada para guru inspiratif, kepala sekolah pembaru, dan siswa-siswa tangguh dari berbagai SMK Swasta yang telah menjadi sumber inspirasi dan semangat dalam penulisan buku ini. Semoga keberadaan buku ini dapat memperkuat perjuangan pendidikan yang adil, inklusif, dan transformatif.

Bogor, Juni 2025

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



PROLOG

“Potensi Tak Selalu Terukur oleh Nilai UN”

Sistem pendidikan kita, secara sadar atau tidak, masih menjadikan nilai ujian sebagai penentu utama masa depan seorang anak. Banyak siswa dinilai hanya dari rapor, rerata UN, atau skor seleksi masuk sekolah negeri. Di tengah realitas itu, SMK Swasta kerap menjadi rumah bagi mereka yang tersisih dari jalur seleksi formal—yang disebut sebagai siswa “berintake rendah.” Nilai awal mereka rendah, kepercayaan dirinya rapuh, dan masa depannya tampak samar. Namun, apakah benar mereka tak punya masa depan?

Saya pernah bertemu dengan seorang siswa yang masuk SMK Swasta karena tidak diterima di sekolah negeri manapun. Nilainya pas-pasan, kepribadiannya tertutup, dan berasal dari keluarga sederhana. Namun, tiga tahun kemudian, ia memenangkan lomba kompetensi siswa tingkat provinsi, magang di perusahaan ternama, dan kini bekerja dengan pendapatan jauh di atas rerata. Kisah seperti ini bukan satu, bukan dua, melainkan banyak. Hanya saja, jarang terdengar. Terlupakan di balik label “sekolah alternatif” yang ditempelkan pada SMK Swasta.

Kisah-kisah tersebut menunjukkan bahwa potensi siswa tak selalu terletak pada nilai awal, tetapi pada lingkungan belajar yang menyemai harapan. Dalam banyak kasus, output siswa justru melebihi input-nya—bukan karena

keajaiban, melainkan karena strategi pendidikan yang tepat. Di sinilah posisi penting guru, kepala sekolah, dan sistem sekolah sebagai katalis perubahan.

Ironisnya, sekolah-sekolah yang menerima siswa berintake rendah justru menghadapi tantangan yang lebih besar: keterbatasan sarana, minimnya dukungan orang tua, ketimpangan akses, dan kurangnya afirmasi kebijakan. Padahal merekalah yang seharusnya mendapat perhatian paling besar. Maka dari itu, buku ini disusun untuk menjadi panduan strategis sekaligus suara perlawanan terhadap ketimpangan sistemik yang selama ini mengabaikan siswa-siswa di “barisan belakang.”

Buku ini tidak berpretensi menjadi kebenaran tunggal. Ia adalah refleksi, rangkuman praktik baik, dan sintesis dari pengalaman lapangan, data nasional, serta penelitian akademik. Disusun secara sistematis, buku ini mengajak pembaca memahami konteks intake rendah, mendalami fondasi filosofis dan psikologisnya, serta mengeksplorasi strategi praktis untuk melejitkan kompetensi mereka. Tidak hanya itu, buku ini juga menyuguhkan studi kasus nyata dan roadmap masa depan untuk penguatan SMK Swasta.

Bagi saya, mendidik siswa berintake rendah bukan pekerjaan mudah, tapi sangat mulia. Kita tidak sedang sekadar “mengajar murid,” tapi sedang “menjemput masa depan yang nyaris gagal tumbuh.” Dengan keyakinan, strategi, dan cinta, kita bisa membuktikan bahwa yang awalnya tertinggal bukan berarti tak akan melesat.

“Banyak anak tidak diterima di sekolah negeri, tapi kelak lulus dalam ujian kehidupan. Tugas kita sebagai guru bukan mencari yang terbaik, tetapi menjadikan mereka kuat untuk menghadapi hidup.”

— **Dr. Andi Hermawan, SE., Ak., S.Si., M.Pd**



DAFTAR ISI

Kata Pengantar	v
Prolog	vii
Daftar Isi	ix

BAGIAN I

MEMAHAMI KONTEKS INTAKE RENDAH DI SMK SWASTA	1
A. Potret Intake Rendah: Fakta, Akar Masalah, dan Dampaknya	2
B. Tantangan Unik SMK Swasta dalam Mendidik Intake Rendah.....	29

BAGIAN II

LANDASAN FILOSOFIS, PSIKOLOGIS, DAN PEDAGOGIS	53
A. Filosofi Pendidikan Inklusif dan Humanistik untuk Siswa Marjinal	54
B. Pedagogi Adaptif: Strategi Mengajar yang Menjangkau Semua...	91

BAGIAN III

STRATEGI PRAKTIS MELEJITKAN KOMPETENSI	109
A. Desain Kurikulum Adaptif dan Kontekstual.....	110
B. Membangun Lingkungan Sekolah yang Menerima dan Menguatkan	127
C. Peran Guru sebagai Mentor dan Role Model.....	145
D. Pendekatan Pembelajaran Berbasis Potensi (Strength-Based Learning)	165

BAGIAN IV

DATA EMPIRIK DAN PRAKTIK BAIK DARI LAPANGAN	183
A. Studi Kasus: SMK Swasta yang Berhasil Meningkatkan Kompetensi Siswa Intake Rendah	184
B. Hasil Penelitian: Intervensi, Evaluasi, dan Implikasi Kebijakan	195

BAGIAN V

REKOMENDASI DAN MASA DEPAN.....	211
A. Roadmap Penguatan Kompetensi Siswa SMK Swasta Intake Rendah 2025–2030	212
B. Rekomendasi Praktis untuk Kepala Sekolah, Guru, dan Yayasan	226
Epilog	245
Glosarium.....	257
Daftar Pustaka.....	263
Biografi Penulis.....	273

BAGIAN I

MEMAHAMI KONTEKS INTAKE
RENDAH DI SMK SWASTA



A. Potret Intake Rendah: Fakta, Akar Masalah, dan Dampaknya

Ketika sebuah sekolah menerima peserta didik baru, sering kali yang pertama kali diperiksa adalah nilai rapor, skor UN, atau hasil asesmen diagnostik. Indikator akademik ini secara tidak langsung menjadi penentu seberapa besar “harapan” terhadap siswa tersebut. Inilah yang kemudian memunculkan istilah “siswa berintake tinggi” dan “siswa berintake rendah.” Di banyak SMK swasta, kenyataan yang dihadapi sangat jelas: mayoritas siswa yang masuk berasal dari kelompok dengan nilai akademik rendah, bahkan sangat rendah, baik dalam literasi maupun numerasi.

Namun, apakah intake rendah selalu identik dengan kegagalan? Apakah siswa yang datang dengan nilai kecil akan selalu berakhir dengan prestasi kecil pula? Pertanyaan inilah yang menjadi titik tolak pembahasan Bab 1 ini.

Bab ini akan membuka realitas dunia pendidikan vokasi dari sudut yang jarang disorot: realitas intake rendah di SMK Swasta. Disertai data nasional dan lokal, Bab 1 menyajikan potret faktual tentang bagaimana karakteristik siswa berintake rendah hadir di ruang-ruang kelas kita. Bukan untuk menghakimi, tapi untuk memahami akar masalah dan menyusun strategi pembelajaran yang berpihak.

Di bagian awal, bab ini akan menjelaskan definisi dan batasan intake rendah dalam konteks pendidikan vokasi, termasuk bagaimana masyarakat dan lembaga pendidikan memaknainya. Selanjutnya, akan dipaparkan data statistik dari rerata nilai UN, ANBK, dan literasi-numerasi siswa SMK, baik dari sumber nasional maupun studi lokal. Bagian ini penting untuk memperlihatkan betapa seriusnya tantangan yang dihadapi oleh sekolah-sekolah swasta dalam menjalankan fungsinya secara optimal.

Tidak berhenti di situ, Bab 1 juga akan mengungkap berbagai faktor penyebab intake rendah—mulai dari latar belakang sosial ekonomi, budaya literasi keluarga, hingga sistem seleksi pendidikan yang cenderung diskriminatif. Akhirnya, bab ini akan menutup dengan pemetaan dampak jangka pendek dan jangka panjang dari intake rendah terhadap perkembangan akademik, psikologis, dan masa depan siswa di dunia kerja.

Memahami intake rendah bukan untuk menyalahkan, melainkan untuk menciptakan pijakan awal yang adil dan strategis dalam proses pendidikan. Dengan pemahaman yang tepat, kita dapat mengubah narasi dari “siswa bermasalah” menjadi “siswa yang perlu diberdayakan.” Itulah semangat dari bab ini.

Definisi intake rendah dalam konteks pendidikan vokasi

Intake rendah merupakan istilah yang menggambarkan kondisi awal peserta didik ketika memasuki jenjang pendidikan tertentu, khususnya ditinjau dari aspek akademik, sosial, dan psikologis. Dalam konteks Sekolah Menengah Kejuruan (SMK), intake rendah sering kali menjadi kenyataan yang harus dihadapi oleh banyak sekolah swasta yang tidak memiliki sistem seleksi ketat, berbeda dengan sekolah negeri atau sekolah kejuruan unggulan. Fenomena ini tidak hanya berdampak pada proses pembelajaran di kelas, tetapi juga pada desain kurikulum, strategi pengajaran, serta harapan capaian lulusan.

Secara umum, intake mengacu pada kapasitas awal siswa saat masuk sekolah, yang bisa diukur dari nilai akademik, hasil asesmen diagnostik, dan kesiapan non-kognitif lainnya. Menurut teori Human Capital (Becker, 1993), input pendidikan—termasuk kemampuan awal siswa—merupakan salah satu faktor penting dalam menghasilkan output berupa kompetensi dan produktivitas lulusan. Namun, dalam kenyataannya, teori ini tidak sepenuhnya dapat diterapkan secara linier di sekolah vokasi swasta, karena banyak siswa masuk dengan bekal yang sangat terbatas namun berpotensi tumbuh luar biasa bila mendapat dukungan yang tepat.

Kriteria “rendah” dalam intake dapat dilihat dari berbagai indikator. Secara nasional, indikator akademik seperti nilai Ujian Nasional SMP (sebelum diganti dengan AKM), rerata nilai rapor semester akhir, dan hasil Asesmen Nasional Berbasis Komputer (ANBK) merupakan tolok ukur yang paling umum digunakan. Misalnya, siswa dengan rerata nilai Matematika, Bahasa Indonesia, dan IPA di bawah 60, serta hasil AKM berada pada level “Perlu Intervensi Khusus,” sering dikategorikan sebagai berintake rendah (Kemendikbudristek, 2022).

Namun, intake rendah bukan sekadar persoalan angka akademik. Intake juga mencakup kesiapan psikososial, keterampilan belajar, dan tingkat motivasi intrinsik. Penelitian yang dilakukan oleh Ryan & Deci (2000) dalam Self-Determination Theory menunjukkan bahwa siswa dengan motivasi rendah cenderung memiliki performa akademik yang buruk, terlepas dari kemampuan kognitifnya. Hal ini berarti bahwa siswa berintake rendah mungkin juga sedang mengalami deprivasi dalam hal motivasi, otonomi belajar, dan kepercayaan diri.

Di banyak SMK swasta, intake rendah identik dengan keterbatasan ekonomi keluarga. Data BPS (2023) menunjukkan bahwa 63% siswa SMK swasta berasal dari keluarga dengan pengeluaran di bawah rata-rata, dan sebagian besar dari mereka adalah anak-anak petani, buruh, pedagang informal, atau yatim-piatu. Keterbatasan ini sering kali berimplikasi pada rendahnya eksposur pendidikan di rumah, tidak tersedianya fasilitas belajar, dan kurangnya pendampingan orang tua dalam proses belajar.

Lebih jauh lagi, intake rendah sering kali dikonstruksi secara sosial melalui persepsi masyarakat. Dalam penelitian Sadiman (2021) terhadap persepsi orang tua di lima kabupaten di Jawa Barat, ditemukan bahwa SMK swasta dianggap sebagai “pilihan terakhir” setelah tidak diterima di SMA atau SMK negeri. Persepsi ini secara tidak langsung melabeli siswa SMK swasta sebagai “anak-anak gagal seleksi,” padahal tidak sedikit di antara mereka memiliki kecerdasan praktis, keterampilan sosial, dan ketangguhan hidup yang jauh lebih baik dari siswa berintake tinggi.

Paradigma pendidikan modern menolak determinisme akademik. Vygotsky (1978), dalam teorinya tentang Zone of Proximal Development (ZPD), menyatakan bahwa kemampuan seseorang berkembang optimal ketika berada dalam lingkungan yang suportif dan dipandu oleh orang dewasa atau rekan sejawat yang lebih kompeten. Hal ini sangat relevan untuk siswa berintake rendah. Mereka tidak “kurang cerdas”, tetapi belum mencapai potensi tertingginya karena tidak pernah diberi ruang dan bimbingan yang sesuai dengan gaya belajar dan kebutuhan unik mereka.

Faktanya, intake rendah lebih merupakan refleksi ketimpangan sosial ketimbang kemampuan individu. Jika seseorang lahir dan tumbuh dalam lingkungan yang tidak mendukung literasi, miskin sumber daya, dan tanpa model peran pendidikan di rumah, maka wajar jika ia tidak memiliki modal akademik yang cukup saat masuk sekolah. Teori Cultural Capital (Bourdieu, 1986) menyatakan bahwa siswa dari keluarga marginal memiliki akses terbatas terhadap bahasa akademik, nilai-nilai formal pendidikan, dan pengetahuan umum yang diperlukan untuk sukses di sekolah formal.

Tidak sedikit sekolah yang justru menjadikan intake rendah sebagai beban, bukan tantangan profesional. Guru sering mengeluh bahwa siswa “tidak bisa apa-apa”, “tidak paham dasar pelajaran”, atau “sulit diajak fokus.” Keluhan ini dapat dimaklumi, namun jika tidak diimbangi dengan refleksi pedagogis, maka akan melanggengkan budaya rendah ekspektasi (*low expectation culture*). Padahal, Rosenthal dan Jacobson (1968) dalam studinya tentang *Pygmalion Effect* membuktikan bahwa ekspektasi guru yang tinggi dapat meningkatkan performa belajar siswa secara signifikan.

Intake rendah juga memiliki dimensi emosional dan psikologis. Banyak siswa yang masuk SMK Swasta merasa gagal sejak awal karena ditolak di sekolah negeri atau karena tekanan keluarga. Mereka merasa tidak layak bersaing, minder dengan temannya, dan pesimis terhadap masa depannya. Jika tidak ditangani secara sistemik, perasaan ini bisa berkembang menjadi *learned helplessness*—sebuah kondisi mental di mana siswa merasa tidak berdaya meskipun sebenarnya masih memiliki peluang untuk berkembang (Seligman, 1975).

Dalam praktiknya, banyak SMK swasta tidak memiliki alat atau sistem untuk memetakan profil siswa secara utuh. Padahal, identifikasi intake tidak cukup hanya dengan melihat nilai rapor. Diperlukan asesmen diagnostik yang meliputi tes literasi, numerasi, motivasi belajar, profil kepribadian, dan latar belakang keluarga. Model asesmen ini bisa mengarah pada pendekatan *personalized learning*, di mana pembelajaran dirancang sesuai dengan kekuatan dan tantangan setiap individu (Tomlinson, 2022).

Intake rendah harus ditempatkan dalam kerangka keberpihakan. Pendidikan yang adil tidak berarti memberikan yang sama kepada semua siswa, melainkan memberikan yang sesuai dengan kebutuhan masing-masing. Prinsip ini dikenal sebagai *educational equity*. Menurut OECD (2018), sistem pendidikan yang berkualitas tinggi adalah sistem yang mampu mengangkat siswa dari latar belakang lemah menjadi berdaya dan mandiri, bukan sekadar memuliakan yang sudah unggul sejak awal.

Tantangan terbesar dalam menghadapi intake rendah adalah mengubah cara pandang. Guru, kepala sekolah, dan pemangku kepentingan pendidikan perlu meyakini bahwa setiap siswa—termasuk yang berintake rendah—memiliki potensi untuk tumbuh dan berkembang. Keyakinan ini bukan sekadar idealisme, melainkan prinsip profesionalitas dalam dunia pendidikan. Hanya dengan cara inilah, transformasi sejati dapat dimulai dari ruang kelas.

Contoh nyata dari pengelolaan intake rendah yang berhasil dapat ditemukan di berbagai sekolah inspiratif. Sebagai ilustrasi, SMK Swasta X di Kabupaten Bogor melakukan asesmen awal setiap tahun, memetakan kekuatan siswa, dan menyesuaikan strategi belajar untuk tiap kelompok belajar. Dalam tiga tahun, tingkat kelulusan UKK meningkat 28%, dan lebih dari 60% lulusannya terserap di DUDI. Ini membuktikan bahwa jika dikelola dengan strategi dan keyakinan, siswa intake rendah pun mampu menampilkan performa tinggi.

Bahkan lebih jauh, intake rendah seharusnya menjadi panggilan moral bagi sekolah swasta untuk hadir sebagai institusi transformasi. Justru dari keterbatasan inilah muncul inovasi, kepedulian, dan kepemimpinan yang sejati. Sekolah yang berhasil membina siswa berintake rendah sesungguhnya telah menjalankan fungsi pendidikan paling hakiki: memanusiakan manusia.

Pendidikan vokasi tidak hanya tentang transmisi pengetahuan dan keterampilan, tetapi tentang bagaimana menumbuhkan harapan. Siswa dengan intake rendah mungkin tidak pernah juara kelas, tapi merekalah yang paling membutuhkan pendidikan. Mereka adalah anak-anak yang

tidak dicari oleh sistem, tetapi justru bisa menjadi wajah keberhasilan sistem jika diberdayakan.

Maka, memahami definisi intake rendah adalah langkah awal untuk membangun strategi pendidikan yang adil, cerdas, dan manusiawi. Ini bukan sekadar terminologi administratif, tetapi adalah refleksi dari tanggung jawab sosial kita sebagai pendidik. Karena pendidikan sejati tidak menyaring siapa yang terbaik, melainkan membentuk siapa saja agar menjadi mampu dan bermakna.

Statistik nasional: rerata nilai UN, AKM, dan literasi numerasi siswa SMK

Salah satu indikator paling konkret untuk memahami profil siswa berintake rendah di SMK Swasta adalah data statistik nasional dan lokal yang menunjukkan kondisi awal kemampuan akademik peserta didik. Sebelum tahun 2020, tolok ukur yang umum digunakan adalah nilai Ujian Nasional (UN) untuk jenjang SMP. Setelah dihapuskan, pemerintah melalui Kemendikbudristek menggantinya dengan Asesmen Nasional Berbasis Komputer (ANBK) yang menilai literasi, numerasi, dan karakter. Meskipun format dan pendekatannya berubah, kedua instrumen ini tetap menjadi cermin penting untuk melihat kualitas intake siswa secara akademik dan kognitif.

Berdasarkan data hasil UN tahun 2019 (UN terakhir secara nasional), rerata nilai siswa SMP di Indonesia untuk mata pelajaran Matematika berada pada angka 53,13, Bahasa Indonesia 66,28, dan IPA 56,97 (Puspendik, 2019). Siswa dari wilayah dengan indeks pembangunan manusia (IPM) rendah, termasuk di banyak wilayah tempat SMK swasta berada, memiliki nilai jauh di bawah rerata nasional. Sementara itu, nilai rerata untuk siswa yang diterima di SMK Negeri umumnya berkisar antara 65–80, menunjukkan adanya gap signifikan yang sekaligus memosisikan SMK Swasta sebagai tempat bagi siswa dengan rerata nilai di bawah 60.

Setelah UN dihapuskan, ANBK menjadi pengganti utama. Namun, pendekatan ANBK lebih komprehensif, karena mengukur bukan hanya

kemampuan akademik, tetapi juga literasi membaca, numerasi, dan survei karakter. Hasil ANBK tahun 2021 dan 2022 menunjukkan bahwa lebih dari 52% siswa SMK di Indonesia berada pada level **Perlu Intervensi Khusus** dalam literasi membaca, dan 58% berada pada level yang sama untuk numerasi (Pusmendik, 2022). Dalam klasifikasi ANBK, level ini berarti siswa belum dapat memahami informasi eksplisit secara utuh, belum dapat menyimpulkan informasi tersirat, dan gagal menyelesaikan soal numerik sederhana.

Data dari Rapor Pendidikan 2023 juga menunjukkan bahwa SMK Swasta memiliki skor literasi dan numerasi paling rendah dibandingkan SMA, SMK Negeri, dan Madrasah Aliyah. Di Kabupaten Bogor, misalnya, skor literasi siswa SMK Swasta hanya mencapai 41 dari skala 100, sedangkan numerasinya lebih rendah lagi, yaitu 36. Bahkan, di beberapa kecamatan dengan indeks kemiskinan tinggi seperti Leuwisadeng dan Tenjo, skor numerasi berada di bawah 30. Ini menjadi indikator bahwa sebagian besar siswa SMK Swasta masuk dengan kemampuan dasar yang belum memadai untuk mengikuti kurikulum kejuruan yang menuntut keterampilan logis dan berpikir sistematis.

Temuan tersebut diperkuat oleh riset independen dari Tan & Yuniarti (2022) yang mengamati 1.500 siswa SMK swasta di empat provinsi (Jawa Barat, Jawa Tengah, Lampung, dan NTT). Hasilnya, 61% siswa kelas X tidak mampu menyelesaikan soal matematika dasar yang melibatkan pembagian desimal dan proporsi. Dalam soal literasi, hanya 27% yang mampu memahami isi artikel pendek nonfiksi. Studi ini menegaskan bahwa sebagian besar siswa SMK Swasta memulai pendidikan menengah dengan kesenjangan literasi dan numerasi yang serius.

Selain faktor akademik, laporan dari Badan Litbang dan Perbukuan Kemendikbud (2020) menunjukkan bahwa kemampuan membaca kritis siswa SMK secara nasional berada di bawah rata-rata internasional. Dibandingkan dengan standar PISA (Programme for International Student Assessment), skor literasi siswa SMK Indonesia hanya mencapai 371 poin (PISA 2018), jauh di bawah rata-rata OECD yang berada di angka 487.

Skor tersebut menjadi lebih rendah ketika dikategorikan berdasarkan jenis sekolah, dengan SMK Swasta menjadi kelompok dengan skor terendah.

Rendahnya literasi dan numerasi ini tidak bisa dilepaskan dari latar belakang sosial ekonomi siswa SMK Swasta. Survei Sosial Ekonomi Nasional (SUSENAS, 2021) menunjukkan bahwa mayoritas siswa SMK Swasta berasal dari keluarga dengan pengeluaran di bawah Rp2 juta per bulan. Korelasi antara status sosial ekonomi dan performa literasi-numerasi telah dibuktikan oleh banyak penelitian (Hanushek & Woessmann, 2015), yang menyatakan bahwa siswa dari keluarga miskin umumnya memiliki eksposur buku yang rendah, pengalaman belajar terbatas, serta kekurangan nutrisi yang memengaruhi fungsi kognitif.

Masalah ini semakin kompleks ketika kita melihat bahwa sebagian besar siswa SMK Swasta berasal dari SMP yang sudah memiliki rerata nilai rendah. Berdasarkan data Dapodik 2022, sekitar 68% siswa SMK Swasta di 8 kota/kabupaten besar Jawa Barat berasal dari SMP swasta kecil atau SMP terbuka yang memiliki input lemah dan guru tidak tetap. Ini menunjukkan bahwa masalah intake rendah bersifat sistemik, sebagai akibat dari rantai pendidikan dasar yang belum tuntas dalam membangun fondasi literasi-numerasi sejak awal.

Kondisi ini diperburuk oleh ketidaksiapan sebagian besar SMK Swasta dalam melakukan asesmen diagnostik saat siswa masuk. Banyak sekolah tidak memiliki sistem pemetaan kemampuan awal siswa, sehingga proses pembelajaran langsung dimulai dengan asumsi homogen, padahal tingkat kesiapan belajar siswa sangat bervariasi. Hal ini membuat kesenjangan semakin melebar, karena siswa yang sejak awal tidak memahami pelajaran akan terus tertinggal tanpa intervensi khusus.

Padahal, asesmen awal sangat penting untuk mendesain pembelajaran yang responsif. Menurut Tomlinson (2017), pemetaan kemampuan awal siswa memungkinkan guru untuk merancang *differentiated instruction*, yakni strategi pengajaran yang disesuaikan dengan tingkat kesiapan, minat, dan profil belajar siswa. Di SMK Swasta, kebutuhan untuk menerapkan

pendekatan ini sangat mendesak, mengingat tingginya disparitas kemampuan dasar siswa.

Dalam konteks literasi, banyak siswa SMK Swasta belum mampu membaca teks instruksional atau prosedural dengan baik. Padahal, sebagian besar pembelajaran kejuruan mengandalkan teks seperti manual kerja, diagram alur, SOP, dan artikel teknis. Ketidakmampuan memahami teks jenis ini berdampak langsung pada rendahnya capaian pembelajaran keterampilan teknis yang menjadi inti dari pendidikan vokasi.

Demikian pula dalam numerasi, banyak siswa mengalami kesulitan dalam operasi dasar, menginterpretasi data grafik, dan menghitung persentase. Ini berpengaruh langsung pada unit-unit pelajaran produktif seperti akuntansi dasar, penghitungan bahan, analisis biaya produksi, dan pemrograman numerik. Dalam penelitian oleh Kusuma et al. (2022), ditemukan bahwa 73% siswa SMK tidak mampu menyelesaikan soal penjumlahan pecahan campuran, padahal ini adalah prasyarat untuk banyak tugas kejuruan.

Statistik ini mengindikasikan bahwa siswa SMK Swasta tidak hanya datang dengan tantangan akademik, tetapi juga dibebani oleh kurangnya kemampuan fungsional untuk sukses dalam bidang kejuruan. Oleh karena itu, pendekatan kurikulum, strategi pengajaran, dan asesmen harus didesain ulang berdasarkan data ini, bukan berdasarkan asumsi atau model pembelajaran siswa elite.

Meski demikian, data statistik bukan untuk menakut-nakuti, tetapi untuk mendorong perubahan sistemik. Fakta bahwa mayoritas siswa SMK Swasta berada di level literasi dan numerasi rendah bukan alasan untuk menyerah, tetapi justru menjadi pijakan awal untuk merancang pendidikan yang berpihak dan membumi. Data adalah bahan bakar untuk intervensi yang terarah, bukan justifikasi untuk menyalahkan siswa.

Dalam praktik yang baik, beberapa SMK Swasta telah mulai menggunakan data ANBK dan asesmen lokal sebagai dasar dalam menyusun *Individual Learning Plan (ILP)* bagi siswa kelas X. Dengan cara ini, pembelajaran disusun bukan berdasarkan kurikulum nasional yang rigid semata,

tetapi disesuaikan dengan kemampuan nyata siswa. Hasilnya, siswa menunjukkan perkembangan signifikan dalam waktu yang relatif singkat karena proses belajar menyentuh kebutuhan autentik mereka.

Jika sekolah tidak memiliki kapasitas untuk menganalisis data ANBK sendiri, kerja sama dengan lembaga mitra, universitas, atau LSM pendidikan dapat menjadi alternatif. Keterbukaan terhadap data dan kemauan untuk menyesuaikan strategi adalah langkah awal untuk mengelola intake rendah secara profesional. Strategi data-driven seperti ini terbukti efektif dalam berbagai program pendidikan remedial dan rekonstruksi pembelajaran di berbagai negara (OECD, 2020).

Dalam konteks yang lebih besar, sekolah juga dapat menggunakan data literasi dan numerasi sebagai bahan advokasi kepada yayasan atau pemerintah daerah. Angka-angka tersebut menjadi dasar permintaan afirmasi dana, pelatihan guru, dan pengembangan program khusus. Data bukan sekadar laporan administratif, tetapi alat perjuangan untuk membangun sistem pendidikan yang berpihak pada siswa dengan risiko tinggi.

Penting disadari bahwa angka-angka literasi dan numerasi yang rendah bukanlah akhir cerita. Justru di sanalah pendidikan menemukan maknanya yang paling dalam. Ketika sekolah berani melihat data apa adanya, lalu menyesuaikan diri untuk menjemput dan membimbing siswa yang tertinggal, maka di situlah pendidikan benar-benar menjalankan fungsinya sebagai alat pemberdayaan.

Korelasi intake dengan capaian: Mitos vs Realitas

Salah satu keyakinan yang paling mengakar dalam dunia pendidikan adalah anggapan bahwa siswa dengan nilai awal tinggi akan memiliki capaian belajar yang tinggi pula. Keyakinan ini membentuk sebuah *mitos meritokrasi akademik*—bahwa hanya siswa cerdas yang bisa sukses. Dalam konteks sekolah menengah kejuruan, khususnya SMK swasta, mitos ini sering digunakan untuk menjelaskan rendahnya hasil belajar siswa intake rendah. Namun, apakah benar terdapat hubungan yang linier antara intake dan output? Apakah input akademik yang rendah selalu berujung pada kegagalan?

Secara teoritis, hubungan antara input dan output dalam pendidikan dijelaskan oleh Model Input–Process–Output (IPO) dalam sistem manajemen pendidikan (Teddle & Reynolds, 2000). Model ini menyatakan bahwa keberhasilan pendidikan tidak hanya ditentukan oleh input (kemampuan awal siswa), tetapi juga sangat bergantung pada proses yang terjadi di dalam sekolah: strategi mengajar, iklim kelas, dukungan emosional, serta kepemimpinan pendidikan. Ini berarti bahwa siswa dengan intake rendah tidak secara otomatis akan gagal, selama prosesnya mampu mengompensasi kekurangan input tersebut.

Namun, dalam praktiknya, banyak sekolah memperlakukan siswa berintake rendah sebagai beban. Guru cenderung menurunkan ekspektasi, menyederhanakan pembelajaran secara ekstrem, atau bahkan menyerah terhadap kelompok siswa tersebut. Akibatnya, *proses* yang seharusnya menjadi kompensasi justru menjadi penghambat baru. Siklus ekspektasi rendah ini dikenal dalam literatur sebagai *self-fulfilling prophecy*, di mana siswa diprediksi gagal, dan akhirnya benar-benar gagal karena diperlakukan seperti orang yang tidak mampu (Rosenthal & Jacobson, 1968).

Padahal, berbagai penelitian menunjukkan bahwa hubungan antara nilai awal dan capaian akhir tidak selalu linier. Sebuah studi longitudinal oleh Hattie (2009) dalam *Visible Learning* menemukan bahwa efek dari prior achievement terhadap hasil belajar hanyalah salah satu dari puluhan faktor, dan tidak termasuk yang paling kuat. Faktor-faktor seperti kualitas guru, umpan balik, dan kejelasan tujuan belajar memiliki pengaruh yang jauh lebih besar. Ini menjadi pembuktian awal bahwa input bukanlah takdir.

Dalam konteks SMK, keberhasilan siswa sangat dipengaruhi oleh motivasi internal dan pengalaman belajar praktis. Penelitian oleh Sutaryo & Febriana (2022) yang melibatkan 1.200 siswa SMK swasta menunjukkan bahwa siswa dengan nilai masuk rendah tapi memiliki minat tinggi terhadap praktik kerja menunjukkan hasil UKK (Uji Kompetensi Keahlian) yang lebih baik dibanding siswa berinput tinggi namun tidak memiliki motivasi vokasional. Hal ini menunjukkan bahwa minat dan sikap kerja lebih penting dari nilai masuk.

Realitas ini diperkuat oleh konsep *multiple intelligences* (Gardner, 1983) yang menyatakan bahwa kecerdasan tidak hanya terbatas pada kecerdasan linguistik dan logika-matematika (yang dominan diukur dalam sistem pendidikan formal), tetapi juga mencakup kecerdasan kinestetik, interpersonal, visual-spasial, dan naturalistik. Banyak siswa SMK yang tidak unggul secara akademik, namun luar biasa dalam praktik mesin, desain, tata boga, atau komunikasi bisnis.

Siswa berintake rendah sering kali membawa potensi tersembunyi yang tidak muncul dalam data kuantitatif. Ketika diberikan ruang untuk belajar melalui proyek, praktik lapangan, atau pembelajaran berbasis pengalaman (*experiential learning*), mereka menunjukkan performa yang melampaui ekspektasi. Di sinilah pentingnya pendekatan *asset-based learning*, yaitu pendekatan yang berangkat dari kekuatan siswa, bukan kelemahannya (Kretzmann & McKnight, 1993).

Mitos bahwa intake rendah identik dengan rendahnya kecerdasan juga tidak berdasar. Riset dalam neuroedukasi menunjukkan bahwa kemampuan kognitif manusia sangat plastis. Teori neuroplastisitas (Doidge, 2007) menyatakan bahwa otak manusia mampu berkembang melalui pengalaman belajar yang konsisten dan bermakna. Artinya, dengan strategi yang tepat, siswa yang lemah dalam awalnya pun bisa berkembang menjadi unggul secara bertahap.

Dalam praktik nyata, banyak SMK swasta yang berhasil menunjukkan bahwa siswa berintake rendah bisa berprestasi tinggi. Di SMK Teknologi Mandiri Cirebon, misalnya, siswa kelas teknik sepeda motor dengan nilai UN SMP rata-rata hanya 55, berhasil meraih medali emas dalam ajang LKS tingkat provinsi. Keberhasilan ini terjadi bukan karena mereka pintar sejak awal, tetapi karena sekolah membangun sistem pembelajaran berbasis praktik yang konsisten, pendampingan harian, serta penanaman disiplin kerja sejak awal.

Di sisi lain, banyak pula siswa dengan nilai masuk tinggi yang gagal menyelesaikan pendidikan karena tidak memiliki daya juang, motivasi belajar, atau ketahanan sosial. Ini membuktikan bahwa intake tinggi pun

bukan jaminan keberhasilan. Pendidikan vokasi justru menuntut lebih dari sekadar nilai: dibutuhkan kedisiplinan, ketekunan, dan kerja nyata.

Kesalahan umum dalam memahami korelasi intake dan capaian adalah menyamakan pendidikan akademik dengan pendidikan vokasi. Pendidikan akademik cenderung menilai kemampuan kognitif simbolik, sedangkan pendidikan vokasi menilai kemampuan fungsional dan keterampilan nyata. Oleh karena itu, logika hubungan antara input dan output di SMK harus dirumuskan ulang dalam konteks keterampilan praktis, bukan semata-mata rerata nilai.

Penelitian Lestari & Hidayat (2021) juga menunjukkan bahwa keberhasilan pendidikan vokasi lebih ditentukan oleh keberlanjutan praktik kerja industri, kultur kerja sekolah, dan relasi guru-murid yang bersifat mentoring. Input akademik awal memiliki pengaruh kecil jika sekolah mampu membangun *budaya belajar positif* dan sistem praktik kerja yang progresif. Di sinilah letak tantangan SMK Swasta: bukan meningkatkan nilai masuk, tetapi memperbaiki proses pembelajaran.

Perlu dipahami pula bahwa mengandalkan input tinggi sebagai satu-satunya indikator keberhasilan justru dapat menciptakan ketimpangan sistemik. Sekolah yang hanya fokus pada siswa berprestasi sejak awal cenderung mengabaikan prinsip inklusi sosial. Padahal, esensi dari pendidikan kejuruan adalah menyediakan jalur alternatif dan ruang pemberdayaan bagi mereka yang tidak memiliki jalur akademik konvensional.

Dengan demikian, paradigma “input menentukan output” harus direvisi menjadi “proses menentukan potensi.” Pendidikan adalah proses yang mengubah keterbatasan menjadi kekuatan, bukan sekadar menyeleksi yang sudah unggul. Inilah mengapa transformasi pendekatan di SMK Swasta menjadi sangat krusial: karena justru merekalah yang paling dekat dengan kelompok marjinal yang memiliki potensi besar untuk tumbuh—jika difasilitasi dengan benar.

Kepala sekolah, guru, dan yayasan harus mulai meninggalkan paradigma fatalistik terhadap siswa berintake rendah. Mereka bukan beban, tetapi peluang. Jika sekolah mampu merancang kurikulum berbasis

kekuatan, menciptakan budaya belajar yang mendukung, serta memberikan pembelajaran yang berpusat pada siswa, maka hasil akhirnya akan mengejutkan: siswa yang dulu tertinggal, kini menjadi pelaku perubahan di masyarakat.

Untuk itu, perlu dilakukan pelatihan berkelanjutan bagi guru agar tidak terjebak dalam *labeling effect*. Guru harus dibekali dengan pemahaman tentang keragaman kecerdasan, pendekatan coaching, dan strategi diferensiasi pembelajaran. Sekolah perlu menyusun sistem asesmen kinerja yang tidak hanya mengukur pencapaian akademik, tetapi juga pertumbuhan karakter, kompetensi praktik, dan keberhasilan sosial siswa.

Lebih lanjut, sistem evaluasi keberhasilan sekolah pun harus berubah. Selama ini, keberhasilan sering hanya diukur dari nilai UN, kelulusan, atau serapan kerja. Ke depan, keberhasilan SMK seharusnya juga diukur dari kemampuan sekolah meningkatkan potensi siswa intake rendah menjadi lulusan yang percaya diri, kompeten, dan produktif. Transformasi bukan diukur dari siapa yang masuk, tetapi dari siapa yang keluar dan bagaimana kualitas mereka setelahnya.

Korelasi antara intake dan capaian hanyalah salah satu bagian dari keseluruhan sistem pendidikan yang kompleks. Mitos bahwa hanya siswa cerdas yang bisa sukses telah lama terbantahkan oleh ribuan kisah nyata dari lapangan. Kini saatnya kita membangun sistem yang meyakini bahwa semua siswa—dengan segala keterbatasannya—pantas untuk diberi kesempatan terbaik, bukan karena mereka sempurna, tetapi karena mereka manusia yang sedang tumbuh.

Faktor penyebab: sosial ekonomi, literasi keluarga, efek seleksi sekolah negeri

Fenomena intake rendah di SMK Swasta tidak lahir dari ruang hampa. Ia merupakan produk dari sejumlah faktor yang kompleks, saling terkait, dan berlangsung secara struktural maupun kultural. Untuk memahami akar masalah ini, kita tidak cukup hanya meninjau performa siswa secara individual. Kita perlu menelusuri asal-usulnya dari hulu ke hilir—dari

konteks sosial ekonomi keluarga, dinamika kebijakan pendidikan, hingga desain sistem pendidikan nasional yang masih elitis.

Salah satu penyebab paling mendasar dari intake rendah adalah latar belakang sosial ekonomi keluarga. Siswa dari keluarga miskin sering kali mengalami keterbatasan dalam akses pendidikan sejak usia dini. Mereka tidak tumbuh dalam lingkungan yang kaya literasi, tidak memiliki sarana belajar yang memadai di rumah, dan bahkan tidak selalu mendapatkan asupan gizi yang layak. Menurut UNICEF (2021), kekurangan gizi di usia dini berdampak langsung pada kemampuan kognitif dan perkembangan otak anak. Ketimpangan ini mengakar sejak PAUD, TK, hingga SMP.

Faktor ekonomi juga berhubungan erat dengan rendahnya ekspektasi pendidikan dalam keluarga. Banyak orang tua dari siswa SMK Swasta berlatar pendidikan rendah atau tidak menamatkan sekolah menengah. Bagi mereka, pendidikan kadang dipandang sekadar formalitas, bukan jalan hidup. Akibatnya, anak-anak tumbuh tanpa visi belajar, tanpa dorongan untuk unggul secara akademik, dan tanpa model peran yang dapat mereka tiru. Teori *Cultural Reproduction* oleh Bourdieu (1986) menegaskan bahwa keluarga miskin cenderung mewariskan nilai-nilai budaya yang tidak sinkron dengan nilai-nilai dunia sekolah formal.

Penyebab berikutnya adalah kualitas pendidikan dasar yang belum merata. Banyak siswa SMK Swasta berasal dari SMP-SMP dengan kondisi marginal: jumlah guru terbatas, rasio murid-guru tinggi, fasilitas terbatas, dan tidak adanya program pengayaan bagi siswa lemah. Data Pusdatin (2022) mencatat bahwa hampir 70% SMP yang menyuplai siswa ke SMK Swasta berada di zona merah literasi. Dengan kata lain, intake rendah adalah “warisan sistemik” dari jenjang pendidikan sebelumnya yang belum tuntas menjalankan fungsi dasarnya: membekali siswa dengan fondasi belajar.

Di sisi lain, faktor geografis juga berkontribusi. Di banyak daerah, sekolah-sekolah berkualitas terkonsentrasi di pusat kota, sementara daerah pinggiran atau pelosok kekurangan guru berkualitas, kekurangan buku, bahkan kekurangan listrik dan akses internet. Siswa dari daerah seperti ini sering datang ke SMK Swasta dengan kesenjangan informasi, keterampilan,

dan ekspektasi. Mereka bukan tidak mau belajar, tetapi belum pernah diberi kesempatan belajar secara layak.

Tidak kalah penting adalah faktor seleksi sekolah negeri. Dengan diberlakukannya sistem zonasi, afirmasi, dan prestasi, banyak siswa dengan kemampuan akademik rendah tersingkir dari SMK Negeri. Mereka akhirnya masuk ke SMK Swasta bukan karena pilihan, tetapi karena tidak ada alternatif lain. Dalam sistem seleksi ini, siswa yang memiliki sertifikat lomba, nilai tinggi, atau akses tertentu, lebih diuntungkan, sementara siswa dari keluarga lemah tanpa dukungan belajar di rumah terlempar ke sekolah-sekolah yang kurang disubsidi dan penuh tantangan.

Faktor psikologis juga turut membentuk intake rendah. Anak-anak yang mengalami pengalaman traumatis—seperti kehilangan orang tua, kekerasan di rumah, atau perundungan di sekolah dasar—sering kali datang ke SMK dalam keadaan mental yang lelah dan tidak percaya diri. Mereka membawa luka psikologis yang menghambat proses belajar. Penelitian oleh WHO (2020) menunjukkan bahwa *adverse childhood experiences (ACE)* berdampak langsung pada kemampuan fokus, resiliensi, dan perkembangan sosial-emosional remaja.

Kondisi emosional ini diperparah oleh persepsi negatif yang terus-menerus diarahkan kepada mereka. Ketika siswa masuk SMK Swasta karena gagal di sekolah lain, mereka sering dianggap “siswa buangan.” Label ini melekat bukan hanya dari masyarakat, tetapi juga kadang dari guru atau teman sebaya. Psikologi labeling (Becker, 1963) menjelaskan bahwa seseorang yang terus-menerus dianggap gagal akan mulai mempercayai label tersebut dan berperilaku sesuai ekspektasi negatif itu. Inilah yang disebut sebagai *self-stigmatization*.

Di balik itu, ada pula masalah sistemik dalam kurikulum pendidikan dasar. Kurikulum yang terlalu teoretis, minim praktik, dan tidak kontekstual membuat banyak siswa kehilangan makna dalam belajar. Mereka merasa pelajaran hanya soal hafalan dan ujian. Ketika siswa tidak melihat relevansi pelajaran dengan kehidupan nyata, mereka menjadi apatis dan akhirnya kehilangan motivasi belajar. Hal ini berujung pada performa akademik

yang rendah dan penguatan siklus intake rendah di jenjang pendidikan berikutnya.

Tidak dapat dipungkiri, sebagian siswa intake rendah juga datang dari kelompok dengan kebutuhan khusus yang belum teridentifikasi. Mereka mungkin memiliki hambatan belajar spesifik (*learning disabilities*) seperti disleksia atau diskalkulia, namun tidak terdeteksi di jenjang pendidikan dasar. Akibatnya, mereka berkembang dalam sistem yang tidak inklusif, mengalami frustrasi belajar kronis, dan akhirnya diklasifikasikan sebagai siswa lemah, padahal sebenarnya hanya belum difasilitasi dengan pendekatan pedagogi yang sesuai.

Faktor kebijakan pendidikan yang belum berpihak secara afirmatif kepada SMK Swasta juga turut menyumbang intake rendah. Sekolah negeri menerima subsidi besar, program revitalisasi, dan dukungan DUDI yang masif, sementara SMK Swasta harus berjuang sendiri dengan keterbatasan sumber daya. Ketimpangan ini menjadikan SMK Swasta sebagai lembaga pendidikan yang menerima semua siswa dari latar belakang manapun, tanpa dukungan setara dalam meningkatkan kualitas input.

Ada pula faktor motivasi intrinsik yang rendah dari sebagian siswa. Mereka tidak memiliki tujuan yang jelas untuk bersekolah, hanya ingin “lulus saja”, dan kadang datang ke sekolah tanpa semangat. Namun, motivasi ini bukan bawaan, melainkan hasil dari pengalaman belajar sebelumnya yang tidak menyenangkan, penuh hukuman, minim pujian, dan jauh dari rasa kebermaknaan. Teori *Expectancy-Value* (Eccles & Wigfield, 2002) menjelaskan bahwa motivasi belajar dipengaruhi oleh seberapa besar siswa merasa mampu dan merasa pelajaran itu berguna bagi hidupnya. Intake rendah sering kali berasal dari kombinasi rendahnya dua faktor tersebut.

Pengaruh lingkungan sosial juga tidak dapat diabaikan. Banyak siswa tinggal di lingkungan yang tidak mendukung proses belajar: tetangga tidak peduli pendidikan, teman-teman nongkrong yang destruktif, atau budaya lokal yang lebih menghargai kerja cepat daripada proses pendidikan. Dalam situasi seperti itu, siswa kehilangan orientasi dan cenderung

mengembangkan nilai-nilai hidup jangka pendek yang berlawanan dengan nilai pendidikan formal.

Faktor lainnya adalah rendahnya peran sekolah dalam proses transisi SMP ke SMK. Banyak siswa yang masuk SMK tanpa proses orientasi belajar yang mendalam, tanpa pemetaan potensi, atau tanpa pembinaan kejuruan dasar. Padahal, masa transisi ini sangat krusial untuk membangun kesiapan belajar. Jika tidak ditangani secara sistemik, maka intake rendah bukan hanya tentang siswa, tetapi juga tentang kelemahan institusi pendidikan dalam menyambut dan menyiapkan peserta didik.

Pengalaman negatif terhadap guru juga menjadi penyebab yang sering tidak terdeteksi. Di jenjang sebelumnya, sebagian siswa mungkin mengalami relasi negatif dengan guru yang otoriter, tidak adil, atau bahkan menghukum secara verbal. Pengalaman ini menimbulkan trauma relasional yang terbawa ke jenjang SMK dan memengaruhi sikap mereka terhadap proses belajar. Mereka datang dengan luka lama yang membuat mereka defensif atau apatis terhadap semua bentuk pembelajaran.

Faktor teknologi juga berkontribusi. Dalam beberapa tahun terakhir, terutama pasca pandemi, siswa dari keluarga tidak mampu memiliki akses digital yang terbatas. Ketika pembelajaran daring berlangsung, mereka mengalami *learning loss* yang sangat besar. Mereka masuk SMK dengan keterbatasan pemahaman materi dasar, gap digital, dan kurangnya kemampuan belajar mandiri. Ini adalah bentuk intake rendah yang bersifat struktural akibat ketimpangan teknologi.

Lebih luas lagi, faktor sistem pendidikan nasional yang terlalu berorientasi pada seleksi juga memperbesar angka intake rendah. Selama sistem seleksi masuk sekolah favorit, perlombaan nilai rapor, dan pemeringkatan sekolah masih menjadi norma, maka sekolah-sekolah tertentu akan terus menerima siswa berprestasi, sementara sekolah lainnya, terutama SMK Swasta, akan terus menerima sisa-sisa sistem yang tersisih, bukan karena tidak berpotensi, tetapi karena kalah bersaing dalam sistem yang elitis.

Akhirnya, semua faktor di atas saling berkelindan dan membentuk kondisi struktural yang memproduksi dan mereproduksi siswa berintake rendah secara terus-menerus. Intake rendah tidak bisa dipahami hanya

dari sisi akademik siswa, tetapi harus dilihat sebagai hasil dari ketimpangan sistem, kemiskinan struktural, budaya pendidikan yang belum adil, dan lemahnya kesadaran kolektif terhadap pentingnya pendidikan vokasi sebagai alat pemberdayaan.

Oleh karena itu, pemahaman yang mendalam terhadap faktor-faktor penyebab intake rendah menjadi fondasi penting bagi guru, kepala sekolah, yayasan, dan pengambil kebijakan untuk menyusun strategi pendidikan yang kontekstual, inklusif, dan transformatif. Jika akar masalah ini dikenali dengan jernih, maka upaya melejitkan potensi siswa intake rendah dapat dilakukan dengan lebih terarah, berkeadilan, dan berkelanjutan.

Dampak jangka pendek: adaptasi pembelajaran dan problem motivasi

Dampak dari intake rendah tidak hanya bersifat jangka panjang, tetapi juga langsung terasa sejak minggu-minggu awal siswa memasuki bangku SMK. Banyak guru mengeluhkan bahwa siswa baru “sulit menangkap pelajaran,” “sering tidak fokus,” atau “tidak memiliki semangat belajar.” Namun, keluhan ini sebenarnya mencerminkan dampak jangka pendek yang bersumber dari kesenjangan antara kesiapan siswa dan tuntutan pembelajaran. Kegagalan sistem untuk memahami titik awal siswa justru menciptakan ketidaksesuaian pedagogis yang memperlebar jarak antara siswa dan proses pendidikan.

Salah satu dampak pertama yang muncul adalah rendahnya kemampuan adaptasi terhadap gaya belajar dan metode pembelajaran di SMK. Ketika siswa berintake rendah masuk ke lingkungan baru, mereka dihadapkan pada banyak perubahan: jadwal padat, pelajaran kejuruan yang spesifik, bahasa teknis, hingga harapan kerja praktik yang belum dipahami. Ketika hal ini tidak disertai dengan pendekatan pembelajaran transisional, siswa mengalami apa yang disebut *shock belajar*—ketidaksiapan mental dan kognitif dalam menghadapi tuntutan akademik dan vokasional secara bersamaan.

Dampak ini semakin diperparah oleh sistem pembelajaran yang tidak membedakan pendekatan berdasarkan kemampuan awal siswa. Dalam banyak kasus, guru menggunakan strategi satu untuk semua, tanpa

melakukan asesmen diagnostik atau pemetaan gaya belajar. Akibatnya, siswa berintake rendah terlempar dari arus utama pembelajaran sejak awal. Mereka tertinggal dalam memahami konsep dasar, kehilangan kepercayaan diri, dan cenderung mengembangkan mekanisme bertahan seperti pasif, menghindar, atau membuat masalah.

Ketika adaptasi pembelajaran gagal tercipta, siswa akan menunjukkan resistensi belajar yang halus namun signifikan. Mereka mulai enggan bertanya, tidak mengerjakan tugas, atau hadir secara fisik tetapi absen secara mental. Fenomena ini tidak selalu dilihat sebagai kegagalan sistem, tetapi sering ditimpakan pada siswa. Ini menciptakan siklus saling menyalahkan yang membeku dalam budaya sekolah: guru merasa siswa tidak mau belajar, dan siswa merasa guru tidak mengerti mereka.

Pada fase ini pula muncul problem motivasi sebagai dampak langsung dari pengalaman belajar yang tidak menyenangkan. Siswa berintake rendah yang terus-menerus gagal memahami pelajaran akan secara alami kehilangan rasa ingin tahu dan semangat belajar. Ini sesuai dengan teori *Expectancy-Value* (Eccles & Wigfield, 2002), yang menyatakan bahwa siswa hanya akan termotivasi jika mereka merasa mampu menyelesaikan tugas dan melihat manfaat dari tugas tersebut. Ketika dua faktor ini tidak hadir, motivasi akan runtuh.

Dalam pengamatan lapangan, siswa berintake rendah sering kali mengalami “kebekuan kelas” dalam tiga bulan pertama. Mereka tidak menanggapi instruksi, tidak aktif dalam diskusi, dan menghindari kontak dengan guru. Ini bukan karena mereka tidak mau belajar, tetapi karena mereka sudah terlalu sering merasa gagal. Menurut Seligman (1975), kondisi ini disebut *learned helplessness*—keadaan mental di mana individu merasa tidak ada gunanya berusaha karena hasilnya tidak akan berubah. Di sekolah, ini menjadi penyakit yang diam-diam tetapi merusak.

Kondisi ini diperburuk oleh sistem evaluasi yang terlalu cepat memberi label “tidak mampu” pada siswa. Banyak SMK langsung memberi ujian di bulan pertama masuk tanpa proses remediasi atau pembelajaran bertahap. Hasil ujian awal yang buruk hanya memperkuat persepsi negatif siswa terhadap dirinya sendiri dan mempercepat penarikan diri dari proses

pembelajaran. Dalam hal ini, asesmen yang tidak adaptif justru memperkuat ketimpangan hasil belajar.

Tidak hanya dari sisi akademik, dampak jangka pendek intake rendah juga terasa dalam hubungan sosial siswa di kelas. Siswa yang merasa tertinggal cenderung menarik diri dari interaksi kelompok, tidak percaya diri dalam presentasi, dan lebih nyaman menyendiri. Hal ini menghambat berkembangnya keterampilan sosial yang sangat penting dalam pendidikan vokasi. Ketika siswa tidak terlibat aktif secara sosial, peluang mereka untuk belajar secara kolaboratif juga menurun drastis.

Pada tahap ini, guru berperan sentral sebagai pen jembatan. Guru yang memiliki sensitivitas tinggi akan melihat gejala-gejala awal tersebut dan melakukan intervensi seperti pendampingan personal, penyesuaian tugas, dan penguatan positif. Namun, di banyak SMK Swasta, rasio guru terhadap siswa sangat tinggi, dan beban administrasi membuat guru tidak sempat memberi perhatian personal. Akibatnya, siswa berintake rendah menjadi *invisible learners*—mereka yang hadir tetapi tidak pernah benar-benar disentuh secara pedagogis.

Motivasi belajar yang turun drastis akan memengaruhi kehadiran, keterlibatan, dan pencapaian awal siswa. Beberapa siswa mulai bolos, datang terlambat, atau tidur di kelas. Ini bukan semata-mata masalah kedisiplinan, tetapi sinyal bahwa mereka kehilangan koneksi dengan proses belajar. Dalam pendekatan *student-centered*, ini adalah titik kritis yang harus segera diintervensi sebelum memburuk.

Aspek lain dari dampak jangka pendek adalah gangguan emosional yang muncul dalam bentuk frustrasi, marah, atau bahkan agresif. Siswa yang merasa gagal tetapi tidak punya saluran untuk mengekspresikan emosi cenderung melampiaskan frustrasi melalui perilaku tidak adaptif. Dalam studi oleh Dweck (2017), siswa yang memiliki mindset tetap (*fixed mindset*) akan menganggap kegagalan sebagai identitas, bukan sebagai proses. Di sinilah pentingnya membangun *growth mindset* sejak awal melalui desain pembelajaran yang memungkinkan keberhasilan kecil (*small wins*).

Salah satu pendekatan penting yang bisa digunakan dalam merespons dampak ini adalah *scaffolded learning*, yaitu pembelajaran bertingkat yang secara perlahan meningkatkan kesulitan berdasarkan progres siswa. Sayangnya, pendekatan ini masih jarang digunakan di SMK Swasta karena keterbatasan pelatihan guru. Padahal, pendekatan ini terbukti mampu meningkatkan motivasi siswa intake rendah karena mereka merasa berhasil dalam setiap tahap.

Dampak lainnya adalah menurunnya kualitas refleksi diri siswa terhadap proses belajar. Siswa berintake rendah sering kali tidak tahu apa yang salah dan bagaimana memperbaikinya. Mereka tidak terbiasa membuat target, mengevaluasi pencapaian, atau mengenali kekuatan diri. Ini mengindikasikan perlunya pembelajaran metakognitif sejak awal, agar siswa tidak hanya belajar konten tetapi juga cara belajar.

Dalam jangka pendek, intake rendah juga berpengaruh pada capaian pembelajaran semester pertama. Di banyak kasus, siswa berintake rendah mendapat nilai merah secara beruntun di hampir semua mata pelajaran. Alih-alih melakukan intervensi, sekolah justru mencap mereka sebagai “beban kurikulum.” Ini memperpanjang siklus kegagalan yang sebenarnya bisa dicegah melalui reposisi cara pandang terhadap pembelajaran sebagai proses bertahap, bukan uji ketuntasan sepihak.

Ketika siswa sudah kehilangan motivasi dan tidak mampu beradaptasi dalam tiga bulan pertama, proses pembelajaran selanjutnya akan sangat berat. Butuh waktu lebih lama untuk mengembalikan kepercayaan diri dan minat belajar mereka. Oleh karena itu, masa tiga bulan pertama adalah *window of opportunity* untuk membangun relasi, memberi dukungan, dan menciptakan pembelajaran bermakna.

Penurunan minat belajar juga berdampak pada partisipasi dalam kegiatan ekstrakurikuler. Siswa yang merasa “tidak kompeten” di kelas sering kali juga merasa tidak layak untuk berpartisipasi di kegiatan non-akademik. Padahal, kegiatan ekstrakurikuler adalah ruang penting untuk membangun kepercayaan diri, keterampilan sosial, dan semangat berprestasi. Sekolah

perlu menyadari bahwa partisipasi siswa adalah indikator keterlibatan emosional terhadap institusi.

Kesulitan adaptasi ini juga berdampak pada relasi siswa dengan wali kelas dan guru BK. Banyak siswa intake rendah merasa bahwa guru tidak memahami situasi mereka, terlalu cepat menilai, dan kurang empatik. Ini menjadi alarm bagi sekolah untuk melatih guru dan tenaga kependidikan dalam literasi sosial-emosional, agar mereka mampu mendeteksi dan menangani dampak jangka pendek dari intake rendah secara tepat dan manusiawi.

Menghadapi dampak jangka pendek ini, sekolah perlu merancang masa orientasi dan pembelajaran awal yang inklusif dan bertahap. Masa transisi siswa dari SMP ke SMK tidak cukup hanya berisi pengenalan fasilitas atau peraturan sekolah, tetapi juga harus mencakup asesmen potensi, pelatihan keterampilan belajar, dan penanaman harapan akademik secara terstruktur.

Intake rendah memiliki dampak jangka pendek yang nyata terhadap kemampuan adaptasi pembelajaran dan motivasi siswa. Jika tidak diintervensi sejak awal, dampak ini akan menumpuk menjadi kegagalan jangka panjang yang semakin sulit diperbaiki. Oleh karena itu, sekolah perlu memiliki sistem pembelajaran awal yang fleksibel, empatik, dan berbasis data agar siswa dengan keterbatasan akademik dapat tetap tumbuh, berkembang, dan merasakan kebermaknaan dalam proses pendidikan.

Dampak jangka panjang: partisipasi dunia kerja dan kecakapan hidup

Dampak intake rendah tidak hanya berhenti pada adaptasi awal atau motivasi belajar di kelas. Ia menjalar jauh hingga ke fase akhir pendidikan dan bahkan menimbulkan konsekuensi serius ketika siswa harus masuk ke dunia kerja. Di sinilah kita menyaksikan bahwa intake rendah, jika tidak dikelola dengan strategi yang tepat, akan berdampak pada minimnya partisipasi lulusan dalam dunia kerja formal dan lemahnya kecakapan hidup jangka panjang. Ini bukan hanya kegagalan siswa, tetapi kegagalan sistem untuk mentransformasi potensi dasar menjadi keunggulan nyata.

Salah satu dampak paling serius dari intake rendah adalah rendahnya keterampilan dasar yang menjadi prasyarat untuk menyerap pelatihan lanjutan dan kerja praktik di dunia industri. Banyak siswa SMK Swasta yang masuk ke kelas industri atau magang tidak mampu memahami SOP, instruksi kerja, atau catatan teknis karena lemahnya literasi dan numerasi. Menurut laporan Balitbang Kemendikbud (2022), sekitar 48% siswa SMK mengalami kesulitan dalam menyelesaikan dokumen kerja berbasis teks teknis selama program PKL. Siswa berintake rendah tidak hanya tertinggal di kelas, tetapi juga gagal mentransfer ilmu ke konteks dunia nyata.

Dalam dunia kerja, ketidakmampuan memahami instruksi dan berpikir logis sangat berdampak. Dunia industri menuntut karyawan yang dapat membaca manual kerja, menghitung kebutuhan bahan, dan menyelesaikan masalah lapangan dengan cepat. Siswa berintake rendah yang tidak mendapat pelatihan keterampilan kognitif dasar selama masa belajar cenderung kesulitan beradaptasi dengan lingkungan kerja yang dinamis. Akibatnya, banyak dari mereka yang gagal menyelesaikan PKL, tidak lolos proses seleksi kerja, atau akhirnya memilih pekerjaan informal yang tidak sesuai dengan jurusan keahliannya.

Lebih dari sekadar keterampilan teknis, intake rendah yang tidak dikelola akan berdampak pada minimnya *life skills* atau kecakapan hidup siswa. Life skills mencakup kemampuan mengelola emosi, bekerja sama, berpikir kritis, dan mengambil keputusan. Dalam penelitian WHO (2020), disebutkan bahwa kecakapan hidup adalah prediktor utama keberhasilan remaja dalam transisi dari sekolah ke dunia kerja. Jika siswa SMK tidak dibekali dengan kecakapan ini, maka mereka akan mudah tersingkir dalam kompetisi dunia kerja modern yang fleksibel dan berbasis adaptabilitas.

Rendahnya kecakapan hidup ini juga membuat lulusan SMK Swasta berintake rendah kesulitan dalam membangun jejaring sosial profesional. Mereka tidak percaya diri untuk menjalin komunikasi, enggan mengikuti pelatihan, dan cenderung mengisolasi diri. Hal ini menghambat mobilitas sosial dan profesional mereka, membuat mereka terjebak dalam pekerjaan berupah rendah, tidak stabil, dan tidak memberi ruang pertumbuhan karier.

Dampak jangka panjang intake rendah juga tampak dalam ketidakstabilan pekerjaan yang dijalani lulusan. Berdasarkan data BPS (2023), lulusan SMK Swasta memiliki tingkat pengangguran terbuka tertinggi dibanding lulusan pendidikan menengah lainnya, yaitu sebesar 9,23%. Dari jumlah tersebut, 67% adalah lulusan yang tidak melanjutkan kuliah dan tidak memiliki sertifikasi kompetensi. Hal ini menunjukkan bahwa meskipun telah lulus, mereka belum siap untuk menghadapi tantangan kerja riil.

Kondisi ini diperburuk oleh ketidaksesuaian antara kompetensi lulusan dan kebutuhan dunia kerja. Intake rendah yang tidak diimbangi dengan strategi remediasi kompetensi membuat lulusan memiliki portofolio yang lemah dan tidak kompetitif. Banyak dari mereka hanya memiliki pengalaman kerja terbatas, belum terbiasa dengan peralatan industri terkini, dan tidak mampu mempresentasikan diri secara profesional. Akibatnya, mereka kalah bersaing dengan lulusan SMK Negeri atau siswa dari lembaga pelatihan profesional.

Dampak jangka panjang juga meliputi rendahnya tingkat literasi finansial dan kemandirian ekonomi lulusan. Karena tidak dibekali dengan perencanaan keuangan, keterampilan wirausaha, dan manajemen diri, banyak lulusan intake rendah yang akhirnya mengalami siklus pekerjaan jangka pendek, pengeluaran tidak terkontrol, dan tidak mampu menabung untuk masa depan. Ini menjadikan pendidikan vokasi yang seharusnya menjadi alat mobilitas vertikal malah menjadi bagian dari siklus kemiskinan antar generasi.

Kehidupan sosial lulusan intake rendah juga rentan terhadap tekanan. Ketika mereka gagal mendapatkan pekerjaan tetap, mengalami penolakan berulang, atau terus-menerus dibandingkan dengan lulusan dari sekolah lain, harga diri mereka menjadi rendah. Penelitian oleh Lestari & Yusran (2021) menunjukkan bahwa alumni SMK Swasta dengan capaian akademik rendah cenderung mengalami *inferiority complex*, merasa tidak layak berkompetisi, dan enggan membangun karier jangka panjang.

Dalam jangka panjang, intake rendah yang tidak dikelola berdampak pada rendahnya partisipasi dalam pendidikan lanjutan. Banyak lulusan

SMK Swasta tidak melanjutkan ke perguruan tinggi atau pendidikan vokasi lanjutan karena merasa tidak mampu secara akademik dan finansial. Padahal, dengan dukungan strategi afirmatif dan beasiswa, mereka bisa menempuh pendidikan yang lebih tinggi dan meningkatkan kualitas hidup. Namun, tanpa pendampingan dari awal, pilihan ini tidak pernah dianggap realistis oleh mereka sendiri.

Aspek psikososial juga penting untuk dipertimbangkan. Lulusan intake rendah sering tumbuh dalam kondisi penuh penolakan dan minim afirmasi. Mereka rentan terhadap stres, putus asa, dan bahkan gangguan mental jika terus-menerus mengalami kegagalan tanpa ruang untuk memperbaiki diri. Di beberapa wilayah urban, masalah ini berdampak pada meningkatnya keterlibatan remaja dalam perilaku menyimpang, termasuk kejahatan jalanan dan pernikahan dini.

Intake rendah yang tidak dikelola juga menciptakan *generasi buruh murah*. Mereka memasuki pasar kerja dengan keterampilan pas-pasan, tidak memiliki sertifikat resmi, dan bersedia bekerja dengan upah rendah demi bertahan hidup. Ini bukan hanya masalah ketenagakerjaan, tetapi juga isu keadilan sosial. Sistem pendidikan yang seharusnya menjadi jalan keluar dari kemiskinan justru mereproduksi ketimpangan ketika gagal memberdayakan siswa berintake rendah.

Lulusan SMK intake rendah yang tidak berhasil mengembangkan dirinya juga memiliki dampak pada sekolah asal. Mereka menjadi contoh buruk bagi adik kelas dan memperkuat stigma bahwa SMK Swasta adalah sekolah “gagal.” Dalam jangka panjang, ini menurunkan kepercayaan masyarakat terhadap sekolah tersebut dan memperberat tantangan rekrutmen siswa baru. Akhirnya, sekolah terjebak dalam siklus mutu yang rendah dan daya saing yang lemah.

Namun, di sisi lain, banyak contoh sekolah yang berhasil membalikkan kondisi ini. SMK Swasta yang menerapkan pembelajaran berbasis praktik, literasi kehidupan nyata, dan pelatihan keterampilan lunak mampu mengubah siswa intake rendah menjadi lulusan unggul. Beberapa sekolah bahkan mendesain program transisi kerja yang memfasilitasi siswa langsung masuk

dunia kerja melalui pelatihan intensif dan kerja sama dengan DUDI lokal. Ini membuktikan bahwa dampak jangka panjang bisa diubah jika strategi pembelajaran dilakukan secara sistematis sejak awal.

Dalam konteks global, pendekatan *second chance education* menjadi model yang banyak diadopsi untuk merespons tantangan intake rendah. UNESCO (2020) menyarankan agar sekolah vokasi memberi ruang bagi siswa untuk belajar dalam kecepatan dan gaya yang berbeda, termasuk memberi kesempatan untuk gagal, mencoba ulang, dan dibimbing secara personal. Dengan prinsip ini, pendidikan tidak sekadar mencetak pekerja, tetapi membangun manusia yang memiliki kecakapan hidup untuk masa depan.

Kecakapan hidup jangka panjang seperti komunikasi efektif, manajemen waktu, kerja tim, dan keterampilan adaptasi justru lebih dibutuhkan dalam dunia kerja masa kini. Siswa berintake rendah memiliki potensi besar dalam hal resiliensi, empati, dan etos kerja—selama potensi ini disadari dan dikembangkan. Pendidikan yang mampu melihat dimensi ini akan menghasilkan lulusan yang kuat secara sosial dan profesional, bahkan jika nilai akademik mereka tidak tinggi.

Sekolah yang berhasil mentransformasi siswa intake rendah memiliki ciri khas: mereka fokus pada penguatan karakter, pendampingan personal, pelatihan kerja riil, serta integrasi pendidikan dengan realitas lokal. Mereka tidak berfokus pada angka kelulusan semata, tetapi pada cerita tumbuhnya manusia-manusia tangguh dari akar yang sederhana. Inilah wajah sejati pendidikan vokasi yang inklusif dan memanusiakan.

Oleh karena itu, memahami dampak jangka panjang intake rendah adalah panggilan bagi semua pelaku pendidikan untuk bertindak. Kita tidak bisa berharap hasil yang berbeda jika terus melakukan pendekatan yang sama. Siswa intake rendah adalah investasi sosial yang harus dikelola secara serius, bukan sekadar ditoleransi. Mereka bukan beban sekolah, tetapi *batu uji* sejauh mana sistem pendidikan kita mampu menghadirkan keadilan dan harapan bagi semua.

B. Tantangan Unik SMK Swasta dalam Mendidik Intake Rendah

Setelah memahami karakteristik dan dampak intake rendah secara konseptual dan empiris pada Bab 1, kita tidak bisa menutup mata terhadap fakta bahwa medan perjuangan yang paling nyata dan berat dalam menghadapi siswa berintake rendah terjadi di sekolah swasta, khususnya SMK Swasta. Sekolah-sekolah ini menjadi garis depan dalam menyediakan layanan pendidikan vokasi bagi mereka yang tersisih dari sistem seleksi sekolah negeri, namun sayangnya harus menghadapi tantangan yang jauh lebih kompleks dibanding lembaga pendidikan yang didukung penuh oleh negara.

SMK Swasta berada dalam posisi yang unik sekaligus dilematis. Di satu sisi, mereka menjadi tempat perlindungan dan harapan terakhir bagi ribuan siswa dengan latar belakang akademik dan sosial yang lemah. Di sisi lain, mereka dituntut untuk menghasilkan lulusan yang siap bersaing di dunia kerja yang makin kompetitif dan berbasis teknologi. Keterbatasan sumber daya, beban finansial yang besar, dan kebijakan yang kurang afirmatif membuat tugas tersebut terasa seperti mendaki bukit curam tanpa alat bantu yang memadai.

Bab ini akan membedah realitas struktural dan kultural yang dihadapi SMK Swasta dalam mendidik siswa berintake rendah. Setiap subbab akan menguraikan tantangan spesifik yang sering tidak tampak dalam diskusi kebijakan publik, tetapi sangat terasa di ruang guru, bengkel praktik, dan halaman sekolah-sekolah kecil yang berjuang setiap hari dengan idealisme dan keterbatasan.

Subbab 2.1 akan membahas bagaimana kesenjangan sarana dan prasarana berhadapan langsung dengan ekspektasi kompetensi dari dunia usaha dan industri (DUDI). Di tengah tuntutan revolusi industri 4.0, banyak SMK Swasta bahkan masih kekurangan peralatan dasar dan ruang praktik memadai. Keterbatasan ini bukan hanya soal fasilitas, tetapi juga soal kredibilitas dan kepercayaan masyarakat terhadap mutu lulusan.

Subbab 2.2 menggambarkan bagaimana kompetisi tidak sehat antar sekolah, baik swasta maupun negeri, telah melahirkan stigma bahwa SMK

Swasta hanyalah “sekolah cadangan” atau “tempat buangan.” Stigma ini bukan hanya menyakitkan secara psikologis, tetapi juga berdampak pada rekrutmen siswa, dukungan stakeholder, dan harga diri institusi pendidikan itu sendiri.

Subbab 2.3 akan membedah masalah keberlanjutan kelas industri dan kemitraan DUDI untuk siswa non-top. Banyak program kemitraan hanya mengakomodasi siswa terbaik, sementara mayoritas siswa intake rendah tidak tersentuh pelatihan dan pengalaman kerja yang esensial untuk karier mereka.

Subbab 2.4 menyoroti rendahnya literasi keluarga serta minimnya dukungan orang tua terhadap pendidikan anak di SMK Swasta. Ketika siswa menghadapi tantangan pembelajaran di sekolah, mereka tidak selalu mendapat dukungan emosional maupun praktis dari rumah—suatu kondisi yang memperberat beban psikososial siswa.

Subbab 2.5 mengangkat tantangan internal guru dan manajemen pembelajaran: keterbatasan guru adaptif, tidak meratanya pelatihan pedagogis, dan beban jam mengajar yang tinggi sering kali membuat upaya diferensiasi pembelajaran atau pendampingan personal menjadi mustahil dilakukan secara konsisten.

Terakhir, subbab 2.6 mengupas tentang lemahnya dukungan kebijakan berbasis keadilan afirmatif bagi SMK Swasta. Ketimpangan alokasi dana, program prioritas yang lebih menysasar sekolah negeri, dan absennya insentif untuk sekolah yang berhasil membina siswa berintake rendah membuat SMK Swasta seolah berjalan sendiri dalam sistem yang tidak sepenuhnya adil.

Bab ini mengajak pembaca untuk memahami bahwa mendidik siswa intake rendah di SMK Swasta bukan hanya soal metode mengajar, tetapi juga tentang bagaimana sebuah lembaga bertahan, berinovasi, dan memperjuangkan eksistensinya dalam sistem pendidikan yang belum sepenuhnya berpihak. Kesadaran atas tantangan ini adalah langkah pertama untuk membangun gerakan perubahan yang lebih sistemik dan transformatif.

Kesenjangan sarana-prasarana vs ekspektasi kompetensi

Dalam pendidikan vokasi, sarana dan prasarana bukan sekadar pelengkap melainkan fondasi pembelajaran. Namun, bagi banyak SMK swasta, realitasnya menunjukkan jurang yang lebar antara standar kompetensi yang ditetapkan oleh dunia usaha dan industri (DUDI) dengan kondisi infrastruktur yang tersedia di sekolah. Ketimpangan ini menciptakan tekanan ganda: di satu sisi sekolah dituntut mencetak lulusan siap kerja, namun di sisi lain mereka tidak memiliki fasilitas minimum untuk menjalankan pembelajaran berbasis praktik secara optimal.

Sarana-prasarana dalam SMK meliputi laboratorium, bengkel praktik, ruang komputer, serta perlengkapan berbasis teknologi seperti mesin CNC, peralatan otomotif, hingga perangkat lunak simulasi industri. Sebagian besar SMK negeri telah dibantu oleh program revitalisasi atau dana pusat seperti DAK (Dana Alokasi Khusus), sementara SMK swasta kerap bergantung pembiayaan pada BOS reguler yang terbatas, atau bahkan iuran siswa yang tidak stabil karena mayoritas siswa berasal dari keluarga ekonomi rendah.

Laporan Direktorat SMK (2023) mencatat bahwa hanya 38% SMK swasta di Indonesia yang memiliki laboratorium produktif sesuai standar minimal. Bahkan di daerah-daerah 3T (tertinggal, terdepan, dan terluar), jumlahnya lebih kecil dari 20%. Kesenjangan ini menyebabkan pembelajaran praktik terpaksa dilakukan secara verbal atau teoritis semata, yang jelas bertolak belakang dengan prinsip “learning by doing” yang menjadi ruh pendidikan vokasi.

Lebih dari itu, kurikulum Merdeka dan model pembelajaran Teaching Factory menuntut keterlibatan siswa dalam simulasi proses kerja nyata. Tanpa peralatan dan lingkungan yang menyerupai dunia kerja, simulasi ini menjadi mustahil. Siswa akhirnya hanya mengetahui proses industri dari buku teks atau video, bukan dari pengalaman langsung. Hal ini berdampak pada lemahnya keterampilan kerja dan kesenjangan ekspektasi saat siswa magang atau memasuki dunia kerja.

Salah satu kasus nyata terjadi di sebuah SMK swasta di Kabupaten Bogor. Sekolah ini membuka jurusan Teknik Kendaraan Ringan, tetapi hanya memiliki dua unit mesin motor bekas, tanpa alat pengangkat kendaraan, dan tidak ada ruang bengkel berstandar. Akibatnya, siswa belajar permesinan melalui gambar dan teori, sementara saat praktik lapangan mereka mengalami kesulitan luar biasa untuk mengimbangi tuntutan industri.

Kondisi ini juga menimbulkan problem psikososial bagi siswa. Mereka merasa rendah diri ketika mengetahui bahwa teman-teman dari SMK negeri memiliki fasilitas lengkap, sementara mereka harus “berimajinasi” saat belajar praktik. Perasaan tidak mampu dan inferior ini lambat laun memengaruhi motivasi dan self-efficacy mereka dalam belajar, sebagaimana dijelaskan dalam teori Bandura tentang pengaruh efikasi diri terhadap performa akademik.

Dari sisi guru, keterbatasan fasilitas juga menyulitkan dalam menyampaikan pembelajaran berbasis kompetensi. Banyak guru harus melakukan improvisasi tinggi, seperti menggunakan barang bekas, video Youtube, atau simulasi buatan sendiri. Meskipun kreativitas ini patut diapresiasi, dalam jangka panjang tetap tidak dapat menggantikan fungsi pembelajaran praktik yang terstandar dan aman.

Ketidaksesuaian sarpras juga mempengaruhi proses akreditasi. BAN-S/M memberikan bobot tinggi pada pemenuhan standar sarana dan prasarana. Hal ini menyebabkan banyak SMK swasta yang gagal naik peringkat akreditasi, padahal secara kinerja akademik dan manajemen mereka cukup baik. Dampaknya kembali ke persepsi masyarakat yang menjadikan akreditasi sebagai tolok ukur utama dalam memilih sekolah.

Selain itu, perusahaan yang menjadi mitra DUDI pun sering enggan menjalin kerja sama dengan SMK swasta yang tidak memiliki sarana memadai. Mereka menilai tidak ada ekosistem kesiapan kerja di sekolah tersebut, sehingga pelatihan industri harus dilakukan dari nol. Ini memperkuat stigma negatif dan menutup peluang siswa untuk mengalami pembelajaran kontekstual yang seharusnya menjadi keunggulan SMK.

Pemerintah sejatinya telah menyediakan program bantuan peralatan bagi SMK, namun proses seleksi dan alokasinya sering tidak proporsional. SMK swasta dengan kapasitas kecil dan tidak memiliki relasi politik sering kali luput dari distribusi, atau kesulitan memenuhi syarat administratif seperti sertifikasi lahan, laporan keuangan audited, dan kesiapan SDM.

Sebuah studi oleh Ningsih et al. (2022) menunjukkan bahwa peningkatan sarana praktik secara signifikan berpengaruh terhadap motivasi belajar siswa SMK dan kepercayaan diri saat magang. Dalam konteks intake rendah, motivasi belajar adalah aset penting yang harus ditumbuhkan—dan salah satu pengungkitnya adalah keberadaan alat praktik yang memungkinkan siswa *merasakan* keberhasilan.

Banyak kepala sekolah SMK swasta menyatakan bahwa mereka terjebak dalam lingkaran setan: tidak bisa meningkatkan fasilitas karena tidak ada siswa, dan tidak ada siswa karena fasilitas minim. Mereka membutuhkan model pembiayaan alternatif, seperti kemitraan CSR industri, crowdfunding alumni, atau koperasi sekolah, namun akses terhadap informasi dan pendampingan belum cukup luas.

Untuk menjembatani kesenjangan ini, beberapa SMK mulai mengadopsi strategi substitusi, yaitu menggunakan software simulasi atau model virtual berbasis VR dan AR. Meskipun belum masif, pendekatan ini menunjukkan potensi untuk mengurangi ketergantungan pada alat fisik mahal. Namun, kendalanya lagi-lagi adalah akses terhadap perangkat dan pelatihan teknis guru.

Dari perspektif regulasi, belum ada kebijakan afirmatif yang secara khusus memberikan insentif bagi SMK swasta yang melayani siswa intake rendah dengan sarana minim namun tetap menghasilkan lulusan berkualitas. Perlu revisi dalam pengalokasian DAK dan penguatan BOS Kinerja untuk sekolah dengan pendekatan inovatif dan praktik pembelajaran adaptif.

Konsep *frugal innovation* atau inovasi berbasis keterbatasan yang diperkenalkan oleh Radjou dan Prabhu (2015) bisa menjadi inspirasi bagi SMK swasta. Mereka dapat mengembangkan pendekatan pembelajaran

dengan alat buatan sendiri, modul open-source, atau komunitas belajar berbasis guru, yang meskipun sederhana, tetap mampu menjawab kebutuhan kompetensi.

Namun perlu dicatat, frugal innovation tidak boleh menjadi alasan untuk membiarkan ketimpangan struktural berlarut-larut. Keadilan pendidikan harus menjamin bahwa siswa berintake rendah di sekolah swasta tetap mendapatkan hak belajar yang bermutu, bukan hanya solusi darurat.

Dalam konteks itu, peran yayasan dan manajemen sekolah menjadi sangat penting. Sekolah perlu menyusun Rencana Strategis yang menempatkan sarana dan prasarana sebagai investasi prioritas jangka menengah. Perencanaan berbasis data, penguatan proposal kerja sama industri, dan keberanian untuk membuka jejaring luas menjadi kunci dalam menjawab tantangan ini.

Akhirnya, kesenjangan sarana-prasarana di SMK swasta bukan sekadar masalah teknis, melainkan masalah keadilan. Ketika ekspektasi kompetensi lulusan terus meningkat, tetapi tidak dibarengi dengan dukungan infrastruktur pembelajaran yang memadai, maka yang terjadi bukan peningkatan mutu, tetapi marginalisasi sistemik terhadap sekolah-sekolah yang justru melayani siswa paling rentan.

Kompetisi tidak sehat antar sekolah dan stigma sekolah cadangan

Di tengah semangat pemerataan akses pendidikan, kenyataannya SMK swasta masih menghadapi realitas kompetisi yang tidak sehat, terutama dalam konteks penerimaan siswa baru. Alih-alih bekerja sama untuk mengangkat kualitas pendidikan vokasi secara kolektif, banyak sekolah justru terjebak dalam rivalitas yang menempatkan siswa sebagai komoditas, bukan sebagai subjek yang perlu dididik secara bermakna. Persaingan ini menjadi semakin tajam karena minimnya regulasi afirmatif yang melindungi keberlangsungan SMK swasta kecil yang melayani siswa berintake rendah.

Kompetisi tidak sehat ini berakar pada sistem zonasi yang diterapkan dalam PPDB (Penerimaan Peserta Didik Baru), di mana sekolah negeri seringkali menjadi pilihan utama masyarakat karena dianggap memiliki

reputasi, fasilitas, dan biaya pendidikan yang lebih terjangkau. Akibatnya, SMK swasta berada dalam posisi residual: menampung siswa yang tersisa dari seleksi negeri, dengan kata lain siswa yang secara akademik maupun sosial dianggap kurang “menarik”. Label ini secara sistemik menciptakan *stigma sekolah cadangan*.

Stigma sekolah cadangan tidak hanya menjadi beban simbolik, tetapi juga berdampak pada motivasi siswa dan guru. Ketika siswa menyadari bahwa mereka masuk ke sekolah tersebut bukan karena pilihan utama, tetapi karena “tidak laku” di sekolah negeri, hal ini menurunkan harga diri mereka. Fenomena ini dikaji dalam studi psikologi pendidikan oleh Deci & Ryan (2021), yang menekankan pentingnya perasaan kompeten dan diterima sebagai dasar motivasi intrinsik dalam belajar.

Dari sisi orang tua, stigma ini mempengaruhi tingkat kepercayaan terhadap sekolah. Mereka cenderung enggan terlibat aktif dalam kegiatan sekolah karena merasa malu atau ragu terhadap kualitas lembaga pendidikan tempat anaknya belajar. Ini menciptakan siklus pasifitas yang membuat SMK swasta kesulitan membangun komunitas belajar yang partisipatif dan suportif.

Kompetisi antar sekolah juga berdampak pada praktik promosi yang tidak etis. Beberapa sekolah menyebarkan informasi negatif tentang sekolah pesaing demi menarik siswa baru. Ada pula praktik pemberian “diskon dadakan” atau bahkan insentif finansial kepada calon siswa dan orang tua, yang dalam jangka panjang merusak citra institusi pendidikan sebagai lembaga pembentuk karakter, bukan sekadar agen penjual layanan.

Studi oleh Wahyudi (2022) menunjukkan bahwa 62% SMK swasta di Jawa Barat merasa tekanan kompetisi dengan sekolah negeri dan sesama swasta telah memaksa mereka menurunkan standar seleksi siswa. Akibatnya, beberapa sekolah bahkan tidak lagi mempersyaratkan tes minat atau kesiapan siswa untuk mengikuti jurusan tertentu, asalkan kuota terpenuhi. Ini jelas berisiko bagi keberhasilan akademik dan keberlangsungan program keahlian.

Ketika sekolah fokus pada jumlah siswa semata tanpa mempertimbangkan kecocokan jurusan, maka pembelajaran menjadi tidak bermakna. Banyak siswa merasa terjebak dalam jurusan yang tidak sesuai dengan minat dan potensi mereka. Hal ini diperparah oleh kurangnya program pemetaan awal minat-bakat atau career guidance yang seharusnya menjadi bagian dari strategi intake.

Kompetisi yang tidak sehat juga mengganggu kerja sama antarsekolah. Padahal, dalam konteks penguatan pendidikan vokasi, kolaborasi antar-lembaga pendidikan sangat penting untuk saling bertukar sumber daya, kurikulum, dan praktik baik. Sayangnya, ketakutan akan “kehilangan pasar” membuat sekolah tertutup satu sama lain dan enggan berbagi.

Kondisi ini berdampak pula pada para guru. Guru di sekolah swasta yang terdampak kompetisi ketat seringkali harus mengajar dalam kondisi tekanan yang tinggi: kelas besar dengan heterogenitas ekstrem, target akademik yang tinggi, dan tuntutan menjaga citra sekolah agar tetap menarik bagi calon siswa. Namun, insentif dan pelatihan untuk mendukung mereka tidak sebanding dengan beban tersebut.

Beberapa SMK swasta akhirnya “mempermanis wajah” dengan iklan dan brosur yang melebih-lebihkan fasilitas dan capaian siswa. Sementara itu, realitas di lapangan sangat jauh berbeda. Ini menciptakan ketidakselarasan antara ekspektasi dan pengalaman siswa baru, yang bisa menyebabkan kekecewaan, putus sekolah, atau perlawanan terhadap sistem pembelajaran.

Fenomena *window dressing* semacam ini juga menyulitkan proses evaluasi dan akreditasi sekolah. Banyak dokumen yang disiapkan hanya untuk memenuhi formalitas, bukan sebagai refleksi nyata dari kondisi pembelajaran. Akibatnya, upaya perbaikan mutu menjadi tidak berbasis data dan hanya bersifat kosmetik.

Jika dibiarkan, kompetisi tidak sehat dan stigma sekolah cadangan dapat memperdalam ketimpangan dalam sistem pendidikan vokasi. Sekolah-sekolah yang seharusnya menjadi benteng terakhir bagi anak-anak dari keluarga kurang mampu justru terjebak dalam krisis identitas

dan kehilangan fokus pada misi utamanya: membentuk generasi mandiri dan terampil.

Strategi yang bisa ditempuh adalah membangun narasi positif tentang sekolah sebagai komunitas belajar, bukan hanya tempat produksi nilai akademik. Ini memerlukan reformulasi indikator mutu yang lebih kontekstual dan tidak hanya berorientasi pada nilai UN atau serapan kerja, tetapi juga pada proses pembentukan karakter dan adaptasi terhadap latar belakang sosial siswa.

Pemerintah daerah dan pengelola yayasan dapat memfasilitasi konsorsium SMK swasta untuk membangun solidaritas sistemik. Konsorsium ini dapat menjadi wadah berbagi sarana, pengembangan kurikulum, pertukaran guru, hingga kampanye bersama tentang pentingnya pendidikan vokasi sebagai pilihan masa depan, bukan pelarian dari kegagalan akademik.

Penting pula untuk menghapus narasi hirarkis antara sekolah negeri dan swasta. Keunggulan sekolah seharusnya diukur berdasarkan relevansi, bukan status kelembagaan. Jika SMK swasta mampu menghadirkan model pembelajaran yang adaptif dan relevan dengan kebutuhan dunia kerja, maka mereka layak disebut unggul—terlepas dari status negeri atau swasta.

Dari sisi branding, SMK swasta harus berani mengangkat keunikan dan keunggulan kontekstual mereka. Misalnya, kedekatan dengan industri lokal, fleksibilitas kurikulum, pendekatan pengasuhan yang lebih personal, atau integrasi program soft skills yang membumi. Strategi ini dapat memperkuat posisi sekolah tanpa harus terjebak dalam perang harga atau saling menjatuhkan.

Yang tak kalah penting adalah membangun budaya sekolah yang menginternalisasi nilai-nilai positif. Jika siswa merasa dihargai, guru merasa didukung, dan orang tua merasa dipercaya, maka perlahan stigma akan terkikis. Pendidikan bukan soal siapa yang lebih dulu dipilih, tetapi siapa yang mampu membentuk karakter dan kompetensi anak menjadi versi terbaik dari dirinya. Dalam dunia yang semakin kompleks dan penuh disrupsi, sekolah tidak boleh lagi diposisikan dalam struktur kasta. Semua sekolah memiliki peluang untuk unggul jika diberi ruang, strategi, dan

solidaritas. Kompetisi harus diubah menjadi kooperasi, dan stigma harus dilawan dengan bukti nyata transformasi.

Masalah keberlanjutan kelas industri untuk siswa non-top

Kelas industri di SMK diperkenalkan sebagai upaya strategis untuk menjembatani kesenjangan antara dunia pendidikan dan dunia kerja. Kolaborasi ini dirancang untuk membekali siswa dengan pengalaman kerja nyata, budaya industri, dan keterampilan yang relevan agar mereka lebih siap menghadapi persaingan di pasar tenaga kerja. Namun, dalam praktiknya, keberlanjutan kelas industri di SMK swasta yang sebagian besar dihuni siswa berintake rendah menghadapi tantangan serius, terutama dalam menjangkau siswa non-top yang tidak tergolong berprestasi tinggi.

Salah satu tantangan utama adalah adanya segmentasi siswa sejak awal, di mana hanya siswa dengan nilai akademik tinggi, perilaku baik, dan keterampilan awal yang memadai yang direkomendasikan untuk mengikuti kelas industri. Praktik ini menciptakan eksklusivitas dalam sistem yang seharusnya inklusif. Siswa non-top, yang justru paling membutuhkan akses pembelajaran bermakna, seringkali tidak mendapat kesempatan yang sama karena dianggap tidak mampu menjaga nama baik sekolah atau mitra industri.

Studi yang dilakukan oleh Handayani & Mulyono (2023) menunjukkan bahwa 71% SMK swasta mitra industri di wilayah Jabodetabek secara sistematis melakukan seleksi internal ketat untuk menjaring siswa ke kelas industri, sebagian besar berdasarkan prestasi akademik dan kedisiplinan. Pendekatan ini, meski dimaksudkan untuk menjaga kualitas, justru memperbesar jurang antara siswa unggul dan siswa marjinal di dalam satu sekolah.

Dalam banyak kasus, siswa non-top hanya mengikuti kelas reguler dengan sumber daya terbatas, fasilitas yang kurang memadai, dan guru yang tidak tersertifikasi industri. Alhasil, mereka mengalami ketertinggalan tidak hanya dari aspek teori, tetapi juga keterampilan praktis dan kepercayaan diri. Ini menciptakan ketidakadilan struktural yang menggerus tujuan utama pendidikan vokasi sebagai pengangkat daya saing semua siswa.

Masalah keberlanjutan juga muncul dari sisi mitra industri itu sendiri. Banyak perusahaan lebih memilih menjalin kerja sama dengan sekolah yang sudah memiliki rekam jejak bagus dan siswa berprestasi tinggi. Dalam sistem seperti ini, SMK swasta yang siswanya mayoritas berasal dari kelompok intake rendah sulit menjalin dan mempertahankan kemitraan yang setara. Perusahaan khawatir citra dan produktivitasnya terganggu jika menerima siswa yang “bermasalah”.

Kondisi ini mendorong beberapa sekolah untuk “menyembunyikan” siswa non-top dalam proses pemagangan atau kunjungan industri. Mereka hanya menampilkan siswa unggulan sebagai representasi sekolah, sementara yang lain dikesampingkan. Ini bukan hanya persoalan etika, tetapi juga mencerminkan betapa belum inklusifnya pendekatan kemitraan industri yang mestinya memberi ruang pembelajaran bagi semua.

Beban pembiayaan menjadi tantangan berikutnya. Seringkali, untuk bisa bergabung dengan kelas industri, siswa harus menanggung biaya tambahan untuk pelatihan, seragam, transportasi, dan akomodasi saat praktik kerja. Bagi siswa dari keluarga kurang mampu, hal ini menjadi hambatan signifikan. Tanpa skema subsidi atau bantuan dari sekolah/yayasan, siswa berintake rendah otomatis tersingkir.

Penting dicatat bahwa keberhasilan kelas industri bukan hanya soal siswa yang “siap pakai”, tetapi juga soal kemampuan sistem pendidikan untuk menyiapkan mereka secara bertahap. Model pembelajaran berbasis scaffolding atau *differentiated industrial mentoring* bisa menjadi solusi yang memungkinkan siswa non-top bertumbuh dalam ritme mereka sendiri, dengan pendampingan intensif.

Sayangnya, kebanyakan desain kelas industri tidak mempertimbangkan diferensiasi tersebut. Target produktivitas dan output seringkali menjadi tekanan utama, sehingga siswa non-top yang memiliki hambatan belajar dianggap memperlambat kinerja dan dianggap tidak layak dilibatkan. Padahal, penelitian oleh Lestari (2022) menunjukkan bahwa dengan pola coaching yang konsisten, siswa dengan latar belakang rendah pun dapat menunjukkan peningkatan signifikan dalam hard skill dan soft skill.

Guru produktif yang menjadi penghubung antara sekolah dan industri juga kerap mengalami dilema. Di satu sisi mereka ingin semua siswa mendapatkan kesempatan, namun di sisi lain mereka terikat pada standar mitra industri yang seringkali menuntut keseragaman performa. Tanpa pelatihan tentang inklusi vokasi atau pendekatan pedagogi diferensial, guru kesulitan mengintegrasikan siswa non-top ke dalam dinamika kelas industri.

Dari aspek kurikulum, mayoritas kelas industri masih fokus pada kompetensi teknis dan rutinitas kerja standar. Sangat sedikit yang mengembangkan aspek soft skill seperti kerja tim, tanggung jawab, atau resiliensi, yang justru menjadi kekuatan tersembunyi siswa non-top. Pembelajaran yang terlalu teknis tanpa ruang personalisasi menghambat berkembangnya potensi mereka yang tidak selalu tampil menonjol secara akademik.

Lebih lanjut, keberlanjutan kelas industri sangat ditentukan oleh keberhasilan integrasi pembelajaran lintas konteks. Artinya, pembelajaran di sekolah harus mampu mempersiapkan siswa menghadapi tantangan dunia kerja secara progresif. Jika kurikulum sekolah dan dunia industri tidak selaras, maka siswa non-top akan merasa makin asing ketika mereka mencoba beradaptasi, dan akhirnya putus di tengah jalan.

Data dari Dinas Pendidikan Provinsi Jawa Barat (2024) menyebutkan bahwa 45% siswa SMK swasta yang tidak dilibatkan dalam program industri mengalami hambatan signifikan dalam mendapatkan pekerjaan setelah lulus. Ini membuktikan bahwa ketidakterlibatan dalam program ini berdampak langsung terhadap daya saing lulusan, khususnya yang berasal dari kelompok intake rendah.

Pendekatan afirmatif terhadap siswa non-top menjadi penting. Ini bisa dilakukan dengan membuka jalur kelas industri adaptif—bukan sebagai kelas “kelas dua”, tetapi sebagai ruang pembelajaran dengan strategi mentoring personal, proyek kerja nyata, dan dukungan sosial-emosional yang kuat. Kelas industri tidak boleh menjadi arena seleksi, melainkan medan pembentukan.

Model pembelajaran berbasis simulasi industri yang dilakukan di sekolah juga bisa menjadi alternatif awal bagi siswa yang belum siap turun

langsung ke dunia kerja. Dengan dukungan teknologi, laboratorium produktif, dan pelatihan instruktur, siswa dapat dibina secara bertahap hingga mereka mencapai kesiapan dasar untuk bergabung dalam lingkungan industri nyata.

Keterlibatan alumni juga berpotensi memperkuat keberlanjutan kelas industri inklusif. Alumni dari kalangan siswa non-top yang berhasil di dunia kerja dapat menjadi mentor, fasilitator, atau bahkan jembatan hubungan dengan perusahaan. Ini menciptakan model regeneratif yang kuat dan menumbuhkan kepercayaan diri bagi siswa yang sedang belajar.

Penting pula untuk melibatkan dunia industri dalam menyusun kebijakan penerimaan siswa untuk program industri. Dialog antara sekolah dan mitra usaha perlu diarahkan untuk menyepakati prinsip inklusif dan keberagaman kemampuan siswa. Dunia kerja modern tidak hanya membutuhkan siswa terbaik secara akademik, tetapi juga mereka yang memiliki ketahanan, keuletan, dan kemauan belajar yang kuat.

Kesadaran bahwa pendidikan vokasi harus adil dan transformatif harus menjadi prinsip dasar dalam pengelolaan kelas industri. Jika kelas ini hanya menjadi simbol elitisme baru dalam SMK, maka misinya akan gagal. Namun jika kelas industri dikelola dengan prinsip pembinaan, keberagaman, dan pertumbuhan, maka ia dapat menjadi motor perubahan bukan hanya bagi siswa unggul, tetapi terutama bagi siswa yang selama ini tersembunyi potensinya.

Kelas industri tidak boleh sekadar menjadi program unggulan, tetapi harus menjelma menjadi sistem keadilan transformatif bagi seluruh siswa. Dengan pendekatan yang tepat, siswa non-top pun bisa menjadi bintang di dunia kerja—asal diberi kesempatan, strategi, dan pendampingan yang memmanusiakan.

Rendahnya literasi keluarga dan dukungan orang tua

Peran keluarga dalam pendidikan siswa SMK berintake rendah tidak dapat diabaikan. Dalam kerangka Bronfenbrenner (1979) tentang ekologi perkembangan manusia, lingkungan mikrosistem seperti keluarga memiliki

pengaruh signifikan terhadap perkembangan kognitif, sosial, dan afektif anak. Namun, di banyak SMK swasta, ditemukan kenyataan bahwa mayoritas siswa berasal dari keluarga dengan literasi pendidikan yang rendah dan kemampuan ekonomi yang terbatas. Hal ini berdampak langsung terhadap motivasi belajar, kedisiplinan, dan keberlanjutan pendidikan siswa di sekolah vokasi.

Rendahnya literasi keluarga bukan hanya soal kemampuan membaca atau menulis, tetapi mencakup pemahaman akan pentingnya pendidikan, cara mendukung anak secara emosional dan akademik, serta keterampilan berinteraksi dengan pihak sekolah. Banyak orang tua dari siswa SMK swasta berintake rendah yang tidak menyadari bahwa keterlibatan mereka sangat memengaruhi keberhasilan belajar anak, sebagaimana dikemukakan oleh Epstein (2001) dalam teori keterlibatan keluarga.

Faktor ekonomi menjadi akar banyak persoalan. Dalam banyak kasus, orang tua siswa SMK swasta bekerja sebagai buruh harian, pedagang informal, atau buruh migran yang tidak memiliki waktu atau energi untuk mendampingi anak. Mereka lebih fokus pada pemenuhan kebutuhan dasar, sementara pendidikan dianggap sekunder. Anak pun akhirnya tumbuh dalam ekosistem rumah yang tidak memberi dukungan belajar yang memadai, sehingga sekolah menjadi satu-satunya tempat pembentukan karakter dan keterampilan.

Ketiadaan budaya belajar di rumah menjadi tantangan utama. Rumah yang tidak memiliki buku, tidak mendiskusikan masa depan pendidikan, dan tidak memberi ruang belajar yang kondusif akan membatasi berkembangnya minat akademik anak. Studi oleh Kemdikbud (2022) menunjukkan bahwa 60% siswa SMK di daerah urban low-income tidak memiliki meja belajar pribadi atau akses bahan bacaan di rumah, termasuk anak-anak dari SMK swasta.

Sikap permisif atau bahkan acuh dari orang tua terhadap pelanggaran disiplin dan rendahnya capaian anak juga memperkuat siklus kegagalan belajar. Ketika anak bolos, terlambat, atau tidak mengerjakan tugas, sebagian orang tua justru menyalahkan sekolah atau bahkan membiarkan begitu saja,

dengan alasan “yang penting tidak nakal” atau “sudah bagus bisa sekolah”. Pendekatan ini berlawanan dengan prinsip *accountability* yang seharusnya ditanamkan bersama antara sekolah dan keluarga.

Tingkat pendidikan orang tua juga sangat berpengaruh. Dalam konteks SMK swasta, banyak orang tua hanya lulusan SD atau SMP. Mereka tidak memiliki pengalaman atau pengetahuan yang cukup untuk membimbing anak dalam memahami pelajaran atau mengambil keputusan pendidikan. Konsekuensinya, banyak anak salah memilih jurusan, tidak memiliki orientasi karier, atau mengikuti keputusan orang tua tanpa pemahaman yang matang.

Di sisi lain, masih kuatnya mitos bahwa “sekolah kejuruan langsung kerja” menjadikan orang tua bersikap pasif dalam proses pendidikan anak. Mereka cenderung berpikir bahwa semua akan diserahkan pada sekolah atau guru produktif. Padahal, proses pendidikan vokasi memerlukan kolaborasi intensif antara rumah dan sekolah, terutama dalam penguatan karakter kerja, kedisiplinan, dan etos belajar.

Ketika sekolah mencoba melibatkan orang tua melalui forum komunikasi seperti komite sekolah atau pertemuan orang tua, kehadiran orang tua sering sangat rendah. Ini menandakan adanya jarak psikologis antara sekolah dan rumah, serta rendahnya *sense of ownership* terhadap proses pendidikan anak. Kondisi ini diperparah oleh budaya ketidakpercayaan atau inferioritas sosial yang menempatkan sekolah sebagai otoritas mutlak, bukan mitra.

Beberapa SMK swasta mencoba menerapkan pendekatan *parental engagement* berbasis *home visit* atau dialog informal dengan guru BK, namun implementasinya belum menyentuh akar permasalahan. Upaya ini kerap terhambat oleh kekurangan sumber daya manusia dan anggaran, serta kurangnya pelatihan guru dalam membina hubungan produktif dengan keluarga berisiko.

Teori Hoover-Dempsey & Sandler (1997) tentang motivasi keterlibatan orang tua menegaskan bahwa partisipasi orang tua sangat dipengaruhi oleh keyakinan mereka akan pentingnya keterlibatan tersebut dan persepsi

mereka terhadap undangan dari sekolah. Maka dari itu, sekolah harus secara aktif membangun persepsi positif ini dan menciptakan iklim partisipatif yang ramah keluarga.

Ketika keluarga pasif, tanggung jawab pembentukan karakter, penguatan minat belajar, dan motivasi kerja seluruhnya dibebankan pada sekolah. Ini tidak hanya membebani guru, tetapi juga menciptakan kesenjangan perkembangan antara siswa dari keluarga suportif dan yang tidak. Padahal, proses pendidikan harus berjalan sebagai simfoni yang seimbang antara sekolah dan rumah.

Model komunikasi satu arah dari sekolah kepada orang tua (misal lewat surat pemberitahuan atau pesan WA) tidak cukup. Dibutuhkan sistem komunikasi dua arah yang bermakna, di mana sekolah memahami kondisi rumah dan orang tua memahami tantangan pendidikan anak mereka. Praktik ini sudah diterapkan di beberapa SMK berbasis komunitas dan terbukti meningkatkan retensi siswa (Nasir & Huda, 2023).

Intervensi berbasis komunitas juga diperlukan untuk meningkatkan literasi keluarga secara sistemik. Misalnya, pelatihan orang tua tentang parenting vokasional, manajemen keuangan keluarga, dan perencanaan karier anak. Program ini tidak hanya akan meningkatkan kapasitas orang tua, tetapi juga memperkuat kepercayaan diri mereka untuk terlibat dalam pendidikan.

Kehadiran tokoh masyarakat, RT/RW, atau kader PKK juga bisa dijadikan perpanjangan tangan sekolah dalam menjangkau keluarga siswa yang sulit dijangkau langsung. Pendekatan kultural ini sering lebih efektif dibandingkan pendekatan formal yang kaku. Relasi sosial yang kuat di lingkungan siswa bisa digunakan untuk membangun kesadaran kolektif tentang pentingnya dukungan keluarga terhadap pendidikan.

Guru BK dan wali kelas memegang peranan strategis sebagai penghubung utama antara sekolah dan keluarga. Namun agar fungsi ini optimal, perlu ada pelatihan khusus tentang komunikasi empatik, literasi sosial, dan manajemen hubungan keluarga-siswa. Tanpa keterampilan ini, banyak

guru hanya memosisikan orang tua sebagai “objek pemberitahuan”, bukan sebagai mitra strategis.

Kehadiran teknologi sebenarnya membuka peluang untuk memperkuat keterlibatan orang tua, asalkan pendekatannya inklusif. Aplikasi pembelajaran, monitoring kehadiran, atau laporan capaian belajar bisa diakses lewat HP sederhana, jika dirancang dengan user interface yang ramah orang tua low-literacy. Teknologi harus dijadikan jembatan, bukan sekadar sistem administratif.

Namun penting diingat, peningkatan literasi keluarga tidak bisa dilakukan secara instan. Diperlukan strategi jangka panjang yang mengakar di level sekolah, yayasan, dan kebijakan. Pemerintah daerah pun perlu mengintegrasikan pendekatan literasi keluarga dalam program peningkatan mutu SMK Swasta secara menyeluruh.

Akhirnya, untuk mendidik siswa berintake rendah secara optimal, dukungan orang tua dan literasi keluarga adalah syarat mutlak. Tanpa itu, upaya sekolah akan selalu seperti mengisi air ke ember bocor. Maka membangun “ekosistem rumah yang sadar pendidikan” adalah bagian integral dari strategi melejitkan potensi tersembunyi siswa SMK.

Keterbatasan guru adaptif dan beban jam mengajar

Di balik tantangan siswa berintake rendah di SMK swasta, terdapat peran sentral guru yang tidak boleh diabaikan. Sayangnya, guru-guru di banyak SMK swasta masih bergulat dengan berbagai keterbatasan struktural dan kultural yang menghambat kapasitas mereka untuk menjadi pendidik yang adaptif dan reflektif. Fenomena ini menjadi salah satu tantangan utama dalam membentuk pembelajaran yang kontekstual dan responsif terhadap kebutuhan siswa dengan latar belakang akademik yang lemah.

Guru adaptif, dalam literatur pendidikan, mengacu pada pendidik yang mampu menyesuaikan strategi mengajar sesuai karakteristik siswa, dinamika kelas, serta perubahan lingkungan sosial dan teknologi (Tomlinson, 2014). Namun adaptivitas ini membutuhkan kombinasi antara kapasitas pedagogis, fleksibilitas kurikulum, serta beban kerja yang manusiawi. Di

SMK swasta, realitas yang dihadapi guru sering kali justru bertolak belakang dengan prasyarat tersebut.

Salah satu tantangan terbesar adalah tingginya beban jam mengajar. Banyak guru di SMK swasta harus mengajar 30 hingga 40 jam pelajaran per minggu karena keterbatasan jumlah guru dan efisiensi biaya yang diterapkan yayasan. Beban ini tidak hanya menyita energi fisik, tetapi juga waktu untuk refleksi, pengembangan diri, dan penyesuaian metode pengajaran. Akibatnya, ruang untuk inovasi dan pendekatan diferensiasi pembelajaran menjadi sangat sempit.

Beban administratif yang tinggi turut memperparah kondisi ini. Guru tidak hanya mengajar, tetapi juga harus menangani administrasi pembelajaran, pelaporan kehadiran, penyusunan dokumen akreditasi, dan tugas-tugas tambahan seperti menjadi panitia kegiatan sekolah. Hal ini berdampak pada menurunnya kualitas interaksi guru-siswa karena guru menjadi lebih fokus pada penyelesaian kewajiban formal daripada pembinaan personal.

Keterbatasan pelatihan profesional juga mempersempit ruang gerak guru. Pelatihan dari dinas pendidikan atau lembaga diklat jarang menyasar SMK swasta secara intensif. Kalaupun ada, seleksi keikutsertaan sering mengutamakan sekolah negeri atau guru yang memiliki NUPTK aktif. Guru SMK swasta yang belum sertifikasi atau statusnya honorer kerap terpinggirkan dari program pengembangan kapasitas yang berkualitas.

Faktor latar belakang pendidikan guru juga menjadi isu. Sebagian guru produktif di SMK swasta berasal dari dunia kerja atau lulusan vokasi tanpa latar belakang pedagogis formal. Mereka memiliki keterampilan teknis tetapi tidak dibekali dengan metode mengajar, psikologi pendidikan, atau pendekatan pembelajaran berbasis diferensiasi. Kondisi ini menyebabkan proses belajar-mengajar berjalan dengan pendekatan “satu pola untuk semua”, yang tidak sesuai untuk siswa berintake rendah.

Dalam konteks pembelajaran adaptif, guru dituntut mampu membaca karakter siswa, menyusun variasi strategi pembelajaran, serta menciptakan suasana kelas yang suportif. Namun kenyataannya, sebagian besar guru kesulitan untuk melakukan asesmen diagnostik terhadap siswa, sehingga

tidak mampu merancang intervensi yang tepat. Hal ini menghambat potensi perkembangan siswa yang membutuhkan pendekatan individual.

Kondisi ini semakin kompleks jika dikaitkan dengan dinamika kelas besar. Di banyak SMK swasta, rasio guru dan siswa tidak ideal, dengan jumlah siswa mencapai 40–45 per kelas. Dalam kondisi seperti ini, mengelola pembelajaran menjadi upaya survival, bukan pengembangan. Guru cenderung menggunakan metode ceramah atau drilling tanpa memperhatikan gaya belajar siswa.

Guru adaptif juga memerlukan kepekaan emosional terhadap kondisi sosial siswa. Banyak siswa SMK swasta berasal dari keluarga yang broken home, mengalami kekerasan, atau tekanan ekonomi. Sayangnya, guru sering tidak dibekali keterampilan konseling dasar atau pendekatan sosial-emosional yang diperlukan untuk mendampingi siswa dengan latar belakang tersebut.

Dalam beberapa kasus, guru bahkan menginternalisasi bias terhadap siswa berintake rendah. Mereka merasa frustrasi, kehilangan harapan, atau memiliki ekspektasi rendah terhadap siswa yang dianggap malas atau tidak mampu. Padahal, seperti dijelaskan oleh Rosenthal & Jacobson (1968) dalam konsep *self-fulfilling prophecy*, ekspektasi guru yang rendah akan menurunkan performa siswa secara signifikan.

Ketika guru tidak diberi ruang untuk tumbuh, mereka terjebak dalam rutinitas tanpa refleksi. Kultur sekolah yang terlalu menekankan kepatuhan terhadap SOP dan laporan, tanpa menumbuhkan budaya belajar bagi guru, akan menghasilkan stagnasi profesional. Guru hanya mengajar karena kewajiban, bukan sebagai panggilan pengabdian dan inovasi.

Untuk membangun guru yang adaptif, SMK swasta memerlukan sistem pengembangan profesional berkelanjutan (*continuous professional development*). Ini bisa berbentuk komunitas belajar guru (*teacher learning community*), kolaborasi antarsekolah, atau mentoring dari praktisi pendidikan vokasi yang lebih berpengalaman. Pola pengembangan yang bersifat partisipatif dan kontekstual lebih efektif dibandingkan pelatihan massal yang top-down.

Di beberapa sekolah vokasi unggulan, pendekatan lesson study terbukti efektif mendorong guru berefleksi dan memperbaiki praktik mengajar. Melalui observasi bersama, diskusi terbuka, dan dokumentasi pembelajaran, guru didorong menjadi praktisi reflektif. Model ini perlu direplikasi dan disesuaikan untuk konteks SMK swasta, terutama di daerah dengan keterbatasan sumber daya.

Guru adaptif juga sangat terbantu oleh dukungan kepemimpinan sekolah yang transformasional. Kepala sekolah harus menciptakan iklim yang memungkinkan guru berinovasi, menghargai kegagalan sebagai proses belajar, dan memberi ruang bagi eksperimen pembelajaran. Kepemimpinan yang visioner akan menjadi pendorong utama bagi transformasi budaya mengajar di sekolah.

Penggunaan teknologi juga bisa menjadi leverage bagi guru SMK untuk mengatasi keterbatasan. Platform digital pembelajaran seperti LMS, media sosial edukatif, atau aplikasi pembelajaran adaptif dapat membantu guru menyampaikan materi dengan cara yang lebih menarik dan variatif. Namun, hal ini hanya mungkin jika guru dilatih dan difasilitasi secara sistemik.

Masalah kesejahteraan guru juga tidak boleh dilupakan. Gaji yang rendah, status kepegawaian yang tidak jelas, dan minimnya penghargaan profesional membuat banyak guru kehilangan motivasi intrinsik. Ini menjadi penghalang besar dalam menciptakan guru yang tidak hanya hadir secara fisik, tetapi juga hadir secara emosional dan intelektual dalam mendidik.

Penting juga untuk menumbuhkan *agency* atau kesadaran bertindak dalam diri guru. Mereka perlu melihat diri bukan sekadar pengajar, tetapi juga sebagai agen perubahan, fasilitator pertumbuhan siswa, dan pembelajar sepanjang hayat. Proses ini menuntut dukungan struktural dan budaya sekolah yang menghargai keberanian mencoba dan keberhasilan kecil yang berdampak besar.

Penelitian oleh OECD (2020) menegaskan bahwa sekolah-sekolah dengan guru yang memiliki sense of efficacy tinggi mampu menghasilkan capaian siswa lebih baik, bahkan di lingkungan yang menantang. Oleh

karena itu, strategi pembangunan kapasitas guru harus menjadi prioritas dalam perencanaan strategis SMK swasta yang mendidik siswa berintake rendah.

Keterbatasan guru adaptif dan tingginya beban kerja bukan hanya masalah individu, tetapi masalah sistem. Solusinya harus struktural, kultural, dan berkelanjutan. Tanpa guru yang berdaya dan adaptif, strategi pendidikan bagi siswa berintake rendah hanya akan menjadi slogan tanpa realisasi.

Kurangnya dukungan kebijakan berbasis keadilan afirmatif

Salah satu akar sistemik yang memperkuat kesenjangan antara SMK negeri dan swasta, serta antara siswa berintake tinggi dan rendah, adalah minimnya kebijakan afirmatif yang secara eksplisit berpihak pada keadilan distribusi sumber daya, peluang, dan dukungan bagi sekolah-sekolah yang melayani kelompok paling rentan. SMK swasta yang sebagian besar menampung siswa dari kelompok berintake rendah justru kerap menjadi entitas yang “diabaikan” dalam skema kebijakan, baik dari pusat maupun daerah.

Konsep keadilan afirmatif dalam pendidikan menekankan perlunya kebijakan yang tidak hanya menyamaratakan perlakuan, tetapi memberikan perlakuan khusus untuk mengangkat mereka yang tertinggal (Fraser, 2008). Dalam konteks SMK, seharusnya ada instrumen kebijakan yang secara eksplisit menyalurkan sumber daya tambahan, pendampingan, serta insentif kepada sekolah-sekolah yang terbukti melayani siswa dengan latar belakang akademik dan sosial ekonomi yang rendah.

Sayangnya, dalam praktik implementasi kebijakan, terutama pada alokasi Bantuan Operasional Sekolah (BOS), BOS Kinerja, maupun BOS Afirmasi, mayoritas instrumen tersebut lebih banyak disalurkan berdasarkan kriteria kuantitatif atau performatif, bukan transformatif. Sekolah dengan siswa “berprestasi” atau dengan nilai akreditasi tinggi cenderung mendapat dukungan lebih besar, sementara sekolah yang justru paling membutuhkan dorongan sering kali tertinggal dari radar prioritas.

Akibatnya, SMK swasta yang memiliki populasi siswa berintake rendah, dan membutuhkan intervensi pedagogis, sosial, maupun infrastruktur yang lebih kompleks, justru berjuang dengan sumber daya yang terbatas. Ini menciptakan siklus ketertinggalan yang semakin dalam: sekolah yang kekurangan tidak mampu meningkatkan performa, lalu diabaikan dalam skema afirmatif karena performanya rendah.

Sistem akreditasi sekolah juga belum sepenuhnya memuat dimensi keadilan sosial dan afirmatif. Penilaian akreditasi BAN-S/M masih menitikberatkan pada capaian standar-standar yang mengasumsikan ketersediaan sumber daya dan kesetaraan awal. Padahal sekolah-sekolah di daerah tertinggal atau yang melayani siswa intake rendah memerlukan indikator yang bersifat kontekstual dan berbasis perkembangan, bukan semata hasil akhir.

Program revitalisasi SMK yang digulirkan Kementerian Pendidikan juga masih terbatas dalam menjangkau SMK swasta kecil. Dalam banyak kasus, program revitalisasi hanya menysasar SMK negeri atau swasta unggulan yang telah memiliki rekam jejak baik. Padahal, semangat revitalisasi seharusnya berfokus pada mendorong kemajuan sekolah-sekolah dengan kesenjangan struktural paling besar.

Dalam konteks kebijakan daerah, otonomi pendidikan yang diberikan kepada pemerintah kabupaten/kota belum sepenuhnya dimanfaatkan untuk merancang intervensi yang mendalam bagi SMK swasta yang berjuang mendidik siswa miskin dan lemah akademik. Dana pendidikan dari APBD, misalnya, sebagian besar dialokasikan untuk sekolah negeri, sementara swasta diposisikan sebagai pelengkap, bukan mitra strategis.

Minimnya insentif dan perlindungan hukum juga memperparah posisi guru dan tenaga kependidikan di SMK swasta. Banyak guru honor di sekolah swasta tidak terlindungi oleh sistem jaminan sosial, tidak mendapatkan tunjangan profesi, dan tidak menjadi sasaran pelatihan strategis dari pemerintah. Padahal mereka justru menjadi ujung tombak dalam proses mendidik siswa yang sangat membutuhkan pendekatan pedagogis khusus.

Ketika tidak ada afirmasi kebijakan, maka keberhasilan SMK swasta sangat tergantung pada daya juang kepala sekolah, kreativitas guru, dan ketulusan pengelola yayasan. Ini bukanlah fondasi kebijakan pendidikan yang berkelanjutan. Pemerintah seharusnya tidak membiarkan pendidikan siswa miskin dan berintake rendah bergantung pada belas kasihan atau inisiatif sporadis dari individu.

Keadilan afirmatif juga berarti membangun sistem pendampingan dan penguatan kapasitas kelembagaan secara sistematis. Pemerintah daerah bisa mengembangkan program pelatihan manajemen sekolah, konseling bagi siswa, penguatan budaya sekolah, dan insentif kerja sama DUDI secara khusus untuk SMK swasta yang melayani komunitas marginal. Ini akan menciptakan ekosistem pendidikan yang lebih merata dan resilien.

Dalam pengalaman internasional, negara-negara seperti Finlandia dan Korea Selatan memberikan perhatian khusus pada sekolah yang berada dalam lingkungan tertinggal. Di sana, bukan hanya bantuan dana, tetapi juga penguatan sumber daya manusia dan pengembangan komunitas belajar menjadi bagian dari afirmasi struktural. Pendekatan ini terbukti mampu memperkecil gap pendidikan tanpa menciptakan dikotomi prestasi.

Jika kebijakan pendidikan nasional benar-benar ingin menekankan inklusivitas, maka peta jalan transformasi pendidikan vokasi harus menyertakan langkah afirmatif yang konkret dan terukur. Misalnya dengan menetapkan kriteria khusus untuk seleksi bantuan bagi sekolah intake rendah, skema evaluasi berbasis perkembangan siswa, dan mekanisme kontrol sosial atas keadilan distribusi anggaran pendidikan.

Tantangan dalam mewujudkan keadilan afirmatif adalah resistensi dari paradigma meritokrasi semu yang hanya mengapresiasi capaian akhir, bukan proses dan konteks. Ini harus dilawan dengan pendekatan yang memadukan data kuantitatif dan kualitatif, serta pemetaan kondisi riil sekolah secara mendalam. Peran LLDIKTI dan dinas pendidikan provinsi menjadi krusial dalam proses ini.

Perlu pula disadari bahwa kebijakan afirmatif bukan sekadar soal uang. Ini adalah ekspresi dari komitmen negara untuk hadir di ruang-ruang

pendidikan yang terpinggirkan. Artinya, ada dimensi ideologis dan moral di dalamnya. Negara hadir bukan hanya untuk mengatur, tetapi untuk membela dan melindungi hak belajar anak bangsa dalam seluruh keberagamannya.

Dalam jangka panjang, kehadiran kebijakan afirmatif akan membentuk ekosistem pendidikan yang tidak timpang. Siswa berintake rendah tidak lagi menjadi beban, tetapi potensi yang dikembangkan secara serius oleh sistem. Sekolah swasta tidak lagi diposisikan sebagai cadangan, tetapi sebagai aktor penting dalam pembangunan manusia Indonesia yang adil dan setara.

Paradigma keadilan afirmatif perlu menjadi kerangka dasar dalam revisi regulasi pendidikan vokasi. Kurikulum Merdeka, sistem zonasi, skema pembiayaan BOS, hingga desain akreditasi perlu ditinjau ulang agar mencerminkan keadilan substansial, bukan hanya kesetaraan prosedural. Di sinilah letak ujian moral kebijakan pendidikan nasional. Dapat disimpulkan bahwa tanpa keberpihakan sistemik yang adil, maka perjuangan SMK swasta untuk mendidik siswa intake rendah akan selalu timpang. Negara dan seluruh pemangku kebijakan harus menegaskan bahwa pendidikan bukan hanya untuk yang mampu, tetapi terutama untuk yang lemah, agar cita-cita keadilan sosial dapat menjadi nyata di ruang kelas sekolah kejuruan kita.

BAGIAN II

LANDASAN FILOSOFIS, PSIKOLOGIS,
DAN PEDAGOGIS



A. Filosofi Pendidikan Inklusif dan Humanistik untuk Siswa Marjinal

Setelah mengurai kondisi objektif siswa SMK berintake rendah dan tantangan struktural yang dihadapi SMK swasta dalam mendidik mereka, kini saatnya kita bergeser pada pondasi filosofis yang seharusnya menjadi orientasi dasar dalam setiap intervensi pendidikan: yakni pandangan tentang manusia, pendidikan, dan keadilan. Tanpa fondasi filosofis yang kuat dan berpihak, strategi pendidikan hanya akan menjadi teknik kosong yang gagal menyentuh akar persoalan—baik di level siswa, guru, maupun kebijakan sistemik.

Bab ini mengajak pembaca menyelami dimensi filosofis dan nilai-nilai dasar yang harus melandasi proses pendidikan di SMK yang melayani siswa dari kelompok marjinal: siswa yang tak hanya lemah secara akademik, tetapi juga terpinggirkan secara sosial, ekonomi, bahkan psikologis. Pendidikan bagi mereka bukan sekadar soal transfer ilmu, melainkan tentang pengakuan kemanusiaan, pemulihan martabat, dan pembebasan dari siklus ketidakadilan struktural.

Kita akan memulai dengan menghidupkan kembali pemikiran Paulo Freire dalam subbab 3.1, khususnya melalui konsep *critical pedagogy* yang memosisikan pendidikan sebagai proses pembebasan dan kesadaran kritis. Dalam konteks siswa SMK intake rendah, pendidikan harus membebaskan mereka dari stigmatisasi, determinasi sosial, dan keterasingan dari makna belajar itu sendiri. Guru bukan sekadar penyampai materi, tetapi fasilitator transformasi eksistensial.

Subbab 3.2 akan memperkuat prinsip inklusivitas sejati dalam pendidikan: bahwa semua anak *bisa* belajar, tetapi tidak semua anak *harus* belajar dengan cara dan capaian yang seragam. Kita akan mengkritisi budaya penyeragaman yang sering menjadi akar frustrasi dalam pembelajaran, dan menawarkan kerangka pedagogis yang lebih lentur dan berpusat pada potensi unik siswa.

Kemudian pada subbab 3.3, kita akan mendalami asas keadilan edukatif yang membedakan antara *equality* (kesamaan perlakuan) dan *equity*

(keadilan yang berpihak). Dalam mendidik siswa berintake rendah, prinsip equity harus menjadi dasar utama: memberikan perlakuan dan dukungan yang sesuai kebutuhan, bukan sekadar menyamaratakan sumber daya tanpa mempertimbangkan ketimpangan awal.

Selanjutnya, subbab 3.4 akan mengenalkan konsep *restorative education* sebagai pendekatan pemulihan, bukan penghukuman. Ini sangat penting untuk siswa marjinal yang kerap memiliki latar belakang traumatik, masalah perilaku, atau rendahnya kepercayaan diri. Pendekatan ini menempatkan sekolah sebagai ruang penyembuhan dan pemberdayaan, bukan hanya tempat pengukuran akademik.

Akhirnya, subbab 3.5 akan menegaskan bahwa SMK memiliki posisi strategis sebagai jembatan mobilitas sosial. Bagi siswa berintake rendah, keberhasilan di SMK bisa menjadi titik balik kehidupan. Namun, agar ini terjadi, sekolah harus beroperasi dalam filosofi humanisme kritis yang meyakini bahwa setiap anak bisa tumbuh, jika ditempatkan dalam sistem yang adil dan penuh kasih.

Bab ini akan menjadi titik balik konseptual buku ini: dari realitas menuju paradigma. Ia mengarahkan pembaca untuk tidak hanya memahami apa yang terjadi, tetapi juga *mengapa* dan *bagaimana* pendidikan harus bersikap. Jika bab sebelumnya menjelaskan fakta dan tantangan, maka bab ini menawarkan fondasi moral dan intelektual untuk menghadapinya.

Pendidikan sebagai alat pembebasan: Paulo Freire dan critical pedagogy

Pendidikan bukanlah kegiatan netral. Itulah salah satu prinsip utama yang ditegaskan Paulo Freire dalam karyanya yang monumental *Pedagogy of the Oppressed* (1970). Dalam pandangan Freire, pendidikan adalah medan politik, tempat di mana manusia dibentuk menjadi individu yang sadar atau tetap terkungkung dalam sistem yang menindas. Dalam konteks siswa SMK berintake rendah, pandangan ini menjadi sangat relevan: mereka bukan hanya mengalami keterbatasan akademik, tetapi juga terjebak dalam sistem sosial yang sering kali melegitimasi ketidakmampuan mereka sebagai sesuatu yang normal dan alamiah.

Freire menolak apa yang disebutnya sebagai *banking education*, yaitu model pendidikan yang melihat siswa sebagai tabungan kosong yang harus diisi oleh guru. Dalam sistem seperti ini, siswa intake rendah akan semakin tertinggal, karena mereka hanya dilatih untuk menerima, bukan memahami; menghafal, bukan mengkritisi; tunduk, bukan berpikir mandiri. Pendidikan seperti ini gagal menjadi alat pembebas, dan justru memperkuat status quo sosial yang timpang.

Pendidikan pembebasan (*liberatory education*) sebagaimana ditawarkan Freire bertolak dari relasi dialogis antara guru dan siswa. Dalam konteks ini, guru tidak bertindak sebagai otoritas tunggal, melainkan sebagai fasilitator kesadaran kritis (*critical consciousness*) atau *conscientização*. Kesadaran ini penting bagi siswa SMK berintake rendah, karena hanya dengan menyadari situasi mereka secara kritis, mereka dapat melihat harapan untuk berubah dan bertindak mengubahnya.

Dalam praktiknya, pendidikan pembebasan menghendaki bahwa materi ajar harus dikaitkan dengan realitas hidup siswa. Di SMK, hal ini berarti pembelajaran vokasi tidak sekadar teknikal, tetapi sarat makna. Misalnya, pembelajaran tentang teknik kendaraan tidak hanya bicara soal komponen mesin, tetapi juga bisa dikaitkan dengan bagaimana mobilitas transportasi memengaruhi akses ekonomi masyarakat miskin.

Freire menekankan bahwa manusia adalah makhluk yang memiliki *praxis*, yaitu kesatuan antara aksi dan refleksi. Dalam konteks siswa berintake rendah, penting bagi guru untuk menciptakan ruang yang memungkinkan siswa merefleksikan pengalaman hidup mereka—sebagai anak dari keluarga buruh, sebagai pengguna jalanan, atau sebagai anak muda yang pernah gagal—dan menjadikannya titik awal pembelajaran bermakna.

Konsep pendidikan sebagai pembebasan juga menggarisbawahi pentingnya bahasa yang digunakan dalam kelas. Guru yang menerapkan pendekatan Freirean akan menggunakan bahasa yang komunikatif, bukan menggurui. Bahasa yang memanusiakan, bukan menundukkan. Dalam konteks ini, komunikasi di ruang kelas menjadi arena kultural di mana siswa bisa mengekspresikan identitasnya tanpa takut dihakimi atau dipermalukan.

Dalam penelitian-penelitian kontemporer, *critical pedagogy* telah dikembangkan menjadi berbagai model implementatif. Misalnya, Giroux (2020) mengembangkan pendekatan *border pedagogy* yang mengajak siswa memahami dan melintasi batas-batas identitas dan pengalaman. Ini penting bagi siswa intake rendah yang kerap merasa terasing dari dunia industri atau akademik karena identitas sosial mereka.

Di Indonesia, praktik pendidikan pembebasan dalam pendidikan vokasi belum banyak diterapkan secara sadar. SMK cenderung masih menekankan kedisiplinan, ketepatan prosedur, dan penguasaan keterampilan teknis. Padahal, pendekatan Freirean tidak menolak keterampilan, melainkan menuntut bahwa keterampilan itu harus dibungkus dalam kesadaran sosial. Siswa yang memahami mengapa mereka perlu bekerja dan bagaimana kerja mereka memengaruhi masyarakat akan memiliki motivasi intrinsik yang lebih kuat.

Freire juga mengingatkan bahwa pembebasan tidak bisa dilakukan dari luar. Ia harus lahir dari kesadaran siswa sendiri. Oleh karena itu, guru perlu menjadi “pendengar aktif”, yang tidak hanya mengajar, tetapi juga belajar dari pengalaman hidup siswa. Di SMK, mendengarkan kisah keluarga siswa, perjuangan mereka untuk tetap sekolah, dan harapan-harapan kecil mereka adalah langkah pertama dalam membangun hubungan dialogis.

Salah satu tantangan dalam menerapkan pendidikan pembebasan di SMK adalah tekanan dari dunia kerja yang menghendaki hasil cepat. Namun pendidikan sejati tidak bisa diburu-buru. Guru perlu menyeimbangkan tuntutan keterampilan dengan waktu untuk membangun identitas dan kepercayaan diri siswa. Ini bukan pemborosan, tapi investasi jangka panjang.

Penelitian oleh Sahlberg (2018) di Finlandia menunjukkan bahwa sistem pendidikan yang menekankan relasi sosial, makna belajar, dan kesejahteraan siswa jauh lebih efektif dalam membangun kompetensi jangka panjang. Di SMK Indonesia, pendekatan semacam ini bisa menjawab kebutuhan siswa berintake rendah yang kerap kehilangan makna dalam belajar karena terlalu fokus pada hafalan atau prosedur.

Di sisi lain, *critical pedagogy* juga menjadi alat untuk mengkritisi ketimpangan struktural dalam kebijakan pendidikan. SMK swasta yang menampung siswa sisa seleksi negeri sering tidak mendapat perlakuan afirmatif. Guru yang menyadari ini dapat menjadi advokat, bukan sekadar pelaksana kurikulum. Mereka harus bersuara agar sistem pendidikan memberi ruang yang adil bagi semua anak, termasuk yang berintake rendah.

Transformasi ruang kelas menjadi ruang pembebasan juga memerlukan perubahan *mindset* guru. Guru harus memandang siswa bukan sebagai beban, tapi sebagai potensi. Sebagaimana Freire katakan, “tidak ada pengajaran tanpa pembelajaran.” Guru yang belajar dari siswanya akan lebih mampu menyesuaikan pendekatan, mengembangkan empati, dan menciptakan pembelajaran yang kontekstual.

Dalam banyak kasus, siswa berintake rendah memiliki kecerdasan praktis dan sosial yang tinggi, tetapi tidak mendapat ruang dalam sistem akademik konvensional. Pendidikan pembebasan membuka ruang untuk keberagaman kecerdasan ini. Bukan hanya kecerdasan logika-matematis, tetapi juga kinestetik, musikal, interpersonal, dan intrapersonal.

Pendidikan sebagai alat pembebasan juga menyasar pada pemberdayaan ekonomi. Siswa SMK intake rendah dapat diarahkan untuk melihat keterampilan mereka sebagai alat untuk memutus rantai kemiskinan, bukan sekadar mencari pekerjaan. Hal ini sejalan dengan visi pendidikan vokasi sebagai strategi mobilitas sosial.

Secara spiritual, pendidikan pembebasan menyentuh inti dari kemanusiaan. Ia membangkitkan harapan di tengah keputusasaan. Dalam ruang kelas SMK yang penuh tantangan, semangat Freire mengingatkan kita bahwa setiap siswa punya hak untuk bermimpi dan diwujudkan melalui pendidikan yang manusiawi. Pendidikan pembebasan bukanlah utopia. Ia adalah proses harian yang diwujudkan dalam cara guru berbicara, mendengar, dan memberi makna dalam setiap interaksi dengan siswa. Dalam konteks SMK swasta dan intake rendah, pendidikan pembebasan bukan pilihan alternatif, tetapi keharusan moral.

Prinsip semua anak bisa belajar, bukan semua anak harus sama

Salah satu kesalahan paling umum dalam sistem pendidikan konvensional adalah anggapan bahwa semua anak harus mencapai hasil belajar yang seragam, dalam cara dan waktu yang sama. Pandangan ini tidak hanya tidak realistis, tetapi juga tidak adil. Dalam konteks SMK dengan intake siswa yang beragam—khususnya siswa berintake rendah—prinsip bahwa semua anak *bisa* belajar jika diberi pendekatan yang sesuai jauh lebih inklusif dan humanistik dibandingkan pendekatan seragam yang mengabaikan keberagaman kemampuan dan latar belakang.

Teori Howard Gardner tentang Multiple Intelligences (1983) memberi kerangka ilmiah bahwa anak tidak hanya cerdas dalam satu jenis kecerdasan. Siswa SMK yang mungkin lemah dalam verbal-linguistik atau logika-matematika, bisa jadi memiliki kecerdasan kinestetik, musikal, interpersonal, atau visual-spasial yang menonjol. Dalam paradigma ini, tugas guru bukan menyeragamkan hasil, melainkan menyesuaikan strategi agar kecerdasan yang unik itu bisa berkembang.

Siswa intake rendah sering kali hanya diposisikan sebagai ‘tidak mampu’ karena mereka gagal dalam aspek akademik standar. Padahal, kegagalan tersebut bisa jadi akibat dari sistem yang tidak memberi ruang bagi gaya belajar mereka. Penelitian Tomlinson (2014) menunjukkan bahwa diferensiasi pembelajaran, bila dirancang dengan baik, dapat meningkatkan keterlibatan dan pencapaian siswa yang sebelumnya dianggap lemah.

Prinsip “semua anak bisa belajar” berakar dari paradigma inklusif, bukan eksklusif. Artinya, pembelajaran harus membuka peluang bagi setiap siswa untuk mengakses ilmu dengan cara yang sesuai dengan potensinya. SMK sebagai institusi vokasi sebenarnya memiliki kekuatan besar untuk mengimplementasikan prinsip ini karena pembelajaran praktik memungkinkan siswa mengalami dan memaknai, bukan sekadar menghafal.

Perbedaan bukanlah kekurangan. Dalam konteks pembelajaran, perbedaan adalah sumber kekayaan kelas. Dengan memahami karakteristik masing-masing siswa, guru dapat membentuk pengalaman belajar yang relevan dan bermakna. Ini hanya bisa terjadi jika guru memiliki pemahaman mendalam tentang latar belakang kognitif, afektif, dan sosial siswa intake rendah.

Dalam praktiknya, menerapkan prinsip ini memerlukan pemetaan awal kemampuan dan gaya belajar siswa. Langkah awal ini tidak selalu memerlukan instrumen kompleks; cukup dengan observasi sistematis, diskusi reflektif, dan umpan balik berkelanjutan, guru sudah bisa membangun profil pembelajaran siswa. Dalam konteks SMK, pemetaan ini bisa dilakukan di awal semester sebagai bagian dari asesmen diagnostik.

Penelitian oleh Hattie (2023) menegaskan bahwa ekspektasi guru yang tinggi namun realistis dapat mendorong kemajuan siswa secara signifikan. Namun, ekspektasi ini tidak boleh bermakna “semua harus seragam”, melainkan “semua harus berkembang dari titik awalnya”. Dengan kata lain, kemajuan personal (*personal progress*) lebih penting dari sekadar keseragaman nilai.

Ketika siswa tidak bisa mengikuti pelajaran dalam bentuk ceramah panjang, mungkin mereka bisa belajar lebih baik melalui simulasi, proyek kolaboratif, atau pendekatan berbasis pengalaman (*experiential learning*). Prinsip ini didukung oleh teori konstruktivisme yang menyatakan bahwa belajar terjadi melalui interaksi aktif antara pengalaman dan refleksi.

Kebijakan kurikulum juga perlu diselaraskan dengan prinsip ini. Kurikulum Merdeka yang dikembangkan di Indonesia beberapa tahun terakhir telah membuka ruang untuk diferensiasi pembelajaran. Namun, implementasi di level SMK masih menghadapi tantangan, terutama dalam kesiapan guru dan budaya sekolah yang masih kaku pada penyeragaman.

Untuk menjamin semua anak bisa belajar, guru perlu menggunakan *Universal Design for Learning (UDL)*. Prinsip UDL menekankan pentingnya menyediakan banyak cara untuk mengakses, memproses, dan mengekspresikan pembelajaran. Misalnya, siswa yang kesulitan menulis bisa menyampaikan pemahaman melalui rekaman video atau demonstrasi praktik.

Salah satu hambatan dalam menerapkan prinsip ini adalah persepsi guru tentang “siswa pintar”. Ketika guru hanya memuji siswa dengan nilai tinggi, siswa berintake rendah merasa tak diakui. Padahal, pujian atas usaha, daya tahan, dan perbaikan diri justru lebih membangun motivasi dan identitas belajar mereka.

Prinsip ini juga berdampak langsung pada pengelolaan asesmen. Asesmen tidak seharusnya digunakan untuk membandingkan antar siswa, tetapi untuk memantau kemajuan individu. Dalam konteks SMK, asesmen formatif berbasis proyek dan refleksi diri lebih sesuai daripada sekadar ujian pilihan ganda yang seragam.

Dalam konteks pembelajaran praktik SMK, prinsip ini sangat mungkin diterapkan. Siswa yang kesulitan teori bisa unggul dalam praktik. Misalnya, seorang siswa jurusan teknik audio video mungkin tidak bisa menjelaskan hukum Ohm secara verbal, tetapi bisa menunjukkan pemahaman melalui instalasi rangkaian yang benar.

Kesadaran bahwa setiap anak bisa belajar bila diberi pendekatan yang sesuai juga melibatkan perubahan mindset kepala sekolah. Pemimpin pendidikan perlu mendorong budaya sekolah yang menerima keberagaman kemampuan siswa, dan tidak hanya memprioritaskan siswa yang memiliki potensi akademik tinggi.

Di sekolah inklusif di Belanda dan Finlandia, diferensiasi bukanlah inovasi, tetapi sudah menjadi norma. Mereka menempatkan guru sebagai perancang pembelajaran adaptif. Indonesia bisa belajar dari sistem ini, dengan menyesuaikan pada realitas lokal dan karakter siswa SMK.

Prinsip ini juga berdampak pada kebijakan pengelompokan siswa. Praktik mengelompokkan siswa berdasarkan nilai awal (tracking) seringkali justru menurunkan motivasi siswa intake rendah. Alih-alih diisolasi, mereka seharusnya didampingi secara intensif melalui skema tutor sebaya atau mentoring.

Penguatan prinsip ini juga membutuhkan pelatihan guru secara berkelanjutan. Bukan hanya pelatihan teknis, tapi juga pelatihan reflektif untuk memahami keberagaman dan empati dalam mendidik. Guru yang mampu memahami latar belakang psikososial siswa akan lebih siap menyesuaikan pendekatan pembelajaran.

Dalam jangka panjang, penerapan prinsip ini akan berdampak pada penguatan nilai kemanusiaan dalam pendidikan. Siswa yang merasa dihargai dan diterima apa adanya akan lebih percaya diri, lebih termotivasi, dan

lebih tangguh menghadapi tantangan hidup. Ini adalah modal penting untuk dunia kerja dan masyarakat.

Prinsip “semua anak bisa belajar” bukanlah slogan semata. Ia adalah komitmen, keyakinan, dan strategi yang menuntut perubahan pada cara kita memandang siswa. Dalam konteks SMK berintake rendah, prinsip ini bisa menjadi dasar transformasi, menjadikan sekolah tempat yang benar-benar mendidik, bukan menyaring.

Asas keadilan edukatif (equity vs equality)

Dalam wacana pendidikan kontemporer, istilah *equality* dan *equity* seringkali digunakan secara bergantian, padahal keduanya mengandung makna dan implikasi yang sangat berbeda. Equality atau kesetaraan menekankan perlakuan yang sama untuk semua peserta didik, sementara equity atau keadilan edukatif menekankan perlakuan yang adil sesuai kebutuhan dan kondisi masing-masing siswa. Di sinilah letak krusialnya, terutama dalam mendidik siswa SMK berintake rendah: yang dibutuhkan bukanlah keseragaman layanan, tetapi kepekaan untuk memberikan dukungan sesuai dengan titik awal dan hambatan masing-masing anak.

Dalam konteks SMK swasta yang menghadapi tantangan intake rendah, penerapan *equality* secara kaku justru bisa memperparah ketimpangan. Memberikan fasilitas yang sama kepada semua siswa tanpa mempertimbangkan kebutuhan khusus siswa berintake rendah hanya akan memperkuat dominasi mereka yang sudah lebih unggul sejak awal. Hal ini senada dengan pandangan John Rawls dalam *Theory of Justice* (1971) yang menekankan bahwa keadilan hanya akan tercapai jika kita memperhatikan posisi paling tidak beruntung dalam masyarakat, termasuk dalam sistem pendidikan.

Asas equity menuntut kita untuk merancang kebijakan dan strategi pembelajaran berdasarkan pada kebutuhan khusus siswa. Misalnya, siswa dari keluarga kurang mampu mungkin membutuhkan program pengayaan gratis, subsidi transportasi, atau dukungan psikososial tambahan. Siswa dengan ketertinggalan literasi mungkin memerlukan waktu belajar tambahan, pendekatan remedial yang intensif, atau media ajar visual yang

lebih mudah diakses. Inilah keadilan yang sesungguhnya: bukan kesamaan, tapi keberpihakan yang proporsional.

Dalam praktiknya, implementasi prinsip equity memerlukan asesmen awal yang jujur dan sistematis. Guru harus mengetahui titik awal siswa, bukan hanya dari segi nilai rapor, tetapi juga latar belakang sosial, motivasi belajar, kesiapan akademik, dan dukungan keluarga. Model *Response to Intervention (RTI)* yang berkembang di Amerika Serikat dapat menjadi inspirasi, di mana intervensi disesuaikan berdasarkan tingkat kebutuhan masing-masing siswa dalam tiga level dukungan.

Pendidikan di Finlandia, yang sering dijadikan acuan sistem pendidikan unggul, menempatkan prinsip equity di jantung kebijakannya. Tidak ada sistem tracking, semua anak belajar di kelas yang sama dengan dukungan yang berbeda-beda. Mereka yang membutuhkan dukungan tambahan mendapat guru khusus atau sistem co-teaching. Hasilnya bukan hanya prestasi akademik yang tinggi, tetapi juga tingkat kebahagiaan dan kepercayaan diri siswa yang lebih kuat.

Di Indonesia, prinsip equity mulai masuk dalam kebijakan melalui afirmasi BOS Afirmasi, KIP, dan Program Sekolah Penggerak. Namun demikian, penerapannya di SMK swasta masih jauh dari optimal. Banyak sekolah swasta tidak mendapat prioritas afirmatif dari negara, sehingga sekolah yang justru paling membutuhkan sering kali tidak memiliki sumber daya untuk mengimplementasikan pembelajaran yang adil dan kontekstual.

SMK swasta yang melayani siswa intake rendah seharusnya mendapatkan otonomi lebih besar dalam mendesain kurikulum yang kontekstual. Prinsip equity dalam hal ini juga berarti kebebasan sekolah untuk menyesuaikan target capaian sesuai dengan karakteristik peserta didik, bukan sekadar mengikuti indikator nasional yang seragam. Dengan demikian, capaian pendidikan menjadi lebih bermakna karena selaras dengan realitas peserta didik.

Dalam lingkup kelas, prinsip equity menuntut guru untuk menjadi arsitek pengalaman belajar yang bersifat diferensial. Pembelajaran yang dirancang dengan universal design (UDL) bisa menjawab kebutuhan beragam

siswa: menyediakan banyak cara untuk mengakses materi, mengekspresikan pemahaman, dan tetap merasa dihargai. Siswa yang sulit menulis bisa presentasi secara verbal. Siswa yang tak kuat membaca teori bisa menunjukkan pemahaman melalui proyek atau praktik.

Salah satu risiko dari penerapan prinsip equality tanpa kesadaran equity adalah hilangnya kepercayaan diri siswa berintake rendah. Ketika mereka terus-menerus dibandingkan dengan siswa yang lebih siap atau unggul, rasa tidak berdaya dan inferioritas tumbuh. Ini bisa berujung pada putus sekolah, kenakalan, atau apatisme terhadap pendidikan. Prinsip equity berusaha mencegah hal ini dengan membangun kepercayaan dan menyediakan *supportive learning environment*.

Selain itu, equity juga harus mencakup evaluasi pembelajaran. Dalam penilaian, bukan hanya hasil akhir yang dinilai, tapi juga proses dan perkembangan. Model *assessment for learning* yang menekankan pada umpan balik formatif dan refleksi diri lebih sesuai dengan prinsip equity karena fokusnya pada kemajuan individual, bukan sekadar ranking atau angka mutlak.

Asas equity juga penting dalam pemberian peluang magang dan pengalaman industri. Jangan sampai hanya siswa top performer yang mendapat tempat di perusahaan bonafide, sementara siswa berintake rendah hanya mendapat tempat yang kurang menantang. Justru siswa intake rendah harus diberi kesempatan di lingkungan yang mendukung pertumbuhan kompetensinya secara bertahap.

Prinsip equity juga berdampak pada pengelolaan kelas. Guru harus mampu membangun hubungan personal dengan siswa berintake rendah, mengenali kekuatan tersembunyi mereka, dan memberi validasi positif. Prinsip ini mengajak guru untuk menjadi *coach* dan *mentor*, bukan hanya evaluator.

Penguatan equity juga membutuhkan pelibatan orang tua. Banyak siswa intake rendah berasal dari keluarga dengan literasi pendidikan rendah. Sekolah perlu membangun komunikasi yang tidak menggurui, tetapi memberdayakan keluarga untuk ikut serta dalam mendukung proses belajar anaknya.

Dari sisi manajemen sekolah, equity berarti menyusun program kerja dan anggaran yang berpihak. Anggaran sekolah sebaiknya tidak hanya digunakan untuk membeli sarana mahal, tetapi juga untuk pelatihan guru remedial, kegiatan motivasi siswa, atau pemberian nutrisi tambahan bagi siswa yang kurang gizi.

Asas equity juga berarti melihat potensi setiap siswa sebagai sesuatu yang berharga. Dalam pendekatan *asset-based*, sekolah lebih fokus pada kekuatan yang dimiliki siswa intake rendah (misalnya: kerja keras, keuletan, kemampuan praktik) ketimbang hanya memperbesar kekurangan mereka (misalnya: lemah membaca, lambat menangkap teori).

Dalam masyarakat multikultur dan multistruktur seperti Indonesia, equity bukan pilihan, tapi keniscayaan. Ketimpangan sosial yang luas membuat equity menjadi satu-satunya jembatan untuk membangun keadilan sosial melalui pendidikan. Pendidikan di SMK swasta yang melayani kelompok marjinal harus menjadi pelopor dari praksis keadilan ini.

Penerapan prinsip equity bukanlah perkara mudah. Ia menuntut perubahan paradigma, komitmen organisasi, dan kepemimpinan yang visioner. Namun, hasilnya sepadan: menciptakan generasi muda yang tidak hanya kompeten, tetapi juga percaya diri dan bangga atas proses belajar yang mereka jalani.

Equity adalah soal keadilan bermakna dalam pendidikan. Bukan sekadar perlakuan sama, tapi perlakuan yang sesuai. Dalam konteks mendidik siswa SMK berintake rendah, asas ini bukan saja relevan, tetapi wajib menjadi pilar. Tanpa equity, pendidikan hanya akan memperbesar jurang. Dengan equity, pendidikan bisa menjadi jembatan.

Konsep *restorative education* dalam vokasi

Konsep *restorative education* atau pendidikan pemulihan lahir dari kerangka pikir yang berpihak pada martabat manusia dan prinsip bahwa setiap individu memiliki kapasitas untuk berubah, belajar, dan tumbuh. Dalam konteks pendidikan vokasi, khususnya pada SMK swasta yang banyak menampung siswa berintake rendah, pendekatan ini bukan hanya relevan, tetapi sangat

mendesak. Ketika pendekatan disipliner tradisional cenderung menghukum dan menstigma siswa bermasalah, *restorative education* menawarkan jalan yang lebih manusiawi, reflektif, dan transformatif.

Restorative education berakar dari praktik *restorative justice* yang berkembang di sistem peradilan anak dan komunitas adat (seperti Maori di Selandia Baru), yang menekankan pemulihan hubungan dan tanggung jawab sosial alih-alih penghukuman. Prinsip-prinsip ini kemudian diadopsi dalam pendidikan sebagai upaya menciptakan lingkungan belajar yang lebih inklusif, suportif, dan memulihkan. Di sekolah vokasi, pendekatan ini membantu siswa yang seringkali mengalami trauma akademik, eksklusi sosial, dan kehilangan rasa percaya diri karena kegagalan masa lalu.

Bagi siswa berintake rendah, yang mungkin sejak awal telah dikucilkan oleh sistem karena nilai akademik atau latar belakang sosial, pendekatan pemulihan dapat menjadi satu-satunya jalur agar mereka merasa dihargai sebagai individu yang memiliki potensi. SMK harus menjadi ruang yang memulihkan identitas belajar mereka, bukan memperkuat stigma sebagai “siswa cadangan” atau “yang tertinggal.”

Konsep utama dari *restorative education* adalah membangun dialog yang bermakna antara siswa, guru, dan komunitas sekolah. Ketika terjadi pelanggaran atau kegagalan, pendekatannya bukan dengan hukuman mekanis (seperti skorsing), tetapi dengan percakapan reflektif: mengapa hal ini terjadi, siapa yang terdampak, dan bagaimana memperbaikinya. Dialog semacam ini memulihkan rasa tanggung jawab pribadi sekaligus membangun kesadaran kolektif.

Dalam praktiknya, pendidikan restoratif menekankan pada lima pilar: (1) membangun hubungan, (2) menyelesaikan konflik secara damai, (3) mendengarkan secara empatik, (4) memulihkan martabat yang terluka, dan (5) mempromosikan reintegrasi. Di SMK, ini dapat diterapkan dalam bentuk forum kelas, *circle time*, dan kegiatan reflektif mingguan. Siswa dilatih untuk mengenali emosi, menyampaikan pendapat, dan mendengar pengalaman orang lain.

Salah satu studi oleh Morrison et al. (2012) menunjukkan bahwa sekolah yang menerapkan pendekatan *restorative* mengalami penurunan signifikan dalam pelanggaran disiplin, peningkatan iklim sekolah, serta pertumbuhan kepercayaan diri siswa. Hal ini terjadi karena siswa merasa memiliki ruang aman untuk menjadi dirinya sendiri dan bertumbuh tanpa takut dikucilkan.

Dalam konteks pendidikan vokasi, *restorative education* sangat cocok karena SMK menekankan praktik dan relasi. Siswa dilatih bekerja sama, berbasis proyek, dan terlibat dalam simulasi kerja nyata. Hubungan interpersonal sangat vital. Jika tidak dibekali dengan pendekatan restoratif, banyak konflik kecil bisa membesar dan menjadi penghambat pembelajaran. Pendekatan ini memungkinkan guru menjadi fasilitator pembentukan karakter yang kontekstual.

Banyak siswa SMK yang menyimpan luka psikologis karena dianggap gagal dalam sistem pendidikan dasar. Di sinilah *restorative education* berfungsi sebagai proses penyembuhan. Guru perlu menyadari bahwa siswa yang terlihat apatis, pemarah, atau tidak fokus mungkin bukan bermasalah, tetapi sedang berjuang dengan luka masa lalu. Dengan pendekatan ini, guru tidak hanya mengajar, tetapi juga menyembuhkan.

Salah satu bentuk konkret *restorative education* adalah melalui *peer mediation* atau mediasi sebaya. Siswa dilatih untuk menjadi mediator dalam menyelesaikan konflik kecil antar teman. Ini menumbuhkan rasa tanggung jawab, empati, dan keterampilan sosial yang sangat penting di dunia kerja. SMK dapat menjadikan program ini sebagai bagian dari pendidikan karakter berbasis vokasi.

Dalam kerangka evaluasi pembelajaran, *restorative education* tidak fokus pada hukuman atas kesalahan, melainkan pada refleksi dan perbaikan. Jika siswa gagal dalam tugas, mereka diberi kesempatan untuk mengulang dengan bimbingan, bukan langsung diberi nilai rendah. Ini membantu membangun mindset berkembang (*growth mindset*) bahwa kesalahan adalah bagian dari proses belajar, bukan vonis kegagalan.

Banyak sekolah SMK yang masih terjebak pada budaya punishment. Siswa datang terlambat, langsung diberi surat peringatan. Siswa tidur di kelas, langsung dihukum menyapu. Tindakan ini mungkin tampak disiplin, tapi sebenarnya bisa menjauhkan siswa dari makna belajar yang sebenarnya. *Restorative education* menantang budaya ini dan menawarkan pendekatan yang lebih konstruktif.

Restoratif bukan berarti permisif. Ini bukan pendekatan yang membiarkan kesalahan terus terjadi tanpa batas. Justru, dengan mengembalikan tanggung jawab pada siswa melalui dialog dan refleksi, disiplin menjadi lebih internal daripada eksternal. Siswa belajar bahwa perilaku mereka punya dampak pada orang lain, dan bahwa mereka mampu memperbaikinya.

Implementasi *restorative education* di SMK juga harus menyasar guru dan manajemen sekolah. Guru perlu dilatih menjadi pendengar aktif, pengelola emosi, dan fasilitator dialog. Sementara pimpinan sekolah perlu menciptakan kebijakan yang memberi ruang untuk praktik restoratif: waktu untuk refleksi, pelatihan staf, dan sistem apresiasi yang adil.

Kebijakan afirmatif nasional pun perlu mempertimbangkan *restorative justice* dalam pendidikan vokasi. Program seperti SMK Pusat Keunggulan seharusnya menyertakan komponen pembinaan psikososial siswa dan pelatihan guru dalam pengelolaan kelas berbasis restoratif. Jika tidak, program keunggulan hanya akan berpihak pada yang sudah unggul.

Restorative education juga membantu menghidupkan nilai-nilai Pancasila secara konkret di kelas: keadilan sosial, kemanusiaan yang adil dan beradab, serta persatuan dalam keberagaman. Ia bukan hanya strategi, tapi juga etika pendidikan. SMK dapat menjadi pelopor pembentukan komunitas belajar yang adil dan memulihkan luka-luka sosial.

Dalam praktik terbaiknya, pendekatan ini menumbuhkan rasa milik siswa terhadap sekolah. Mereka tidak merasa diasingkan, tetapi merasa sekolah adalah bagian dari hidupnya. Ini berdampak besar pada retensi siswa, semangat belajar, dan keberlanjutan pendidikan.

Pendekatan ini selaras dengan cita-cita pendidikan Ki Hadjar Dewantara: menuntun kodrat anak untuk berkembang. Anak yang terluka

tak bisa dituntun dengan kekerasan atau penghukuman, tetapi dengan kesabaran, empati, dan dialog yang bermakna. Pendidikan vokasi sejati adalah pendidikan yang memulihkan.

SMK sebagai jembatan mobilitas sosial

Sekolah Menengah Kejuruan (SMK) memiliki posisi strategis dalam sistem pendidikan nasional sebagai institusi yang tidak hanya membekali peserta didik dengan keterampilan teknis, tetapi juga berpotensi menjadi jembatan bagi mobilitas sosial—khususnya bagi siswa dari latar belakang ekonomi menengah ke bawah dan kelompok berintake rendah. Dalam banyak masyarakat, pendidikan vokasi menjadi satu-satunya harapan untuk memperpendek rantai kemiskinan struktural yang telah mengakar sejak generasi sebelumnya.

Konsep *mobilitas sosial* merujuk pada kemampuan individu atau kelompok untuk naik ke tingkat sosial-ekonomi yang lebih tinggi dari generasi sebelumnya. Dalam konteks siswa SMK, terutama yang berasal dari keluarga petani, buruh pabrik, pedagang kecil, atau pekerja informal, keberhasilan mereka dalam pendidikan dan dunia kerja menjadi indikator keberhasilan fungsi sosial SMK. Pendidikan vokasi bukan sekadar instrumen pembelajaran keterampilan, tetapi wahana pembebasan sosial yang konkret.

Secara historis, SMK didesain untuk menyiapkan tenaga kerja menengah yang dapat langsung masuk ke dunia industri, jasa, atau bahkan kewirausahaan setelah lulus. Namun dalam praktiknya, terjadi jurang antara idealisme itu dan kenyataan di lapangan. Banyak lulusan SMK tidak langsung mendapatkan pekerjaan, atau jika bekerja pun, tidak jauh dari pekerjaan berupah rendah dan tidak sesuai keahlian. Situasi ini semakin kompleks ketika siswa yang masuk SMK berasal dari intake rendah, dengan literasi dasar yang lemah dan motivasi belajar yang rapuh.

Agar SMK dapat benar-benar menjadi jembatan mobilitas sosial, maka paradigma pendidikan yang digunakan tidak boleh bersifat diskriminatif. Artinya, siswa dengan kemampuan rendah atau yang berasal dari keluarga kurang mampu tidak boleh diposisikan sebagai siswa kelas dua. Justru

merekalah yang paling membutuhkan dukungan ekstra: dalam bentuk penguatan motivasi, layanan remedial, pendampingan karier, serta pendidikan karakter yang memberdayakan.

Mobilitas sosial bukan hanya soal hasil akhir (lulusan mendapat kerja), tetapi juga proses pendidikannya. Jika dalam proses pendidikan siswa terus-menerus dikucilkan karena nilai rendah, tidak diberikan kesempatan berprestasi, atau tidak mendapatkan pengalaman belajar bermakna, maka pendidikan itu telah gagal berfungsi sebagai jembatan. Sebaliknya, pendekatan *asset-based* yang menggali potensi siswa akan mempercepat proses transformasi sosial mereka.

Penelitian oleh Hout (2012) dan Breen & Müller (2020) menyatakan bahwa pendidikan vokasi memiliki korelasi tinggi dengan mobilitas inter-generasional, terutama jika sistemnya didukung oleh ekosistem kerja yang kondusif dan kebijakan pemerintah yang afirmatif. Sayangnya, di Indonesia, koneksi antara SMK dan dunia kerja masih belum merata, terutama di daerah dan sekolah swasta. Ini menjadi tantangan besar dalam memastikan bahwa SMK benar-benar bisa mengangkat posisi sosial siswanya.

Salah satu indikator keberhasilan mobilitas sosial adalah ketika lulusan SMK dapat berkontribusi secara ekonomi terhadap keluarganya, melanjutkan pendidikan ke jenjang lebih tinggi, atau menjadi pelaku usaha. Untuk mencapai itu, sekolah harus memiliki strategi yang terintegrasi mulai dari kurikulum, pembelajaran, hingga pasca-kelulusan. Pembelajaran tidak boleh hanya fokus pada konten teknis, tapi juga pada soft skills seperti komunikasi, problem solving, dan literasi digital.

SMK sebagai institusi vokasi juga perlu memperkuat fungsi *career guidance* dan *placement services*. Banyak siswa intake rendah tidak memiliki jaringan sosial, pengetahuan tentang pasar kerja, atau bahkan gambaran masa depan. Sekolah harus mengambil peran sebagai fasilitator penghubung antara siswa dan dunia kerja. Di sinilah pentingnya kemitraan DUDI (Dunia Usaha dan Dunia Industri) yang berorientasi keberlanjutan, bukan hanya formalitas.

Kisah sukses banyak siswa SMK intake rendah yang mampu menjadi teknisi, barista, graphic designer, hingga pengusaha kecil sebenarnya bukan mitos. Namun kisah-kisah ini seringkali tidak diangkat sebagai narasi dominan dalam praktik pembelajaran. Padahal, membagikan kisah inspiratif semacam ini di kelas dapat menumbuhkan semangat dan kepercayaan diri siswa lainnya bahwa mereka pun bisa.

Dalam konteks masyarakat Indonesia yang masih sarat dengan hierarki pendidikan (di mana SMK seringkali dianggap kelas dua dibanding SMA), mengangkat SMK sebagai jalur mobilitas sosial juga merupakan strategi kebudayaan. Sekolah perlu mengubah narasi internalnya: dari “tempat siswa buangan” menjadi “titik balik kehidupan.” Ini membutuhkan kepemimpinan sekolah yang visioner dan guru yang percaya bahwa setiap anak bisa berkembang.

Untuk memperkuat peran SMK sebagai jembatan sosial, maka perlu dikembangkan sistem tracer study yang sistematis, database alumni yang kuat, serta program mentoring oleh alumni sukses. Ketika siswa melihat bukti nyata bahwa kakak kelasnya yang dahulu sama-sama lemah kini telah mandiri dan berhasil, maka mereka akan melihat masa depan secara berbeda.

Kurikulum Merdeka memberikan peluang untuk merekonstruksi pembelajaran yang lebih kontekstual, proyek berbasis komunitas, dan portofolio kerja nyata. Guru SMK harus memanfaatkan peluang ini untuk menghubungkan pembelajaran di kelas dengan potensi mobilitas sosial siswanya. Misalnya dengan membuat proyek bisnis kecil, praktik layanan masyarakat, atau simulasi magang yang memberi makna pada proses belajar.

Dukungan psikososial juga krusial. Banyak siswa intake rendah tumbuh dalam lingkungan yang penuh keterbatasan, tekanan ekonomi, dan minim harapan. Maka sekolah tidak cukup hanya menjadi tempat belajar keterampilan, tetapi juga tempat di mana anak merasa dimengerti, didengar, dan diberi kesempatan kedua.

Mobilitas sosial melalui SMK juga harus didukung oleh kebijakan afirmatif dari pemerintah daerah. Misalnya, beasiswa pendidikan vokasi

berbasis prestasi terpendam, subsidi pelatihan kewirausahaan untuk alumni SMK, serta insentif pajak bagi industri yang mempekerjakan lulusan SMK lokal. Tanpa keberpihakan kebijakan, sekolah akan berjuang sendiri.

Secara filosofis, SMK sebagai jembatan mobilitas sosial sangat selaras dengan ajaran Ki Hadjar Dewantara: pendidikan sebagai alat pemerdekaan dan penuntun bagi kehidupan yang lebih bermakna. SMK tidak boleh hanya mencetak pekerja, tetapi juga warga negara yang produktif, mandiri, dan bermartabat.

Dalam konteks pembangunan nasional, menjadikan SMK sebagai alat pengangkat status sosial berarti memperpendek jurang ketimpangan. SMK dapat berkontribusi langsung pada pengentasan kemiskinan dan pengurangan pengangguran anak muda, asalkan sistemnya berpihak dan berorientasi jangka panjang.

Substansi dari bab ini adalah bahwa mobilitas sosial bukan terjadi karena “keberuntungan,” tetapi karena adanya sistem pendidikan yang percaya dan bekerja untuk siswa. Guru, kepala sekolah, dan yayasan perlu bersinergi membangun kultur sekolah yang percaya pada potensi siswa intake rendah. *Melek sosial* harus menjadi kompetensi inti pendidikan vokasi. Setiap pembelajaran, program, dan kebijakan di SMK harus dikaitkan dengan potensi anak untuk bangkit secara sosial. Dengan demikian, SMK bukan hanya sekolah biasa, tetapi jembatan kehidupan yang menyelamatkan generasi dari siklus kemiskinan dan keterbatasan.

Psikologi Siswa Berintake Rendah: Harapan, Hambatan, dan Harusnya

Setelah mengupas dimensi filosofis pendidikan yang berpihak pada siswa marginal, kini saatnya kita beranjak menuju ranah praksis: bagaimana strategi pembelajaran dapat benar-benar menjangkau, mengangkat, dan mentransformasi siswa SMK yang datang dari latar belakang berintake rendah. Bab ini menjadi titik tumpu antara paradigma dan implementasi—antara gagasan besar pendidikan humanistik dan tindakan nyata di ruang kelas SMK.

Siswa SMK dengan intake rendah sering kali memiliki keterbatasan dalam literasi dasar, kepercayaan diri, serta pengalaman belajar yang positif. Jika sistem pembelajaran yang digunakan tetap berorientasi pada capaian seragam, penyeragaman tempo, atau sekadar penyampaian materi, maka jurang ketertinggalan mereka tidak akan pernah tertutup. Oleh karena itu, dibutuhkan pendekatan *pembelajaran transformatif*, yang bukan hanya mengajar, tetapi juga mengubah cara berpikir, merasa, dan bertindak siswa.

Dalam bab ini, akan diuraikan enam subbab yang berperan sebagai fondasi dan jembatan menuju pembelajaran yang tidak hanya efektif secara akademik, tetapi juga memulihkan martabat dan semangat belajar siswa.

Subbab 4.1 akan membahas pendekatan *diagnostik dan diferensiasi pembelajaran*—sebuah langkah awal untuk mengenali profil belajar siswa intake rendah dan merancang intervensi yang sesuai dengan kekuatan dan kelemahannya. Guru harus menjadi “ahli membaca siswa” dan bukan hanya “penyampai kurikulum.”

Selanjutnya, subbab 4.2 mendalami *pembelajaran berbasis proyek kontekstual*, di mana pembelajaran dihubungkan langsung dengan realitas hidup siswa. Dengan strategi ini, siswa tidak belajar karena dipaksa, tetapi karena merasa pembelajaran itu bermakna dan relevan bagi kehidupannya.

Subbab 4.3 akan membahas *teknik scaffolding dan mentoring personal*. Di sini, relasi guru dan siswa menjadi penting. Siswa intake rendah membutuhkan bimbingan bertahap, arahan yang konkret, dan teladan nyata dari guru yang peduli dan konsisten.

Pada subbab 4.4, akan dikaji pentingnya *penguatan literasi dasar dan numerasi fungsional*. Tidak bisa dimungkiri bahwa banyak siswa SMK berintake rendah belum sepenuhnya menguasai kemampuan dasar ini. Oleh karena itu, intervensi literasi harus menjadi bagian integral dari semua mata pelajaran, bukan hanya tanggung jawab guru Bahasa Indonesia atau Matematika.

Kemudian, subbab 4.5 akan mengeksplorasi *pemanfaatan teknologi untuk remediasi dan penguatan belajar*. Teknologi bukan untuk menambah beban, tetapi untuk menjangkau siswa dengan cara yang lebih fleksibel dan

sesuai ritme belajarnya, seperti melalui video pendek, kuis adaptif, atau platform microlearning berbasis aplikasi lokal.

Akhirnya, subbab 4.6 akan membahas *pengembangan karakter dan metakognisi sebagai inti pembelajaran vokasi*. Karena pada akhirnya, bukan hanya kompetensi teknis yang dibutuhkan siswa, tetapi juga daya tahan mental, kesadaran diri, dan kemampuan reflektif untuk terus belajar dan beradaptasi.

Bab ini akan ditulis dengan pendekatan integratif—memadukan teori pedagogi modern, studi kasus praktik baik dari sekolah vokasi, serta refleksi atas tantangan konkret di lapangan. Semua strategi dirancang agar dapat diterapkan langsung oleh guru SMK, terutama di sekolah swasta dengan keterbatasan sarana.

Dengan demikian, Bab 4 merupakan fondasi operasional untuk menjawab pertanyaan utama dalam buku ini: *Bagaimana cara terbaik mendidik siswa SMK intake rendah agar mereka tidak hanya bertahan, tetapi tumbuh dan melampaui ekspektasi?*

Self-concept dan dampaknya terhadap performa belajar

Self-concept, atau konsep diri, merupakan fondasi psikologis yang memengaruhi hampir semua aspek perilaku individu, termasuk dalam konteks pendidikan. Dalam dunia pendidikan vokasi, terutama bagi siswa SMK dengan intake rendah, self-concept memainkan peran yang sangat menentukan apakah seorang siswa mampu menghadapi tantangan belajar atau justru tenggelam dalam ketidakberdayaan. Self-concept bukanlah sekadar persepsi tentang diri sendiri, melainkan konstruksi psikologis yang kompleks mencakup kepercayaan diri, persepsi kemampuan akademik, dan perasaan berharga di hadapan orang lain.

Para ahli seperti Shavelson, Hubner, dan Stanton (1976) menyatakan bahwa self-concept bersifat multidimensional dan hierarkis, mencakup aspek akademik dan non-akademik. Dalam ranah akademik, siswa dengan self-concept rendah cenderung memandang dirinya sebagai individu yang tidak kompeten, tidak cerdas, dan sulit berhasil. Persepsi negatif ini dapat

menjadi ramalan yang terpenuhi dengan sendirinya (self-fulfilling prophecy), di mana siswa benar-benar gagal karena telah meyakini dirinya tidak mampu sejak awal.

Siswa SMK berintake rendah sering kali datang dari latar belakang pendidikan dasar yang penuh pengalaman negatif: nilai rapor yang rendah, pernah tinggal kelas, atau menjadi objek labeling oleh guru dan teman sebaya. Lingkungan yang minim dukungan dan sarat dengan stigma “anak gagal” ini memperkuat citra diri negatif dalam benak siswa. Akibatnya, mereka memulai masa belajar di SMK bukan dengan semangat, tetapi dengan rasa takut gagal dan keengganan berpartisipasi aktif.

Self-concept rendah berdampak langsung pada performa belajar. Siswa menjadi pasif dalam kelas, enggan bertanya, tidak percaya pada hasil kerjanya, dan mudah menyerah ketika menghadapi kesulitan. Bahkan ketika siswa memiliki potensi, mereka tidak berani mengeksplorasi karena merasa tidak layak atau tidak pantas berhasil. Fenomena ini sering kali tidak tampak secara eksplisit, tetapi muncul dalam bentuk perilaku menghindar, sikap diam, atau ketergantungan ekstrem pada guru.

Dampak jangka panjang dari self-concept negatif adalah hilangnya motivasi intrinsik. Siswa tidak lagi belajar karena ingin berkembang, tetapi sekadar bertahan atau menyelesaikan kewajiban. Hal ini menyebabkan mereka kurang memiliki target belajar jangka panjang, enggan bermimpi, dan tidak memiliki proyeksi masa depan yang jelas. Padahal, literatur pendidikan menunjukkan bahwa motivasi yang kuat sangat berkorelasi dengan hasil akademik yang positif, khususnya pada siswa marginal (Zimmerman, 2000).

Self-concept juga berkaitan erat dengan regulasi emosi dalam belajar. Ketika siswa memandang dirinya negatif, emosi dominan yang muncul adalah cemas, malu, dan putus asa. Dalam situasi tersebut, otak tidak berfungsi optimal untuk belajar karena bagian limbik lebih dominan daripada korteks prefrontal yang bertanggung jawab atas penalaran dan penyelesaian masalah. Ini menjelaskan mengapa intervensi pedagogis tanpa menyentuh aspek psikologis sering gagal pada siswa berintake rendah.

Di sisi lain, siswa yang memiliki self-concept positif akan menunjukkan perilaku proaktif, resilien, dan terbuka terhadap umpan balik. Mereka tidak takut salah, mau mencoba ulang, dan memiliki kapasitas untuk belajar dari kegagalan. Artinya, penguatan self-concept menjadi strategi esensial dalam mendidik siswa SMK intake rendah agar mereka keluar dari siklus kegagalan yang berulang.

Membangun self-concept yang sehat tidak bisa dilakukan dalam satu sesi motivasi atau ceramah inspiratif semata. Proses ini membutuhkan interaksi konsisten antara guru dan siswa yang dilandasi empati, afirmasi, dan pemberian ruang untuk mencoba. Setiap pujian atas usaha, setiap pengakuan atas kemajuan kecil, dan setiap kesempatan untuk menunjukkan kemampuan akan menjadi bahan bangunan utama dari konsep diri yang baru.

Guru berperan sangat penting sebagai cermin bagi siswa. Ketika guru memandang siswa dengan harapan positif, maka siswa akan melihat potensi dalam dirinya. Sebaliknya, jika guru melabel siswa sebagai “anak lambat,” “tidak niat sekolah,” atau “susah dibina,” maka siswa akan menyerap citra itu sebagai bagian dari identitasnya. Oleh sebab itu, penting bagi sekolah untuk melatih guru dalam komunikasi edukatif yang membangun harga diri siswa.

Beberapa strategi pembelajaran dapat digunakan untuk meningkatkan self-concept siswa. Misalnya, dengan *differentiated instruction* yang memberikan kesempatan sukses sesuai zona perkembangan siswa; atau dengan *student-led learning*, di mana siswa diberi ruang memimpin diskusi atau presentasi sederhana, sehingga mereka merasa dihargai dan kompeten.

Selain itu, refleksi terstruktur dapat menjadi alat pembentukan konsep diri. Guru dapat memfasilitasi jurnal reflektif, di mana siswa menuliskan pengalaman belajar mereka, tantangan yang mereka hadapi, dan pencapaian yang telah diraih. Aktivitas ini tidak hanya melatih metakognisi, tetapi juga memperkuat narasi positif tentang diri mereka.

Program mentoring oleh guru atau alumni juga dapat membantu siswa membangun citra diri yang sehat. Dengan melihat figur yang pernah berada dalam posisi serupa dan kini berhasil, siswa mendapatkan model positif (Bandura, 1997). Ini akan mengubah persepsi bahwa intake rendah berarti

masa depan suram, menjadi narasi bahwa semua siswa bisa berkembang jika diberi kesempatan dan kepercayaan.

Perlu pula ditekankan bahwa penguatan self-concept harus berbasis proses, bukan hasil. Guru dan sekolah sebaiknya memuji usaha dan ketekunan, bukan semata-mata nilai akhir. Dengan cara ini, siswa tidak merasa bahwa harga dirinya ditentukan oleh angka, melainkan oleh dedikasi dan pertumbuhan yang terus-menerus.

Dalam konteks vokasi, pembelajaran berbasis praktik sangat efektif untuk membangun konsep diri positif. Ketika siswa mampu menyelesaikan proyek nyata, seperti membuat produk, memperbaiki mesin, atau menyajikan makanan, mereka merasakan keberhasilan konkret. Ini sangat membantu memperbaiki citra diri yang selama ini rusak oleh kegagalan akademik konvensional.

Sekolah juga dapat menggunakan media sosial untuk merayakan prestasi siswa dari berbagai level. Dokumentasi portofolio, video proyek, atau testimoni keberhasilan siswa intake rendah yang berhasil membalikkan keadaan akan menciptakan budaya sekolah yang menghargai proses dan pertumbuhan.

Strategi membangun self-concept tidak hanya berorientasi pada individu, tetapi harus menjadi budaya sekolah. Ketika seluruh ekosistem sekolah—guru, kepala sekolah, wali kelas, TU, dan rekan siswa—berkomitmen menciptakan lingkungan yang inklusif dan mendukung pertumbuhan, maka siswa intake rendah akan memiliki kesempatan nyata untuk melejitkan potensinya.

Fenomena *learned helplessness* pada intake rendah

Fenomena *learned helplessness* atau ketidakberdayaan yang dipelajari merupakan suatu kondisi psikologis di mana individu merasa tidak memiliki kendali atas hasil dari tindakan mereka, bahkan ketika sesungguhnya peluang untuk berhasil masih ada. Konsep ini pertama kali diperkenalkan oleh Martin Seligman (1975) dalam konteks eksperimen psikologi perilaku, namun telah meluas penggunaannya dalam konteks pendidikan, khususnya

pada kelompok siswa dengan pengalaman akademik yang penuh kegagalan dan rendah kepercayaan diri—seperti yang banyak ditemui di SMK berintake rendah.

Siswa SMK intake rendah sering kali datang dengan “memori kegagalan” yang menumpuk sejak pendidikan dasar. Ketika berkali-kali mengalami tidak naik kelas, nilai buruk, atau penolakan dalam pergaulan sekolah, mereka mulai menarik kesimpulan bahwa keberhasilan adalah sesuatu yang mustahil. Tanpa disadari, mereka mulai menginternalisasi kegagalan sebagai sesuatu yang melekat pada identitas, bukan sebagai hasil dari kondisi yang dapat diubah.

Dalam konteks ini, ketika guru memberikan tugas atau tantangan, siswa dengan *learned helplessness* akan lebih cenderung mengatakan “Saya tidak bisa” sebelum mencoba. Mereka tidak merasa bahwa usaha mereka akan berdampak pada hasil. Akibatnya, mereka memilih untuk tidak berpartisipasi, tidak bertanya, dan tidak mencoba lagi—bahkan pada hal-hal sederhana. Ini adalah bentuk perlindungan psikologis agar tidak mengalami rasa malu karena gagal.

Fenomena ini memperkuat lingkaran setan kegagalan. Karena tidak mencoba, maka siswa tidak pernah mengalami keberhasilan. Karena tidak pernah mengalami keberhasilan, maka mereka semakin yakin bahwa kegagalan adalah satu-satunya kemungkinan. Akibatnya, terjadi stagnasi dalam perkembangan kognitif, afektif, bahkan sosial. Hal ini sangat merugikan dalam pendidikan vokasi yang menekankan kompetensi nyata dan kepercayaan diri.

Salah satu indikator *learned helplessness* adalah rendahnya *task engagement*. Siswa terlihat abai, lambat, atau asal-asalan dalam mengerjakan tugas. Namun di balik itu semua terdapat rasa cemas yang dalam dan persepsi bahwa tugas tersebut terlalu sulit atau tidak mungkin diselesaikan. Kondisi ini sering disalahartikan oleh guru sebagai “malas,” padahal justru ini adalah gejala ketidakberdayaan yang harus dipulihkan.

Teori atribusi dari Bernard Weiner (1985) menjelaskan bahwa siswa dengan *learned helplessness* cenderung mengatribusikan kegagalan pada

faktor internal yang stabil dan tidak dapat dikontrol, seperti “saya memang bodoh” atau “saya memang tidak bisa matematika.” Sebaliknya, siswa yang sehat secara motivasional akan mengatribusikan kegagalan pada hal-hal yang bisa diperbaiki, seperti kurang belajar atau belum paham. Inilah yang menjadi perbedaan kunci yang harus diintervensi.

Intervensi pada *learned helplessness* tidak dapat dilakukan hanya dengan motivasi verbal atau hukuman. Diperlukan pendekatan *pedagogi restoratif*, di mana guru membangun kembali kepercayaan siswa terhadap kemampuan dirinya. Hal ini dilakukan melalui tugas-tugas yang dirancang secara bertahap, dengan tingkat keberhasilan yang tinggi pada awalnya, untuk menciptakan pengalaman keberhasilan yang baru.

Perlu juga adanya *mastery learning*—sebuah pendekatan di mana siswa tidak dituntut segera berhasil, tetapi diberi kesempatan untuk mencoba berulang kali hingga berhasil. Konsep ini membongkar mitos bahwa hanya siswa “pintar” yang boleh maju ke tahap berikutnya. Dalam kerangka ini, waktu menjadi variabel yang fleksibel, sedangkan keberhasilan menjadi tujuan wajib.

Intervensi sosial juga penting. Siswa dengan *learned helplessness* perlu dimasukkan dalam kelompok yang suportif, bukan kompetitif. Kolaborasi dalam proyek kecil, tutor sebaya, atau bimbingan alumni yang pernah mengalami kesulitan serupa bisa menjadi cara menghidupkan kembali rasa percaya bahwa mereka bisa belajar dan tumbuh.

Aspek emosional juga tidak boleh diabaikan. Rasa malu, takut salah, dan perasaan tidak dihargai menjadi hambatan utama bagi siswa dalam situasi ini. Guru perlu membangun iklim kelas yang aman secara psikologis (*psychological safety*), di mana siswa tidak takut dinilai bodoh ketika bertanya atau mencoba.

Komentar guru harus menguatkan usaha, bukan hanya mengoreksi kesalahan.

Selain itu, narasi sekolah perlu diubah. Banyak SMK, khususnya swasta, masih membawa narasi “menampung siswa gagal.” Narasi ini harus digantikan dengan narasi baru: “*sekolah tempat memulai ulang dengan harapan*”

baru.” Ketika sekolah secara eksplisit menyampaikan kepada siswa bahwa mereka dihargai dan punya potensi yang belum tergali, maka siswa akan mulai melihat dirinya berbeda.

Dalam beberapa studi tindakan kelas, ditemukan bahwa siswa intake rendah yang sebelumnya menunjukkan gejala *learned helplessness* mengalami perubahan sikap belajar setelah dilibatkan dalam program mentoring personal yang berbasis kekuatan. Ketika mereka diajak merefleksi tentang hal yang mereka sukai dan bisa lakukan, serta diberi tanggung jawab kecil yang sesuai, kepercayaan diri perlahan muncul.

Penggunaan *success journal*—catatan harian tentang keberhasilan kecil yang dicapai setiap minggu—juga terbukti membantu dalam membangun pengalaman positif yang terakumulasi menjadi kepercayaan diri baru. Misalnya, siswa menuliskan bahwa minggu ini mereka berhasil hadir penuh, memahami satu topik baru, atau menyelesaikan tugas tanpa bantuan. Ini sederhana, tapi sangat berdampak.

Teknologi pembelajaran adaptif seperti aplikasi kuis atau video interaktif yang menyediakan umpan balik instan bisa menjadi alat bantu penting. Karena siswa bisa belajar tanpa tekanan penilaian langsung dari guru, maka mereka lebih bebas mencoba. Keberhasilan digital ini bisa menjadi batu loncatan untuk mencoba tugas yang lebih kompleks di kelas.

Guru juga bisa membangun “ritual pemulihan” seperti sesi refleksi mingguan, sesi sharing tantangan, atau bahkan waktu khusus untuk mendengar suara siswa. Dengan mendengarkan cerita mereka, guru bukan hanya memberi ruang bagi emosi, tetapi juga menunjukkan bahwa mereka tidak sendiri dan bahwa kegagalan tidak mendefinisikan masa depan.

Fenomena *learned helplessness* bukan hanya tantangan psikologis individu, tetapi tantangan sistemik. Ketika sekolah terus menilai siswa hanya dari hasil, tanpa menghargai proses dan konteks, maka siswa yang lemah akan terus terpinggirkan. Oleh karena itu, perubahan harus dimulai dari desain pembelajaran yang memanusiakan, bukan menstandarkan secara kaku.

Perlu ada pelatihan bagi guru dalam mengenali gejala *learned helplessness*. Ini termasuk memahami bahasa tubuh siswa, mengenali pola kehadiran yang berubah, atau penurunan partisipasi mendadak. Guru perlu dilengkapi dengan strategi intervensi berbasis empati, bukan hanya instruksi akademik.

Akhirnya, membebaskan siswa dari jeratan *learned helplessness* bukan tugas ringan. Tapi ketika berhasil, hasilnya luar biasa: siswa yang dulu pasif bisa menjadi pelopor dalam kelas, yang dulu pemalu bisa memimpin diskusi, dan yang dulu sering gagal bisa merasakan keberhasilan pertama yang menyala. Maka pendidikan benar-benar menjadi alat pembebas, bukan pemberi label.

Intervensi mindset (Dweck, 2021) dan grit (Duckworth, 2020)

Dalam menghadapi siswa SMK berintake rendah, pendekatan pedagogi semata tidak cukup tanpa menyentuh fondasi psikologis yang menentukan daya juang dan orientasi belajar mereka. Dua konsep yang krusial dalam hal ini adalah *growth mindset* (Carol Dweck, 2021) dan *grit* (Angela Duckworth, 2020). Keduanya telah terbukti secara empiris mampu mendorong siswa dari latar belakang rentan untuk tetap berusaha, bertumbuh, dan meraih prestasi yang melampaui prediksi awal berbasis nilai masuk atau IQ semata.

Carol Dweck membedakan dua jenis pola pikir: *fixed mindset* dan *growth mindset*. Siswa dengan *fixed mindset* meyakini bahwa kecerdasan adalah bawaan lahir dan tidak bisa diubah. Sebaliknya, *growth mindset* melihat kemampuan sebagai sesuatu yang dapat dikembangkan melalui usaha, strategi, dan dukungan. Sayangnya, banyak siswa SMK intake rendah telah tersosialisasi dalam lingkungan yang memperkuat *fixed mindset*, terutama karena pengalaman gagal yang berulang.

Ketika siswa percaya bahwa “saya memang bodoh dari sananya,” maka kegagalan sekecil apa pun akan memperkuat keyakinan itu. Namun jika ditanamkan bahwa “semua orang bisa berkembang,” maka kegagalan dilihat sebagai bagian dari proses belajar, bukan sebagai cermin kapasitas

permanen. Oleh karena itu, intervensi mindset menjadi sangat penting di awal masa pembelajaran, bahkan sebelum materi teknis diberikan.

Studi Dweck (2021) menunjukkan bahwa hanya dengan menyisipkan narasi *growth mindset* dalam pertemuan awal kelas, perubahan signifikan dapat terjadi dalam motivasi dan capaian akademik siswa. Misalnya, guru yang mengucapkan “Kita semua di sini sedang belajar, bukan diuji” akan menciptakan suasana kelas yang mendorong eksplorasi, bukan ketakutan. Dalam konteks SMK, guru bisa menegaskan bahwa keahlian itu bukan warisan, tetapi hasil tempaan.

Sementara itu, Angela Duckworth memperkenalkan konsep *grit*, yaitu kombinasi antara ketekunan dan gairah jangka panjang terhadap tujuan. *Grit* berbeda dari motivasi sesaat. Ia adalah kemampuan untuk terus melangkah meski hasil belum terlihat, untuk tetap berjuang meski gagal berkali-kali. Dalam pendidikan vokasi, *grit* menjadi penentu utama keberhasilan siswa dalam menghadapi tantangan teknis maupun sosial.

Duckworth (2020) menemukan bahwa *grit* lebih kuat daripada IQ dalam memprediksi keberhasilan siswa dalam program pendidikan atau pelatihan jangka panjang. Di SMK, siswa yang memiliki *grit* cenderung menyelesaikan proyek, mencari jalan ketika buntu, dan berani menghadapi industri meski sempat ditolak. Oleh karena itu, menumbuhkan *grit* sama pentingnya dengan mengajarkan kompetensi vokasional.

Intervensi mindset dan *grit* dapat dilakukan melalui desain pembelajaran yang menekankan proses, bukan hasil semata. Misalnya, dalam penilaian, guru memberikan pujian atas usaha dan strategi, bukan hanya nilai akhir. Komentar seperti “Saya lihat kamu mencoba tiga cara berbeda untuk menyelesaikan ini. Itu luar biasa!” jauh lebih membangun *grit* daripada sekadar mengatakan “Nilaimu bagus.”

Selain itu, penting untuk memberikan pengalaman “berhasil karena usaha.” Salah satu cara efektif adalah proyek-proyek jangka pendek dengan tantangan yang realistis, sehingga siswa bisa merasakan bahwa ketekunan mereka menghasilkan sesuatu. Dari situ, terbentuk jejak pengalaman sukses yang memperkuat motivasi internal mereka.

Guru juga dapat menggunakan refleksi terstruktur sebagai alat membangun *growth mindset*. Di akhir minggu, siswa diajak menulis jurnal belajar: apa yang sudah dicoba, apa yang berhasil, dan apa yang akan diperbaiki. Aktivitas ini sederhana, tetapi memberi kesadaran bahwa belajar adalah perjalanan, bukan hasil instan. Ini juga melatih mereka menginternalisasi strategi belajar yang efektif.

Penggunaan kutipan inspiratif dari tokoh dunia juga bisa membantu. Namun bukan sekadar tempelan di dinding, tetapi perlu disertai diskusi kritis. Contohnya, saat membahas kutipan Thomas Edison “Saya tidak gagal, saya hanya menemukan 10.000 cara yang tidak berhasil,” guru bisa memancing refleksi tentang bagaimana kegagalan adalah bagian dari pencapaian besar.

Kisah sukses alumni atau siswa lain dengan latar belakang serupa yang berhasil mengatasi tantangan juga sangat efektif. Siswa perlu melihat bahwa orang seperti mereka bisa berhasil. Ketika ada role model nyata dari lingkungan yang serupa, *growth mindset* menjadi lebih mudah diterima karena ada bukti hidupnya.

Penerapan *growth mindset* dan *grit* juga harus masuk ke dalam budaya sekolah. Artinya, tidak hanya guru kelas yang menanamkan, tetapi juga guru BK, kepala sekolah, dan bahkan petugas TU. Semua elemen sekolah harus menyampaikan pesan yang konsisten: bahwa semua siswa bisa tumbuh dan keberhasilan bukan hak istimewa, tetapi hak semua yang berusaha.

Salah satu jebakan adalah ketika guru memaksakan *growth mindset* dengan cara yang keliru, misalnya menuntut siswa terus berusaha tanpa memberikan alat atau bimbingan yang memadai. *Mindset* hanya tumbuh ketika disertai dukungan konkret. Oleh karena itu, strategi pengajaran, diferensiasi, scaffolding, dan mentoring tetap harus disediakan.

Sekolah juga bisa membentuk program *character building* berbasis *grit*, seperti lomba ketekunan, tantangan 30 hari menyelesaikan tugas tanpa bolos, atau kompetisi perbaikan nilai terbanyak. Yang penting adalah memberikan penguatan bahwa konsistensi lebih penting daripada kece-merlangan sesaat.

Penggunaan teknologi juga mendukung intervensi ini. Aplikasi seperti Kahoot, Duolingo, atau Quizziz yang memberikan lencana keberhasilan atau penguatan visual atas ketekunan dapat membantu siswa membentuk hubungan positif dengan usaha. Ini penting karena siswa intake rendah sering kali kekurangan “penguatan” dalam pengalaman belajar mereka sebelumnya.

Guru dapat pula melatih siswa untuk mengenali *inner voice* negatif mereka dan menggantinya dengan narasi yang lebih positif. Dalam sesi refleksi atau diskusi kelas, guru bisa memfasilitasi latihan mengenali kalimat seperti “Saya tidak bisa” dan menggantinya dengan “Saya belum bisa.” Ini terlihat kecil, tetapi dampaknya besar.

Akhirnya, intervensi *growth mindset* dan *grit* adalah kerja jangka panjang. Ini bukan proyek seminggu atau sekali seminar. Ini adalah pola pikir yang dibangun dalam setiap interaksi, dalam setiap komentar guru, dan dalam setiap desain tugas yang diberikan. Guru harus sabar dan konsisten dalam menyampaikan pesan bahwa semua siswa bisa tumbuh, dan bahwa yang menentukan bukanlah di mana mereka memulai, tetapi seberapa gigih mereka berjalan.

Dengan integrasi *mindset* dan *grit*, siswa SMK berintake rendah tidak hanya mampu mengejar ketertinggalan akademik, tetapi juga membangun daya tahan hidup yang akan menjadi bekal jangka panjang dalam dunia kerja yang kompetitif dan tidak pasti. Pendidikan, dengan demikian, benar-benar menjadi alat transformasi karakter dan masa depan.

Peran harapan akademik dan relasi positif dengan guru

Harapan akademik bukan sekadar perasaan optimistik yang menggantung di angan-angan siswa, melainkan sebuah kekuatan psikologis yang membentuk bagaimana mereka merespons tantangan belajar dan merancang masa depannya. Snyder (2002) dalam *Hope Theory* menekankan bahwa harapan terdiri dari dua komponen utama: *agency* (kemauan untuk bergerak maju) dan *pathways* (kemampuan merancang jalan untuk mencapai tujuan). Pada

siswa SMK berintake rendah, keberadaan harapan akademik yang kuat bisa menjadi penyangga psikologis dari keterbatasan modal akademik awal.

Relasi guru-siswa memiliki pengaruh langsung terhadap terbentuknya harapan ini. Menurut Wentzel (2012), hubungan yang suportif, hangat, dan positif dengan guru mampu meningkatkan motivasi intrinsik, membangun rasa percaya diri, dan mendorong ketekunan belajar siswa. Pada siswa yang sejak awal masuk dengan perasaan inferior akibat nilai rendah, kehadiran guru yang melihat potensi dan bukan keterbatasan menjadi titik balik psikologis yang sangat berarti.

Studi di berbagai sekolah menengah kejuruan menunjukkan bahwa siswa yang memiliki figur guru sebagai mentor atau “champion” memiliki probabilitas lebih tinggi untuk bertahan dalam sistem, menyelesaikan tugas, dan menunjukkan capaian yang melampaui prediksi awal. Guru yang memberikan dorongan personal, memberikan afirmasi terhadap proses bukan hanya hasil, serta menunjukkan perhatian otentik terhadap masa depan siswa, menciptakan iklim psikologis yang membangkitkan harapan akademik.

Hope Theory dalam konteks ini tidak hanya bicara tentang perasaan, tapi tentang keterampilan. Siswa dengan harapan tinggi menunjukkan kecenderungan untuk menetapkan tujuan, merancang strategi mengatasi hambatan, dan menggunakan waktu belajar dengan lebih efektif. Guru dapat menstimulasi komponen ini melalui refleksi mingguan, goal-setting exercise, atau bimbingan belajar berbasis pencapaian bertahap (scaffolded success).

Banyak siswa intake rendah datang dari latar belakang keluarga yang penuh keterbatasan: tidak ada ruang belajar yang tenang, orang tua dengan pendidikan rendah, atau tekanan ekonomi tinggi. Dalam kondisi demikian, guru bukan sekadar pengajar, tetapi bisa menjadi figur pengganti dalam membangun harapan masa depan. Relasi yang positif dapat menambal kekosongan afeksi dan ekspektasi yang seharusnya hadir dari rumah.

Pengaruh relasi guru-siswa terhadap harapan akademik juga dipertegas oleh penelitian Pianta & Stuhlman (2004), yang menyatakan bahwa kualitas hubungan emosional dan instruksional guru sangat berkorelasi positif

dengan perkembangan akademik dan sosial siswa, terutama mereka yang rentan secara akademik. Ini menunjukkan pentingnya pendekatan relasional dalam strategi pendidikan siswa SMK intake rendah.

Dalam dunia pendidikan vokasi, di mana proses belajar sangat terkait dengan praktik dan kerja langsung, guru juga memainkan peran sebagai teladan karier. Saat guru menceritakan kisah jatuh banggunya, atau menunjukkan contoh alumni yang sukses walau berangkat dari titik rendah, siswa memiliki ‘cermin harapan’ yang membumi. Narasi-narasi semacam ini menumbuhkan optimism grounded—harapan yang masuk akal dan dapat dijangkau.

Relasi positif dengan guru juga berperan sebagai *resiliensi buffer*. Ketika siswa menghadapi kegagalan atau kesulitan belajar, guru yang mampu membingkai kegagalan sebagai bagian dari proses, bukan sebagai vonis, akan menjaga nyala harapan tetap hidup. Komunikasi semacam ini, seperti “Kamu belum bisa sekarang, tapi kamu akan bisa jika terus mencoba,” memberi dampak jangka panjang terhadap pola pikir siswa.

Penelitian Bandura tentang *self-efficacy* juga menunjukkan bahwa siswa membangun keyakinan akan kemampuan dirinya melalui *verbal persuasion*—dorongan dari orang lain yang dianggap signifikan. Guru yang memberikan penguatan positif secara terus-menerus akan meningkatkan sense of capability siswa, meskipun sebelumnya mereka datang dengan pengalaman akademik yang negatif.

Dalam program mentoring atau tutoring yang dilakukan secara konsisten, guru dapat mengenali dinamika harapan siswa secara lebih personal. Misalnya, melalui dialog mingguan: “Apa targetmu minggu ini?” atau “Apa yang membuat kamu merasa bangga minggu lalu?” Guru membantu siswa merumuskan arah, bukan hanya menilai hasil. Pendekatan ini menyatukan pedagogi, psikologi, dan humanisme secara konkret.

Bahkan dari aspek biologis, harapan terbukti berdampak terhadap peningkatan fungsi kognitif. Penelitian oleh Lopez dkk. (2009) menemukan bahwa harapan akademik berhubungan erat dengan penggunaan strategi belajar yang lebih efektif, seperti perencanaan, pengaturan waktu, dan

resistensi terhadap gangguan. Ini adalah indikator penting bahwa harapan bukan sekadar sikap pasif, tapi aktif membentuk perilaku belajar.

Guru-guru di SMK swasta dengan siswa intake rendah harus menyadari bahwa setiap interaksi, ekspresi wajah, dan pilihan kata, bisa menyalaikan atau memadamkan harapan. Kelas bukan hanya ruang belajar, tapi juga medan pembentukan mimpi. Perbedaan antara siswa yang bertahan dan gagal bisa jadi hanya pada satu momen kecil: sapaan guru yang menguatkan.

Lebih jauh lagi, program sekolah yang mendukung harapan akademik harus bersifat sistemik. Workshop peningkatan kompetensi guru dalam komunikasi empatik, refleksi belajar siswa, hingga mentoring berbasis potensi, adalah cara untuk menstrukturkan relasi positif ini ke dalam budaya sekolah. Tidak cukup hanya guru-guru tertentu yang berinisiatif; perlu gerakan kolektif.

Penting juga bagi sekolah untuk mengembangkan *hope literacy*—kemampuan mendidik dengan menyisipkan elemen harapan dalam setiap kebijakan dan pendekatan pembelajaran. Misalnya, sistem penilaian tidak hanya berorientasi pada nilai akhir, tetapi juga pada progres dan usaha. Sistem reward pun tidak hanya bagi siswa nilai tinggi, tapi juga bagi mereka yang menunjukkan semangat perbaikan.

Perlu diingat bahwa siswa intake rendah sering kali datang dengan “naskah hidup” yang telah membuat mereka percaya bahwa mereka bukan anak pintar. Guru punya kekuatan untuk merevisi naskah itu, mengubahnya menjadi narasi bahwa semua orang punya kesempatan untuk tumbuh jika diberi ruang, waktu, dan kepercayaan.

Relasi positif guru-siswa juga menjadi pembuka jalan bagi strategi intervensi lain. Siswa yang merasa diterima cenderung lebih terbuka terhadap bimbingan, lebih siap menjalani remedial, dan lebih bersedia diajak untuk evaluasi diri. Dalam istilah lain, kehangatan relasional menciptakan jembatan untuk perubahan instruksional.

Pada akhirnya, harapan akademik bukan sekadar hasil dari nasihat motivasional, tapi dibangun dari pengalaman konkret merasa dihargai, diperhatikan, dan didorong secara tulus. Guru adalah “arsitek emosi

harapan” yang mampu membangun atmosfer di mana siswa intake rendah tidak hanya bertahan, tapi tumbuh dan berkembang.

SMK sebagai ekosistem pembelajaran transformatif perlu menjadikan relasi positif ini sebagai bagian dari strategi kurikulum tersembunyi (*hidden curriculum*). Sebab, tidak semua yang membentuk kesuksesan siswa tercatat dalam RPP atau silabus—sebagian besar hadir dari relasi yang bermakna.

Dengan menghidupkan harapan akademik dan membangun relasi positif secara konsisten, SMK Swasta akan menjadi tempat di mana siswa yang sebelumnya diragukan, justru menunjukkan loncatan prestasi yang menginspirasi. Guru menjadi kunci. Harapan menjadi nyala. Dan pendidikan benar-benar menjadi jalan pembebasan.

Kecemasan akademik dan faktor emosi yang terabaikan

Dalam dunia pendidikan vokasi, khususnya di SMK Swasta yang mendidik siswa berintake rendah, kecemasan akademik menjadi fenomena yang sering kali tak terlihat namun berdampak besar. Kecemasan ini bukan sekadar rasa gugup saat ujian, melainkan mencakup spektrum ketidaknyamanan emosional yang terus-menerus, yang dapat melemahkan kepercayaan diri siswa, mengganggu konsentrasi, bahkan menghambat pencapaian kompetensi dasar.

Kecemasan akademik memiliki banyak wajah: mulai dari rasa takut gagal, kekhawatiran akan penilaian negatif dari guru dan teman sebaya, hingga tekanan dari keluarga. Menurut Putwain & Daly (2014), siswa dengan latar belakang akademik lemah cenderung mengalami “*trait anxiety*” yang lebih tinggi dibandingkan rekan mereka yang berprestasi tinggi. Di SMK swasta, di mana tuntutan praktik dan teori berjalan beriringan, tekanan ini menjadi berlipat ganda.

Salah satu akar kecemasan akademik adalah ekspektasi yang tidak realistis. Banyak siswa intake rendah merasa harus mengejar capaian teman-teman lain yang lebih siap secara akademik sejak awal masuk sekolah. Dalam konteks ini, konsep “*toxic comparison*” menjadi relevan. Saat siswa

terus-menerus membandingkan dirinya dengan yang lain tanpa bimbingan positif, kecemasan bukan hanya muncul, tetapi menetap.

Teori kognitif dari Beck (1976) menjelaskan bahwa pola pikir negatif dan distorsi kognitif—seperti berpikir “saya pasti gagal” atau “saya tidak cukup pintar untuk SMK ini”—berperan dalam membentuk kecemasan akademik. Siswa berintake rendah seringkali membawa skema berpikir semacam ini dari pengalaman pendidikan sebelumnya yang penuh kegagalan.

Efek fisiologis dari kecemasan tidak boleh diremehkan. Siswa yang mengalami kecemasan berat cenderung mengalami insomnia, kesulitan makan, bahkan gejala psikosomatis seperti sakit kepala atau mual menjelang ujian atau presentasi. Hal ini mengganggu keterlibatan aktif dalam pembelajaran, yang justru sangat dibutuhkan dalam model pembelajaran praktik khas SMK.

Faktor emosi seperti rasa malu, perasaan terasing, dan minder juga berkelindan dengan kecemasan akademik. Emosi ini seringkali tidak terdeteksi karena siswa tidak cukup terbuka atau tidak memiliki ruang aman untuk mengungkapkannya. Peran guru sebagai emotional supporter sangat krusial di titik ini.

Penelitian Hannula (2015) menunjukkan bahwa kecemasan matematika adalah salah satu bentuk kecemasan akademik paling umum yang dialami siswa vokasi. Dalam konteks SMK, di mana numerasi menjadi bagian penting dari pelajaran produktif maupun adaptif, fenomena ini harus menjadi perhatian dalam desain intervensi pembelajaran.

Kecemasan akademik juga berkaitan erat dengan gaya pengajaran guru. Guru yang terlalu otoritatif, cenderung menghukum kesalahan, dan kurang memberikan feedback positif, tanpa sadar memperkuat kondisi kecemasan siswa. Sebaliknya, guru yang menerapkan pendekatan growth mindset dan menyambut kesalahan sebagai bagian dari proses belajar, justru dapat menurunkan tingkat kecemasan.

Lingkungan sosial sekolah juga memberi kontribusi signifikan. Budaya sekolah yang kompetitif dan kurang empatik memperburuk kondisi siswa

berintake rendah. Oleh karena itu, penting membangun iklim sekolah yang suportif, inklusif, dan berbasis pada penerimaan perbedaan kapasitas siswa.

Intervensi berbasis konseling, baik individual maupun kelompok, terbukti efektif dalam menurunkan kecemasan akademik. Model konseling berbasis cognitive-behavioral therapy (CBT) telah diadaptasi dalam berbagai setting SMK dan menunjukkan hasil positif dalam menurunkan kecenderungan berpikir negatif siswa.

Guru BK dan wali kelas dapat mengambil peran aktif dalam deteksi dini kecemasan akademik. Salah satu indikator awal yang dapat digunakan adalah peningkatan ketidakhadiran siswa, penurunan partisipasi kelas, dan performa akademik yang menurun tanpa sebab yang jelas. Observasi dan wawancara ringan dapat membuka jalan intervensi yang lebih lanjut.

Kecemasan akademik juga perlu dipahami dari sudut pandang gender. Beberapa studi (Misra & Castillo, 2004) menyatakan bahwa siswa perempuan cenderung lebih terbuka dalam mengakui kecemasannya namun lebih rentan terhadap tekanan emosional, sementara siswa laki-laki cenderung memendam sehingga gejalanya lebih sulit dikenali.

Integrasi pendidikan sosial-emosional (SEL) dalam kurikulum menjadi solusi jangka panjang yang menjanjikan. Pembelajaran tentang regulasi emosi, kesadaran diri, dan empati tidak hanya relevan dalam konteks interpersonal, tetapi juga menjadi penopang dalam menghadapi tantangan akademik.

Literasi emosional guru menjadi kebutuhan mendesak. Guru perlu memiliki kemampuan mengenali sinyal emosi siswa serta strategi untuk meresponsnya secara pedagogis. Ini membutuhkan pelatihan tersendiri dan menjadi bagian dari pengembangan profesional berkelanjutan.

Pembelajaran reflektif juga bisa menjadi salah satu cara untuk membantu siswa mengenali, menerima, dan mengelola kecemasan akademiknya. Misalnya dengan menggunakan jurnal harian atau sesi berbagi cerita dalam kelompok kecil yang difasilitasi guru atau konselor.

Kecemasan akademik harus dipandang bukan sebagai kelemahan personal, melainkan sebagai respons manusiawi terhadap tekanan yang

bisa dikelola dengan pendekatan yang tepat. Dengan pengakuan ini, sekolah dapat membangun sistem pendukung yang tidak menyalahkan, tetapi justru menguatkan.

Sebagai penutup, memahami kecemasan akademik pada siswa intake rendah bukan hanya persoalan psikologis, tetapi juga komitmen institusional dalam membangun budaya sekolah yang peduli, responsif, dan humanistik. Dukungan emosional bukanlah pelengkap, melainkan prasyarat mutlak dalam mendidik siswa untuk melejitkan potensinya secara utuh.

B. Pedagogi Adaptif: Strategi Mengajar yang Menjangkau Semua

Pendidikan vokasi di SMK Swasta dengan dominasi siswa berintake rendah menuntut pendekatan pembelajaran yang tidak hanya inklusif, tetapi juga adaptif. Dalam konteks ini, pedagogi tidak dapat diperlakukan sebagai seperangkat prosedur baku, melainkan harus menjadi praktik yang reflektif, responsif, dan kontekstual terhadap keragaman latar belakang akademik, psikososial, dan kultural siswa. Guru bukan hanya sebagai fasilitator konten, tetapi juga arsitek pengalaman belajar yang mampu menjembatani keterbatasan dan mengaktualisasikan potensi tersembunyi.

Pedagogi adaptif mengacu pada kemampuan guru dalam membaca kebutuhan dan kondisi siswa secara individual maupun kelompok, lalu menyesuaikan strategi, materi, serta bentuk asesmen yang sesuai dengan kapasitas mereka. Prinsip dasarnya adalah keyakinan bahwa semua siswa bisa belajar—namun tidak semua dengan cara dan waktu yang sama. Dalam konteks SMK, adaptivitas ini semakin krusial karena proses pembelajaran tidak hanya bertujuan membentuk pengetahuan konseptual, tetapi juga keterampilan kerja yang konkret dan dapat diuji secara langsung oleh dunia usaha dan dunia industri (DUDI).

Lebih lanjut, siswa SMK yang datang dari latar belakang akademik yang lemah sering mengalami disorientasi dalam memahami pelajaran. Beban kognitif yang tidak diantisipasi dengan pendekatan pembelajaran yang fleksibel dan berjenjang seringkali memperparah ketidakberdayaan

mereka. Oleh karena itu, strategi pedagogi adaptif menjadi krusial untuk menghindari proses belajar yang eksklusif dan menekan. Dalam lingkungan semacam itu, guru dituntut untuk bukan hanya mengajar, tetapi *menjangkau*—bukan hanya menyampaikan materi, tetapi *membimbing dengan empati dan strategi*.

Bab ini akan menjabarkan lima pendekatan utama dalam pedagogi adaptif yang relevan dengan kebutuhan siswa SMK intake rendah. Dimulai dari prinsip Universal Design for Learning (UDL) yang memberi kerangka agar pembelajaran dapat diakses oleh semua tipe siswa tanpa harus membuat perlakuan eksklusif, hingga strategi pembelajaran berbasis konteks nyata siswa, yang menjadikan kehidupan sehari-hari sebagai sumber makna dalam pembelajaran. Pembelajaran diferensiasi—dalam strategi, konten, dan asesmen—akan dibahas sebagai bentuk implementatif dari pengakuan terhadap keragaman profil belajar siswa.

Selanjutnya, strategi remedial yang tidak hanya bersifat reaktif terhadap keteringgalan, namun juga bersifat preventif melalui micro-intervention dan penggunaan proyek sebagai wahana belajar aktif akan diuraikan secara mendalam. Di akhir, pembentukan rutinitas belajar yang positif dan konstruktif akan ditawarkan sebagai salah satu cara menginternalisasi habit belajar yang sehat dan membangun identitas belajar yang kuat bagi siswa berisiko.

Keseluruhan isi bab ini tidak hanya bertumpu pada teori pendidikan adaptif, tetapi juga pada praktik baik dan pembuktian empiris dari berbagai penelitian dalam setting pendidikan menengah kejuruan. Dengan demikian, Bab 5 hadir sebagai bagian yang esensial dalam menjawab pertanyaan besar: *Bagaimana kita bisa mengubah ruang kelas SMK menjadi ruang yang menjangkau semua, terutama yang paling tertinggal?*

Prinsip Universal Design for Learning (UDL)

Konsep *Universal Design for Learning* (UDL) muncul sebagai sebuah respons pedagogis atas keragaman peserta didik yang semakin kompleks. UDL bukan sekadar pendekatan pembelajaran, melainkan kerangka kerja

menyeluruh yang bertujuan menciptakan sistem pendidikan yang dapat diakses, dipahami, dan dimanfaatkan oleh semua siswa—apa pun kondisi kognitif, emosional, sosial, dan latar belakangnya. Menurut Meyer, Rose, dan Gordon (2014), UDL berakar dari prinsip rekayasa desain universal (*universal design* dalam arsitektur) yang memastikan produk atau lingkungan dapat digunakan semua orang, termasuk mereka yang memiliki hambatan. Dalam dunia pendidikan, UDL mendorong guru untuk merancang kurikulum, materi, dan aktivitas belajar yang *secara sengaja inklusif* sejak awal, bukan melakukan modifikasi di kemudian hari sebagai respons terhadap kegagalan belajar.

Prinsip utama UDL adalah menyediakan banyak cara bagi siswa untuk *mengakses informasi* (representasi), *mengekspresikan pembelajaran* (aksi dan ekspresi), serta *terlibat secara aktif* (engagement). Pendekatan ini sangat relevan dalam konteks SMK Swasta yang sering menghadapi siswa dengan keragaman tingkat kesiapan akademik, gaya belajar, motivasi, hingga kondisi emosional. Siswa berintake rendah sering kali menghadapi kesulitan bukan karena mereka tidak mampu, tetapi karena pendekatan pengajaran yang sempit dan tidak mengenali kebutuhan mereka. Di sinilah UDL menjadi kunci untuk membuka akses belajar yang lebih adil dan adaptif.

Dalam domain representasi, UDL menekankan pentingnya menyajikan materi pelajaran dalam berbagai bentuk—visual, audio, kinestetik, dan kontekstual. Misalnya, materi produktif tentang teknik otomotif tidak hanya disampaikan dalam bentuk teks, tetapi juga melalui demonstrasi video, simulasi interaktif, dan praktik nyata. Bagi siswa berintake rendah, representasi ganda ini mengurangi beban kognitif awal dan membantu mereka mengaitkan informasi baru dengan pengetahuan yang sudah dimiliki.

Sementara itu, prinsip kedua yaitu aksi dan ekspresi menuntut guru untuk membuka ragam pilihan dalam cara siswa menunjukkan pemahamannya. Dalam banyak praktik pembelajaran tradisional, asesmen berfokus pada ujian tulis yang bersifat satu arah. Padahal siswa SMK, terutama yang memiliki kekuatan kinestetik, mungkin lebih baik mengekspresikan pemahaman melalui praktik kerja, produk kreatif, atau presentasi proyek. Dengan

UDL, keberagaman cara ekspresi ini tidak dianggap sebagai pengecualian, melainkan bagian dari strategi desain pembelajaran sejak awal.

Aspek ketiga—engagement atau keterlibatan—adalah pusat dari keberhasilan pembelajaran di SMK. UDL menekankan bahwa motivasi bukanlah bawaan siswa semata, melainkan dapat ditumbuhkan melalui strategi belajar yang relevan, menarik, dan memberikan otonomi. Dalam konteks siswa berintake rendah, engagement dapat diperkuat dengan memberikan pilihan, mengaitkan materi dengan kehidupan nyata siswa, serta memberikan ruang aman untuk gagal dan mencoba lagi. Lingkungan belajar yang memberi ruang untuk mengalami proses belajar tanpa rasa takut sangat penting untuk menghindari jebakan *learned helplessness*.

Dalam praktiknya, penerapan UDL menuntut guru untuk berpikir ulang tentang desain awal pembelajaran. Alih-alih menyiapkan satu bentuk bahan ajar untuk semua, guru UDL menyusun berbagai *entry points* yang bisa disesuaikan dengan kebutuhan beragam siswa. Hal ini bukan berarti membuat banyak bahan ajar berbeda untuk setiap individu, tetapi menyusun satu paket yang fleksibel dan terbuka untuk berbagai gaya belajar dan kemampuan.

Penelitian menunjukkan bahwa penerapan UDL dapat meningkatkan hasil belajar siswa marginal secara signifikan. Hall et al. (2020) dalam studi kuasi-eksperimental di sekolah kejuruan menunjukkan bahwa kelas yang menerapkan prinsip UDL mengalami peningkatan keterlibatan siswa hingga 27% dan peningkatan nilai praktik sebesar 15% dibanding kelas kontrol. Di Indonesia, meskipun studi eksplisit tentang UDL masih terbatas, pendekatan ini telah diterapkan secara implisit di beberapa SMK inklusif yang berhasil meningkatkan retensi siswa dari latar belakang lemah.

Dalam konteks pembelajaran produktif di SMK, UDL dapat diimplementasikan dengan cara merancang modul praktik yang adaptif, menyediakan video instruksional untuk siswa lambat baca, serta memberi fleksibilitas waktu dalam pelaksanaan proyek. Guru juga dapat memberikan opsi penugasan berbasis pilihan, seperti membuat video, poster, atau simulasi kerja, sesuai minat dan kekuatan masing-masing siswa. Kunci utamanya

adalah memberikan kendali tertentu kepada siswa terhadap cara mereka belajar dan menunjukkan kemajuan.

UDL juga mendorong penciptaan lingkungan fisik dan sosial yang ramah terhadap semua peserta didik. Dalam kelas SMK, ini berarti memastikan ruang praktik dapat diakses dengan mudah, alat dapat digunakan oleh siswa dengan keterbatasan tertentu, serta interaksi guru–siswa mencerminkan penghargaan atas keberagaman. Ini relevan terutama di SMK Swasta yang kadang terbatas secara fasilitas, namun bisa unggul dalam fleksibilitas dan inovasi pendekatan.

Penggunaan teknologi menjadi elemen penting dalam implementasi UDL. Aplikasi seperti Canva, Kahoot, Google Classroom, atau LMS yang berbasis mobile dapat digunakan untuk menyediakan diferensiasi bahan ajar dan memperluas akses belajar di luar kelas. Siswa yang kesulitan membaca teks dapat menggunakan pembaca teks otomatis. Mereka yang lambat dalam menulis bisa merekam jawaban lisan. Semua ini adalah bagian dari strategi UDL yang menghormati keunikan cara belajar tiap anak.

Meskipun menjanjikan, penerapan UDL tidak lepas dari tantangan. Guru seringkali merasa kewalahan menyusun banyak alternatif dalam waktu terbatas. Oleh karena itu, dibutuhkan pelatihan berkelanjutan dan komunitas belajar guru yang mendukung. Implementasi UDL juga membutuhkan kebijakan sekolah yang memberi ruang bagi diferensiasi waktu, bentuk asesmen, dan penggunaan teknologi secara kreatif.

Dari sisi filosofi, UDL selaras dengan prinsip keadilan edukatif (equity), di mana fokus bukan pada memberi perlakuan yang sama, tetapi memberi akses yang sesuai. Seperti ditegaskan oleh Tomlinson (2017), keadilan dalam pendidikan berarti menyediakan tangga yang sesuai ketinggian bagi tiap siswa untuk mencapai atap tujuan belajar yang sama. UDL adalah kerangka kerja sistemik untuk menyediakan tangga-tangga itu.

Dalam jangka panjang, UDL tidak hanya membantu siswa intake rendah, tetapi meningkatkan kualitas pembelajaran bagi semua siswa. Ketika guru terbiasa berpikir fleksibel dan adaptif, budaya belajar di kelas pun bergeser ke arah inklusivitas dan respek terhadap keragaman. Ini akan

memperkuat keterlibatan, menurunkan angka putus sekolah, dan memperluas keberhasilan siswa SMK dalam dunia kerja.

Dari sisi kebijakan, Dinas Pendidikan dan yayasan sekolah perlu mendorong penerapan UDL dalam pelatihan guru, supervisi pembelajaran, serta pengembangan kurikulum. Modul pembelajaran, RPP, dan perangkat asesmen harus mulai dirancang dengan prinsip fleksibilitas dan keterjangkauan.

Penting dicatat bahwa UDL tidak sama dengan pembelajaran khusus untuk siswa disabilitas, meskipun banyak tekniknya bermanfaat dalam pendidikan inklusif. UDL bersifat *proaktif dan universal*, dirancang untuk seluruh populasi kelas sejak awal. Inilah kekuatannya: mengurangi kebutuhan akan remedial dan intervensi korektif karena sejak awal sudah inklusif.

Secara filosofis, UDL adalah perwujudan komitmen bahwa pendidikan adalah hak semua, bukan hak sebagian. Ketika guru menerapkan UDL, mereka bukan hanya mendidik, tetapi juga membangun jembatan keadilan. Dalam konteks SMK yang menjadi pilihan terakhir bagi banyak siswa intake rendah, pendekatan ini bukanlah kemewahan, tetapi kebutuhan mutlak.

Dengan memahami dan mengimplementasikan prinsip-prinsip UDL, guru di SMK Swasta tidak hanya menjawab tantangan pembelajaran yang kompleks, tetapi juga berkontribusi pada perubahan sistemik yang lebih luas. UDL mengubah paradigma dari “bagaimana memperbaiki siswa yang gagal belajar” menjadi “bagaimana merancang pembelajaran agar kegagalan tidak perlu terjadi sejak awal.”

Pembelajaran diferensiasi: strategi, konten, dan asesmen

Diferensiasi pembelajaran merupakan pendekatan pedagogis yang didasarkan pada prinsip bahwa setiap siswa memiliki gaya belajar, kebutuhan, dan potensi unik. Dalam konteks SMK swasta dengan populasi siswa berintake rendah, diferensiasi bukan hanya strategi opsional, melainkan suatu keharusan pedagogis untuk memastikan inklusi dan keberhasilan belajar. Tomlinson (2017) menyatakan bahwa diferensiasi efektif berangkat dari

pengenalan yang akurat terhadap kesiapan belajar, minat, serta profil belajar siswa. Penerapan ini membantu guru merancang pengalaman belajar yang relevan, menantang, dan bermakna.

Dalam pembelajaran diferensiasi, strategi yang diterapkan mencakup fleksibilitas dalam proses, produk, dan lingkungan belajar. Guru dapat membagi kelas berdasarkan tingkat kesiapan siswa dalam memahami materi, bukan semata berdasarkan tingkat kelas. Ini sejalan dengan teori Vygotsky mengenai Zona Perkembangan Proksimal (ZPD), yang menyarankan bahwa pengajaran yang efektif terjadi ketika materi berada sedikit di atas tingkat kompetensi aktual siswa, namun masih dalam jangkauan mereka dengan dukungan yang tepat.

Salah satu tantangan utama guru di SMK berintake rendah adalah menangani heterogenitas dalam kelas yang besar dan beragam. Dalam hal ini, penting bagi guru untuk memanfaatkan data diagnostik awal, seperti hasil AKM atau penilaian awal semester, untuk mengidentifikasi kebutuhan dan potensi siswa. Dengan begitu, perencanaan diferensiasi dapat berbasis bukti dan tidak bersifat asertif. Strategi ini mendukung prinsip pembelajaran yang responsif dan berbasis data.

Dalam aspek konten, diferensiasi dapat dilakukan dengan menyediakan sumber belajar pada berbagai tingkat kompleksitas. Misalnya, dalam mata pelajaran produktif, siswa dapat diberikan modul dengan versi sederhana dan lanjutan. Siswa dengan kemampuan literasi rendah dapat memulai dari instruksi visual, infografis, atau video pendek yang mendemonstrasikan keterampilan praktis. Sementara itu, siswa dengan kesiapan lebih tinggi dapat diberikan bacaan teknis atau simulasi berbasis digital.

Dari sisi proses, guru dapat menerapkan model stasiun belajar atau pembelajaran kooperatif yang dirancang berdasarkan kelompok heterogen. Teknik seperti think-pair-share atau jigsaw learning memungkinkan interaksi antar siswa yang saling melengkapi, serta mengurangi beban guru sebagai satu-satunya sumber pengajaran. Hal ini juga mendukung terbentuknya iklim belajar yang suportif dan egaliter.

Dalam penilaian atau asesmen, diferensiasi berarti memberikan kesempatan siswa untuk menunjukkan pemahaman dengan berbagai cara. Sebagai contoh, siswa dapat memilih antara membuat laporan tertulis, presentasi visual, proyek praktik, atau refleksi lisan. Prinsip Universal Design for Assessment (UDA) mendorong asesmen yang adil dengan mempertimbangkan kebutuhan dan kekuatan individu siswa. Ini penting untuk siswa berintake rendah yang sering merasa tidak percaya diri dalam ujian tertulis konvensional.

Guru juga perlu membangun kejelasan tujuan belajar (learning goal clarity) agar siswa paham ekspektasi yang harus dicapai. Tujuan pembelajaran harus disampaikan dengan bahasa yang sederhana dan kontekstual, bahkan menggunakan ilustrasi atau studi kasus yang dekat dengan kehidupan siswa. Hal ini dapat membantu mengurangi kecemasan dan meningkatkan keterlibatan dalam pembelajaran.

Dukungan teknologi juga dapat menjadi katalis dalam diferensiasi. Aplikasi seperti Google Classroom, Quizizz, atau platform LMS lainnya memungkinkan guru mengatur konten dan aktivitas sesuai level siswa. Guru dapat memberikan tugas adaptif yang secara otomatis menyesuaikan tingkat kesulitan berdasarkan respons siswa. Teknologi menjadi jembatan penguatan personalisasi tanpa membebani guru secara manual.

Pembelajaran diferensiasi membutuhkan kesiapan guru, baik dari sisi kompetensi pedagogis maupun sikap profesional. Guru harus berpikir fleksibel, terbuka terhadap perubahan pendekatan, dan berkomitmen terhadap keberhasilan semua siswa. Oleh karena itu, pelatihan intensif tentang prinsip-prinsip diferensiasi perlu diintegrasikan dalam program pengembangan guru di SMK.

Dalam praktik lapangan, sekolah yang berhasil menerapkan pembelajaran diferensiasi menunjukkan peningkatan pada indikator partisipasi aktif siswa, retensi materi, dan hasil belajar akhir. Misalnya, sebuah studi kasus pada SMK di Kabupaten Bogor menunjukkan bahwa strategi diferensiasi berbasis modul dan proyek meningkatkan keterlibatan siswa berintake rendah hingga 30% dalam satu semester (Dewi, 2022).

Selain strategi pengajaran, penting pula bagi sekolah menyediakan dukungan sistemik terhadap implementasi diferensiasi. Hal ini mencakup kebijakan jadwal yang fleksibel, ketersediaan materi ajar beragam, serta ruang kolaborasi antar guru. Komitmen pimpinan sekolah dalam mendukung inovasi pembelajaran menjadi faktor kunci keberlanjutan diferensiasi.

Diferensiasi juga mendukung pendekatan pembelajaran berbasis kekuatan (*strength-based approach*), karena fokusnya bukan pada kekurangan siswa, tetapi pada bagaimana menciptakan jalur pembelajaran yang sesuai potensi. Ini selaras dengan pendekatan humanistik dan keadilan edukatif, seperti yang dibahas dalam bab sebelumnya.

Meskipun tidak mudah, diferensiasi merupakan investasi jangka panjang dalam membangun budaya belajar yang adil dan merata. Guru perlu diberikan waktu untuk merancang, merefleksi, dan mengevaluasi pendekatan ini secara berkelanjutan. Supervisi akademik yang bersifat *coaching* bisa menjadi sarana mendampingi guru agar lebih percaya diri menerapkan strategi ini.

Dalam konteks SMK swasta yang memiliki keterbatasan sumber daya, pembelajaran diferensiasi bukan berarti harus mewah atau kompleks. Sebaliknya, hal ini justru menuntut kreativitas dan efisiensi. Guru dapat menggunakan bahan ajar lokal, studi kasus komunitas, atau bahkan masalah keseharian siswa sebagai titik masuk pembelajaran yang berbeda dan kontekstual.

Secara filosofis, diferensiasi mencerminkan penghargaan terhadap keberagaman manusia dan keyakinan bahwa setiap anak layak mendapat kesempatan terbaik untuk berkembang. Dalam sistem pendidikan yang ideal, guru tidak hanya mengajar, tetapi membangun jalan bagi setiap siswa untuk bisa mencapai potensinya.

Akhirnya, pembelajaran diferensiasi bukan hanya tanggung jawab guru, melainkan gerakan kolektif seluruh komunitas sekolah untuk mengubah paradigma pengajaran dari yang seragam menjadi yang merangkul perbedaan. Dengan semangat tersebut, SMK swasta bisa menjadi ruang

pemberdayaan bagi siswa berintake rendah, bukan sekadar tempat pengajaran rutin yang membatasi kemungkinan mereka.

Pendekatan kontekstual dan berbasis kehidupan nyata siswa

Dalam konteks pembelajaran bagi siswa SMK berintake rendah, pendekatan kontekstual memiliki nilai strategis yang signifikan. Pendekatan ini berangkat dari asumsi bahwa siswa akan lebih mudah memahami, mengingat, dan mengaplikasikan pengetahuan jika materi yang diajarkan dikaitkan langsung dengan pengalaman hidup sehari-hari. Secara teoritik, pendekatan kontekstual dipengaruhi oleh teori belajar konstruktivistik (Vygotsky, 1978; Piaget, 1972), yang menekankan pentingnya lingkungan belajar yang bermakna, autentik, dan relevan dengan kehidupan siswa. Untuk siswa dengan keterbatasan latar belakang akademik dan sosial, konteks yang dekat dengan realitas mereka menjadi pintu masuk utama untuk menjembatani keterbatasan awal.

Pendekatan ini mendorong guru untuk menggali pengalaman keseharian siswa dan menjadikannya sebagai titik tolak pembelajaran. Misalnya, guru teknik kendaraan ringan dapat memulai pelajaran dari pengalaman siswa memperbaiki motor di rumah atau bengkel tetangga, lalu mengaitkan kegiatan tersebut dengan teori sistem pembakaran. Dengan begitu, abstraksi menjadi konkret, dan pemaknaan terhadap pengetahuan menjadi lebih dalam. Dalam literatur pendidikan vokasi, pendekatan ini dikenal sebagai *situated learning*, yakni belajar yang terjadi dalam konteks sosial dan praktis yang nyata.

Kelebihan pendekatan kontekstual terletak pada kemampuannya membangun koneksi antara materi pelajaran dan dunia nyata. Hal ini penting bagi siswa SMK yang kelak diharapkan bekerja langsung di lapangan. Pembelajaran yang hanya bersifat teoritis sering kali gagal menciptakan makna bagi siswa berintake rendah, sehingga menurunkan motivasi dan keterlibatan. Oleh karena itu, strategi ini harus menjadi fondasi dalam desain instruksional di SMK, terutama pada program keahlian yang bersifat praktikal.

Guru dituntut untuk menjadi fasilitator yang mampu merancang skenario pembelajaran yang autentik dan aplikatif. Misalnya, pada pelajaran matematika, guru dapat meminta siswa mengukur kebutuhan material untuk membuat rak, yang disesuaikan dengan proyek kelas. Proyek seperti ini tidak hanya mengajarkan matematika secara kontekstual, tetapi juga mengembangkan keterampilan problem solving dan kerja sama.

Lebih jauh, pembelajaran kontekstual mendorong siswa untuk menjadi pembelajar aktif yang mampu membangun pengetahuannya sendiri. Hal ini sejalan dengan pendekatan *heutagogi* atau pembelajaran mandiri, di mana siswa tidak hanya menjadi penerima informasi, tetapi juga pencipta makna. Di lingkungan SMK swasta yang memiliki tantangan lebih besar dalam hal sarana-prasarana, guru perlu lebih kreatif mengintegrasikan sumber belajar dari lingkungan sekitar.

Pendekatan kontekstual juga membuka ruang bagi kolaborasi lintas mata pelajaran. Sebagai contoh, guru bahasa Indonesia dapat bekerja sama dengan guru produktif untuk merancang tugas membuat laporan kerja bengkel, yang sekaligus melatih kemampuan komunikasi tertulis dan teknikal. Integrasi semacam ini tidak hanya meningkatkan keterkaitan antar pengetahuan, tetapi juga memperkuat relevansi materi bagi siswa.

Penelitian oleh Johnson (2017) menunjukkan bahwa pendekatan kontekstual berkontribusi pada peningkatan keterlibatan siswa dan hasil belajar yang lebih bermakna, terutama di kalangan siswa dengan performa akademik rendah. Studi lain oleh Kurniawati dan Sutopo (2022) di SMK marginal di Jawa Tengah menunjukkan peningkatan motivasi belajar sebesar 38% setelah implementasi pembelajaran kontekstual berbasis proyek lokal.

Dalam praktiknya, guru perlu melakukan pemetaan konteks lokal, termasuk budaya, potensi lingkungan, dan sumber daya masyarakat. Siswa SMK yang tinggal di daerah pesisir, misalnya, dapat diajak mengembangkan proyek berbasis perikanan atau kelautan. Ini menjadikan sekolah sebagai bagian dari ekosistem sosial yang hidup, bukan entitas yang terpisah dari realitas siswa.

Untuk mendukung implementasi pendekatan ini, penting juga menyediakan asesmen yang bersifat autentik. Asesmen tidak hanya mengukur pengetahuan faktual, tetapi juga kemampuan siswa menerapkan konsep dalam situasi nyata. Rubrik penilaian berbasis performa, portofolio proyek, dan observasi langsung dapat menjadi alat ukur yang lebih relevan bagi siswa intake rendah.

Guru juga perlu dibekali pelatihan pengembangan RPP kontekstual. Sayangnya, banyak RPP masih bersifat administratif dan tidak benar-benar merefleksikan realitas pembelajaran. Program pelatihan guru harus melibatkan studi kasus, simulasi, dan observasi lapangan agar guru dapat merancang pembelajaran yang lebih membumi.

Aspek penting lain adalah memperhatikan latar belakang sosial dan psikologis siswa saat merancang konteks pembelajaran. Konteks yang terlalu jauh dari kehidupan siswa akan kehilangan daya tarik, bahkan bisa menimbulkan frustrasi. Oleh karena itu, perlu keseimbangan antara tantangan dan keterjangkauan.

Keterlibatan siswa dalam merancang kegiatan kontekstual juga penting. Dengan melibatkan mereka, siswa merasa dihargai, diberi kepercayaan, dan lebih bertanggung jawab terhadap proses belajar. Partisipasi ini juga sejalan dengan pendekatan pedagogi kritis yang memosisikan siswa sebagai subjek, bukan objek pembelajaran.

Dalam pengembangan modul ajar, guru disarankan menambahkan kolom “keterkaitan dengan kehidupan nyata” dan “situasi pemicu” yang menggambarkan skenario autentik sebagai pembuka pembelajaran. Ini akan membantu guru mengaitkan materi dengan kehidupan siswa secara sistematis.

Penerapan pendekatan ini juga memerlukan kepemimpinan sekolah yang mendukung inovasi. Kepala sekolah perlu memberi ruang eksperimen-tasi bagi guru, menyediakan forum berbagi praktik baik, dan mendorong kolaborasi antar guru lintas program keahlian.

Secara keseluruhan, pembelajaran kontekstual dan berbasis kehidupan nyata menjadi strategi kunci dalam menjembatani kesenjangan antara

kondisi intake rendah dan tuntutan kompetensi abad 21. Ini bukan sekadar strategi pengajaran, melainkan filosofi mendidik yang berpihak pada realitas, potensi, dan masa depan siswa. Dengan demikian, SMK tidak hanya menjadi tempat belajar keterampilan, tetapi juga ruang hidup yang membentuk generasi pekerja dan warga negara yang tangguh.

Strategi remedial–intervensi mikro dan pembelajaran berbasis proyek

Siswa SMK dengan intake rendah sering kali mengalami kesenjangan kognitif dan keterampilan dasar yang menjadi hambatan dalam menyerap materi pembelajaran yang kompleks. Dalam konteks ini, strategi remedial bukanlah sekadar pengulangan materi, melainkan intervensi pedagogis yang dirancang secara sistemik untuk mengangkat potensi siswa dari titik lemahnya. Intervensi mikro menjadi penting karena memungkinkan guru memberikan perhatian khusus secara individu atau dalam kelompok kecil berdasarkan kebutuhan spesifik siswa. Menurut Tomlinson (2021), pendekatan remedial yang efektif selalu bersifat proaktif, adaptif, dan berbasis data asesmen diagnostik.

Remedial yang efektif berakar pada pemahaman mendalam terhadap kesulitan belajar siswa. Guru perlu melakukan pemetaan terhadap pola kesalahan, miskonsepsi, dan kelemahan mendasar yang dialami siswa melalui asesmen formatif berkelanjutan. Hasil pemetaan ini menjadi dasar dalam menyusun program intervensi mikro yang bersifat jangka pendek, terfokus, dan bermakna. Intervensi semacam ini menciptakan rasa percaya diri karena siswa mengalami keberhasilan pada tahapan-tahapan kecil terlebih dahulu. Prinsip ini dikenal dengan istilah “quick win” dalam psikologi pendidikan, yang mampu membangun motivasi dan persepsi keberdayaan siswa secara bertahap (Bandura, 1997).

Strategi remedial yang terstruktur dapat berbentuk sesi tutorial singkat setelah pembelajaran, sistem bimbingan teman sebaya (peer tutoring), atau penguatan materi menggunakan media pembelajaran visual dan interaktif. Pemanfaatan video pembelajaran berbasis konteks lokal, permainan edukatif digital, atau simulasi praktikum sederhana terbukti

efektif meningkatkan retensi siswa berintake rendah. Dalam penelitian yang dilakukan oleh Mulyasa (2023), pendekatan *microlearning* berbasis video mampu meningkatkan pemahaman konsep dasar siswa SMK sebesar 32% dalam tiga minggu intervensi.

Pembelajaran berbasis proyek (*Project-Based Learning* atau *PjBL*) menjadi pelengkap ideal dari intervensi mikro, karena memberikan ruang bagi siswa untuk menerapkan pengetahuan dan keterampilan dalam konteks nyata. Proyek-proyek kecil seperti membuat poster digital, simulasi bisnis sederhana, merakit produk kerajinan, atau mengelola kantin sekolah dapat dirancang sedemikian rupa agar mampu mengakomodasi kemampuan dasar yang berbeda-beda. *PjBL* juga mendorong siswa belajar kolaboratif, meningkatkan komunikasi, dan merangsang kreativitas melalui tugas yang menantang tetapi bermakna.

Proyek berbasis praktik juga dapat dikaitkan langsung dengan kebutuhan DUDI (*dunia usaha dan dunia industri*). Misalnya, dalam program keahlian teknik kendaraan ringan, siswa dapat dilibatkan dalam proyek pemeriksaan kendaraan guru atau pembuatan video tutorial servis ringan. Di bidang akuntansi, siswa dapat merancang pembukuan kas sederhana untuk koperasi sekolah. Proyek-proyek semacam ini menyuburkan relevansi pembelajaran dan mendorong munculnya rasa kepemilikan terhadap pengetahuan yang dibangun.

Kunci sukses implementasi pembelajaran proyek di kalangan siswa intake rendah adalah diferensiasi peran dan tahapan pengerjaan. Guru tidak menyamakan tugas dan ekspektasi bagi semua siswa, melainkan menyesuaikan tantangan sesuai dengan kekuatan masing-masing individu. Hal ini sejalan dengan prinsip *Universal Design for Learning* (*UDL*) yang menekankan pada banyak jalur untuk mencapai tujuan belajar. Guru dapat menyediakan variasi alat bantu, rubrik penilaian yang fleksibel, serta umpan balik personal yang mendorong refleksi dan perbaikan.

Selain itu, perlu ditekankan pentingnya refleksi dalam strategi remedial dan *PjBL*. Refleksi dapat dilakukan melalui jurnal belajar, diskusi kelompok, atau evaluasi individu yang diarahkan pada pengenalan kekuatan dan

strategi belajar efektif. Refleksi yang bermakna memperkuat metakognisi siswa, yakni kesadaran akan proses berpikir mereka sendiri. Hal ini sangat krusial dalam membentuk siswa berintake rendah menjadi pembelajar mandiri dan resilien.

Kolaborasi antara guru mata pelajaran, wali kelas, dan guru BK juga menjadi penentu keberhasilan strategi ini. Remedial dan pembelajaran proyek harus dilihat sebagai program sekolah, bukan hanya inisiatif individu. Sekolah dapat mengembangkan SOP remedial dan PjBL inklusif yang menyesuaikan dengan karakteristik intake siswa dan kebutuhan masing-masing jurusan. SOP ini mencakup identifikasi kebutuhan, perencanaan intervensi, pelaksanaan, monitoring, dan evaluasi berbasis data.

Dari perspektif kebijakan sekolah, perlu ada dukungan struktural untuk menyediakan waktu, ruang, dan sumber daya yang memadai bagi pelaksanaan strategi ini. Misalnya, dengan menyediakan jam pelajaran remedial di luar jam reguler, insentif untuk guru pembimbing proyek, serta fasilitas bahan praktik yang sesuai. Kepala sekolah perlu berperan sebagai pemimpin pembelajaran yang menginisiasi perubahan budaya pedagogis ke arah lebih adaptif dan kontekstual.

Remedial dan pembelajaran proyek yang terintegrasi juga berdampak positif terhadap iklim sekolah secara keseluruhan. Siswa yang merasa diperhatikan dan dimampukan cenderung membangun hubungan lebih positif dengan sekolah, mengurangi tingkat ketidakhadiran, serta menunjukkan peningkatan perilaku prososial. Hal ini memperkuat argumen bahwa pendekatan ini bukan hanya strategi akademik, tetapi juga intervensi sosial dan emosional.

Sebagai catatan penting, tidak semua pendekatan proyek harus besar dan spektakuler. Justru proyek-proyek kecil dan sederhana yang berkaitan langsung dengan keseharian siswa lebih mudah diakses dan memiliki dampak yang lebih nyata. Sebuah studi oleh Nugroho (2022) menunjukkan bahwa siswa SMK kelas X yang terlibat dalam proyek “membuat denah rumah impian” dalam pelajaran matematika mengalami peningkatan minat belajar sebesar 45%.

Evaluasi dari strategi ini perlu menggabungkan aspek kuantitatif dan kualitatif. Indikator keberhasilan mencakup peningkatan nilai, retensi konsep, peningkatan kehadiran, dan laporan pengamatan guru. Sedangkan evaluasi kualitatif dapat dilihat dari perubahan perilaku, refleksi siswa, dan testimoni orang tua. Hasil evaluasi ini dapat digunakan untuk revisi siklus pembelajaran dan penguatan program jangka panjang.

Dengan demikian, strategi remedial dan pembelajaran berbasis proyek merupakan pendekatan yang sinergis dalam mendukung perkembangan siswa SMK berintake rendah. Kedua strategi ini memungkinkan penguatan dari dua sisi: remedial mengisi kekosongan dasar, sedangkan proyek mendorong aplikasi dan ekspansi potensi. Kolaborasi antar guru dan dukungan kebijakan sekolah menjadi pilar utama dalam keberhasilan penerapan strategi ini secara sistemik dan berkelanjutan.

Membentuk rutinitas pembelajaran positif bagi siswa berisiko

Membentuk rutinitas pembelajaran positif merupakan aspek krusial dalam pendidikan siswa berintake rendah, terutama karena konsistensi dan struktur sangat memengaruhi persepsi mereka terhadap keberhasilan belajar. Di tengah kerentanan terhadap gangguan, distraksi, dan pengalaman belajar negatif sebelumnya, rutinitas menjadi jangkar psikologis yang memperkuat rasa aman, prediktabilitas, dan kepercayaan diri. Rutinitas tidak hanya sebatas jadwal, tetapi mencakup pola-pola harian yang membangun ekspektasi positif terhadap diri dan lingkungan. Dalam perspektif psikologi pendidikan, rutinitas yang stabil dapat memperkuat area otak yang bertanggung jawab atas kontrol eksekutif, perhatian, dan regulasi emosi, yang umumnya lemah pada siswa dengan latar belakang sosial-ekonomi rendah.

Penelitian yang dilakukan oleh Fredricks, Blumenfeld, dan Paris (2004) menunjukkan bahwa keterlibatan siswa secara kognitif dan afektif meningkat ketika mereka merasa lingkungan belajarnya memiliki struktur yang mendukung dan rutinitas yang terarah. Rutinitas seperti pembukaan kelas yang menyemangati, refleksi belajar, penetapan tujuan harian, dan evaluasi ringan (check-out) dapat menjadi bagian penting dari strategi penguatan motivasi dan perhatian siswa. Dalam konteks SMK, praktik rutin ini dapat

dikemas secara kreatif dan kontekstual—misalnya dengan menyisipkan penguatan nilai kerja, keterampilan vokasional, dan apresiasi terhadap kemajuan sekecil apa pun.

Selain memberikan struktur harian, rutinitas juga menjadi alat pembentuk kebiasaan positif jangka panjang. Habit formation theory yang dijelaskan oleh James Clear (2018) dalam *Atomic Habits* menekankan pentingnya “trigger-routine-reward loop” dalam membentuk perubahan perilaku berkelanjutan. Pada siswa berintake rendah, membentuk rutinitas belajar yang sederhana seperti mencatat poin penting, bertanya aktif, atau merefleksikan kesalahan tanpa rasa takut, menjadi langkah awal untuk menciptakan fondasi akademik yang lebih kuat. Reward tidak selalu berupa materi, tetapi dapat berbentuk pengakuan, afirmasi verbal, atau pencapaian personal.

Guru memegang peran penting dalam menanamkan dan menjaga rutinitas ini. Hal ini membutuhkan konsistensi, empati, dan kapasitas untuk menyesuaikan pola dengan dinamika kelas. Guru yang mampu memper-tahankan rutinitas dengan fleksibilitas—yakni tidak terlalu kaku namun tetap jelas—akan membantu siswa merasa dihargai dan dihormati. Strategi seperti poster visual, jadwal harian tertulis, dan pengingat verbal rutin akan sangat efektif, terutama bagi siswa yang memiliki masalah atensi atau latar belakang kognitif kurang berkembang. Ini juga membantu menciptakan lingkungan pembelajaran yang ramah bagi neurodiversitas.

Dalam pembelajaran berbasis proyek, rutinitas juga menjadi kerangka kerja penting untuk menjaga keterlibatan dan kontinuitas. Jadwal mingguan proyek, sesi refleksi kelompok, dan pembagian tugas rutin memberikan kejelasan dan rasa kepemilikan dalam pembelajaran. Tanpa rutinitas, siswa mudah kehilangan arah, merasa kewalahan, atau justru menarik diri dari proses pembelajaran. Oleh karena itu, menyelaraskan rutinitas personal dan kelompok sangat penting dalam konteks vokasional.

Penting untuk dicatat bahwa rutinitas harus disesuaikan dengan kebutuhan dan karakteristik siswa. Tidak semua rutinitas efektif jika tidak dibangun secara partisipatif. Siswa perlu dilibatkan dalam perumusan rutinitas kelas agar merasa memiliki dan tidak dipaksakan. Strategi seperti kontrak

belajar bersama, refleksi awal pekan, atau pemilihan metode belajar secara kolektif dapat mendorong kepatuhan dan partisipasi aktif. Ini merupakan pendekatan berbasis inklusi dan demokrasi dalam pembelajaran.

Evaluasi terhadap efektivitas rutinitas juga perlu dilakukan secara berkala. Guru dapat menggunakan instrumen sederhana seperti skala keterlibatan harian, jurnal reflektif siswa, atau observasi perilaku untuk mengukur sejauh mana rutinitas membantu meningkatkan fokus, motivasi, dan pencapaian akademik. Bahkan, platform digital sederhana seperti Google Form atau Mentimeter dapat digunakan untuk melakukan survei harian.

Studi oleh Brigid Barron dan Linda Darling-Hammond (2008) dalam konteks pembelajaran aktif menegaskan bahwa keberhasilan implementasi metode inovatif sangat tergantung pada konsistensi praktik, dukungan guru, dan keterlibatan emosional siswa. Artinya, tanpa rutinitas yang bermakna, metode canggih sekalipun tidak akan memberikan dampak signifikan, terutama pada siswa dengan latar belakang belajar yang tidak stabil.

Dalam praktiknya, sekolah juga perlu mendukung budaya rutinitas ini secara sistemik. Hal ini dapat dilakukan dengan menyelaraskan program sekolah seperti apel pagi, kegiatan literasi, mentoring, atau refleksi keagamaan dengan rutinitas pembelajaran harian. Integrasi ini akan memperkuat pesan moral dan nilai kedisiplinan secara holistik.

Sebagai penutup, membentuk rutinitas pembelajaran positif bagi siswa berisiko tidak dapat dilakukan secara instan. Ia merupakan proses bertahap yang memerlukan komitmen, konsistensi, dan kepemimpinan edukatif. Dengan menciptakan lingkungan belajar yang stabil, bermakna, dan manusiawi, kita bukan hanya meningkatkan capaian akademik siswa berintake rendah, tetapi juga memperkuat karakter dan ketahanan mereka dalam menghadapi tantangan hidup dan dunia kerja di masa depan.

BAGIAN III

STRATEGI PRAKTIS MELEJITKAN
KOMPETENSI



A. Desain Kurikulum Adaptif dan Kontekstual

Dalam dunia pendidikan vokasi yang terus bergerak dinamis, kurikulum bukan sekadar dokumen normatif, melainkan menjadi denyut nadi kehidupan pembelajaran yang menentukan arah dan kualitas pertumbuhan siswa. Bagi SMK swasta yang menerima siswa dengan latar belakang intake rendah, keberadaan kurikulum yang bersifat adaptif dan kontekstual menjadi keharusan, bukan pilihan. Kurikulum harus sanggup menjembatani jurang antara kondisi awal siswa yang minim bekal akademik dengan tuntutan kompetensi abad 21 yang kompleks dan transformatif. Dalam konteks ini, *desain kurikulum* bukan hanya harus fleksibel, tetapi juga humanis, membumi, dan mampu membuka ruang bagi setiap siswa untuk tumbuh sesuai potensinya.

Bab ini mengurai bagaimana kurikulum dapat didesain secara lebih inklusif, dengan semangat *Merdeka Belajar* sebagai fondasi filosofi sekaligus strategi implementasi. Pendekatan ini sangat relevan untuk menjawab kebutuhan siswa beragam—terutama mereka yang datang dari latar belakang keluarga, sosial, dan akademik yang tidak ideal. Kurikulum adaptif berarti memberikan keleluasaan dalam strategi pengajaran, model asesmen, serta diferensiasi materi sesuai karakteristik peserta didik. Sementara kurikulum kontekstual menekankan pentingnya keterkaitan antara pembelajaran di kelas dengan realitas kehidupan siswa, termasuk lingkungan sosial, budaya lokal, dan kebutuhan dunia kerja di sekitar mereka.

Salah satu tantangan terbesar dalam merancang kurikulum untuk siswa intake rendah adalah bagaimana memastikan kurikulum tetap menjaga standar mutu dan relevansi industri, tanpa mengorbankan prinsip keberpihakan dan afirmasi terhadap siswa yang tertinggal. Di sinilah pendekatan pembelajaran berbasis proyek, *teaching factory*, dan penguatan modul *scaffolded* memainkan peran strategis. Kurikulum tak lagi dibangun dari atas ke bawah (*top-down*), tetapi dibentuk dari bawah ke atas (*bottom-up*) berdasarkan suara guru, karakter siswa, dan kebutuhan riil komunitas sekolah.

Dalam bab ini, akan dibahas lima subtema strategis. Pertama, pentingnya implementasi Kurikulum Merdeka untuk mendukung diversifikasi

pendekatan pembelajaran bagi siswa intake rendah. Kedua, bagaimana Project-Based Learning dan Teaching Factory dapat menjadi sarana penguatan keterampilan konkret dan karakter kerja. Ketiga, strategi praktis dalam menyusun modul adaptif dan scaffolded, khususnya bagi siswa yang mengalami hambatan belajar. Keempat, pendekatan asesmen proses yang lebih menekankan evaluasi berkelanjutan dan pencapaian bertahap, bukan semata-mata penilaian hasil akhir. Dan kelima, urgensi penyesuaian Capaian Pembelajaran (CP) dengan mempertimbangkan profil awal akademik siswa, agar proses pembelajaran menjadi lebih manusiawi dan rasional.

Dengan kerangka pikir tersebut, Bab 6 akan memandu pembaca untuk memahami, merancang, dan menerapkan kurikulum yang bukan hanya patuh terhadap kebijakan, tetapi juga peka terhadap realitas siswa. Kurikulum yang hidup, bergerak, dan berdaya guna—itulah cita-cita utama dari setiap guru dan pemimpin pembelajaran yang berkomitmen menjadikan SMK swasta sebagai lembaga pendidikan pemberdaya dan transformatif.

Kurikulum Merdeka untuk siswa beragam potensi

Kurikulum Merdeka yang diluncurkan oleh Kemendikbudristek menjadi salah satu kebijakan strategis dalam upaya mentransformasi pendidikan nasional, termasuk pendidikan vokasi. Dalam konteks SMK swasta yang sering kali menerima siswa dengan intake rendah dan keberagaman latar belakang, Kurikulum Merdeka hadir sebagai peluang untuk menciptakan sistem pembelajaran yang lebih fleksibel, adaptif, dan inklusif. Kurikulum ini menekankan diferensiasi, kebebasan dalam pembelajaran, dan penguatan karakter, sangat selaras dengan kebutuhan mendesak untuk menjangkau potensi tersembunyi dari siswa yang sering kali termarginalkan dalam sistem pendidikan yang seragam dan rigid.

Inti dari Kurikulum Merdeka adalah memberikan ruang otonomi kepada guru dan sekolah untuk menyesuaikan pendekatan pengajaran dengan karakteristik siswa. Hal ini sangat penting ketika berhadapan dengan siswa berintake rendah yang mungkin memiliki hambatan belajar, motivasi rendah, serta keterbatasan dalam keterampilan dasar literasi dan numerasi. Dalam sistem kurikulum sebelumnya yang terlalu terstandarisasi, siswa

dengan kebutuhan khusus ini sering kali tertinggal jauh karena tidak adanya fleksibilitas dalam penyampaian materi maupun asesmen. Kurikulum Merdeka memungkinkan guru untuk merancang tujuan pembelajaran yang lebih realistis dan bermakna.

Salah satu fitur utama dalam Kurikulum Merdeka adalah pembelajaran berbasis *proyek* (Project-Based Learning), yang memungkinkan siswa belajar melalui pengalaman konkret, lintas disiplin, dan berorientasi pada pemecahan masalah. Bagi siswa dengan kapasitas akademik rendah, pendekatan ini sangat efektif karena mengalihkan fokus dari hafalan ke keterlibatan aktif, eksplorasi, dan kolaborasi. Melalui proyek, siswa intake rendah dapat mengekspresikan kekuatan mereka yang tidak terlihat dalam konteks ujian tertulis atau tes akademik tradisional.

Selain itu, Kurikulum Merdeka menekankan pentingnya *Profil Pelajar Pancasila* sebagai fondasi karakter dan kompetensi siswa. Nilai-nilai seperti kemandirian, gotong royong, dan berpikir kritis menjadi parameter penting dalam mendesain pembelajaran yang bermakna. Siswa berintake rendah sangat diuntungkan oleh pendekatan ini karena penilaian tidak hanya didasarkan pada capaian kognitif semata, tetapi juga mencakup aspek afektif dan psikomotorik, yang sering kali menjadi kekuatan tersembunyi mereka.

Dalam implementasinya di SMK swasta, Kurikulum Merdeka memberikan keleluasaan kepada sekolah untuk mengembangkan *kurikulum operasional satuan pendidikan (KOSP)* yang kontekstual. Artinya, sekolah dapat menyesuaikan tujuan capaian pembelajaran dengan potensi dan realitas siswa. Guru memiliki peran kunci dalam menerjemahkan prinsip merdeka belajar menjadi praktik mengajar yang mampu menjangkau seluruh spektrum potensi siswa, dari yang unggul akademik hingga yang memerlukan afirmasi dan penguatan lebih intensif.

Kurikulum ini juga memungkinkan penyederhanaan konten dan penguatan kompetensi esensial. Untuk siswa berintake rendah, penyederhanaan ini bukan berarti penurunan kualitas, tetapi lebih kepada pemfokusan pada kompetensi yang aplikatif dan bermakna. Kompetensi dasar seperti literasi fungsional, numerasi kontekstual, dan keterampilan komunikasi

menjadi titik berat dalam desain pembelajaran, yang sangat penting untuk kesiapan kerja dan kelangsungan hidup siswa di masa depan.

Penting untuk dicatat bahwa Kurikulum Merdeka tidak meniadakan standar, melainkan memberikan fleksibilitas dalam pencapaian standar tersebut. Sekolah dan guru dapat menyusun *CP (Capaian Pembelajaran)* yang bertahap, berdasarkan profil awal siswa. Ini memberikan ruang untuk personalisasi pembelajaran tanpa mengorbankan kualitas. Dalam konteks siswa intake rendah, strategi bertahap ini sangat krusial karena memberikan pengalaman keberhasilan yang konsisten, mencegah frustrasi belajar, dan membangun self-efficacy.

Penekanan pada kegiatan intrakurikuler, kokurikuler, dan proyek penguatan profil pelajar menjadi tiga pilar yang mendukung keberagaman pembelajaran. Ketiga ranah ini saling melengkapi untuk menghadirkan pendidikan yang holistik, tidak hanya menekankan akademik tetapi juga pengembangan karakter, minat, dan potensi diri. Hal ini menjadi pembeda penting dalam menjangkau siswa berintake rendah yang sering kali berkembang lebih baik dalam konteks kegiatan praktis dan sosial.

Penggunaan teknologi dalam Kurikulum Merdeka juga membuka peluang bagi guru untuk menyediakan sumber belajar yang variatif. Siswa yang kesulitan memahami teks dapat dibantu melalui video, simulasi, dan media interaktif lainnya. Ini sejalan dengan prinsip Universal Design for Learning (UDL), yang mendukung multiple means of engagement dan representation—strategi penting bagi pembelajar dengan kebutuhan dan latar belakang yang berbeda.

Guru sebagai agen pembelajaran memegang peranan sentral dalam keberhasilan implementasi Kurikulum Merdeka. Oleh karena itu, penguatan kompetensi guru dalam desain pembelajaran berdiferensiasi, asesmen formatif, serta pengelolaan kelas yang inklusif perlu menjadi agenda utama sekolah. Tanpa guru yang siap dan reflektif, fleksibilitas kurikulum justru dapat menciptakan kebingungan dan ketidakteraturan.

Kurikulum Merdeka juga mengedepankan pentingnya refleksi dan evaluasi berkelanjutan dalam pembelajaran. Guru didorong untuk

merefleksikan proses belajar secara periodik, menyesuaikan strategi sesuai dinamika kelas. Hal ini menjadi ruang penting bagi guru untuk mengidentifikasi kebutuhan khusus siswa intake rendah dan meresponsnya dengan pendekatan yang lebih personal dan kontekstual.

Pada tataran implementasi, dukungan kepala sekolah dan budaya organisasi sekolah menjadi faktor pendukung krusial. Sekolah harus menciptakan iklim yang mendukung inovasi kurikulum, memberikan ruang eksperimen pedagogik, serta menyediakan waktu kolaborasi antar guru. Tanpa ekosistem yang kondusif, Kurikulum Merdeka hanya menjadi dokumen kebijakan yang tidak menyentuh ruang kelas secara nyata.

Data dari SMK pelaksana Kurikulum Merdeka menunjukkan bahwa siswa dengan performa akademik lemah menunjukkan peningkatan keterlibatan dan motivasi belajar ketika guru menggunakan pendekatan pembelajaran berbasis proyek dan diferensiasi. Ini menunjukkan bahwa prinsip Kurikulum Merdeka bukan hanya wacana, tetapi memiliki implikasi positif yang konkret ketika dijalankan dengan benar dan konsisten.

Secara empiris, laporan dari Pusat Kurikulum dan Pembelajaran (Puskurjar) tahun 2023 menunjukkan bahwa sekolah yang mengadaptasi Kurikulum Merdeka secara kontekstual dan kolaboratif mengalami peningkatan dalam indeks kepuasan belajar siswa dan persepsi positif terhadap pembelajaran. Hal ini menjadi argumen kuat bahwa fleksibilitas yang diberikan oleh kurikulum ini mampu memberdayakan sekolah, guru, dan siswa secara kolektif.

Bagi siswa intake rendah, Kurikulum Merdeka memberikan harapan baru: harapan bahwa mereka tidak harus mengejar capaian yang tidak realistis, tetapi diberi kesempatan untuk tumbuh sesuai kecepatan dan gaya belajar masing-masing. Hal ini sesuai dengan prinsip *growth mindset* dan *differentiated instruction* yang telah terbukti efektif dalam mendorong keterlibatan siswa dengan hambatan belajar.

Namun demikian, implementasi Kurikulum Merdeka tidak lepas dari tantangan. Masih banyak guru yang merasa terbebani karena harus mendesain pembelajaran secara mandiri, belum terbiasa dengan asesmen

berbasis formatif, serta kesulitan mengelola keberagaman kelas. Di sinilah pentingnya pelatihan berkelanjutan dan komunitas belajar guru yang aktif.

Penting juga untuk menyadari bahwa tidak semua bentuk fleksibilitas cocok diterapkan begitu saja. Kurikulum adaptif memerlukan keseimbangan antara otonomi guru dan arah strategis sekolah. Oleh karena itu, perencanaan, supervisi, dan evaluasi berjenjang tetap harus dilakukan untuk memastikan bahwa setiap kebebasan dalam pembelajaran tidak mengabaikan kualitas dan tujuan pendidikan nasional.

Kurikulum Merdeka memberi peluang besar untuk merevolusi cara kita melihat dan merancang pendidikan bagi siswa intake rendah. Dengan desain yang adaptif dan berbasis potensi, siswa SMK tidak lagi sekadar dinilai berdasarkan nilai ujian atau IPK, tetapi dilihat sebagai individu yang mampu tumbuh, berkembang, dan berkontribusi secara bermakna dalam masyarakat. Inilah esensi dari merdeka belajar: membebaskan potensi yang selama ini tersembunyi di balik angka, label, dan stigma.

Integrasi pembelajaran berbasis proyek dan *teaching factory*

Dalam konteks pendidikan vokasi di SMK swasta, integrasi antara pembelajaran berbasis proyek (*Project-Based Learning* atau PjBL) dan pendekatan *Teaching Factory* (Tefa) menjadi dua strategi yang sangat potensial dalam meningkatkan kompetensi nyata siswa, terutama mereka yang berasal dari kelompok intake rendah. Strategi ini tidak hanya memberikan pengalaman belajar yang lebih aplikatif, tetapi juga mendekatkan proses pembelajaran pada realitas dunia kerja yang sesungguhnya. Dengan demikian, siswa tidak hanya mempelajari teori di ruang kelas, tetapi langsung menerapkannya dalam konteks nyata, baik dalam bentuk simulasi industri maupun proyek berbasis kebutuhan komunitas.

Pembelajaran berbasis proyek memungkinkan siswa untuk mengembangkan berbagai keterampilan secara simultan, seperti keterampilan kolaborasi, pemecahan masalah, komunikasi, dan manajemen waktu. Dalam studi yang dilakukan oleh Thomas (2021), ditemukan bahwa siswa dengan latar belakang akademik rendah menunjukkan peningkatan signifikan

dalam motivasi belajar dan kepercayaan diri ketika mereka dilibatkan dalam proyek yang bermakna dan kontekstual. Hal ini sejalan dengan teori konstruktivistik Vygotsky yang menekankan pentingnya *scaffolding* dalam zona perkembangan proksimal (ZPD).

Sementara itu, pendekatan *Teaching Factory* memberikan peluang kepada siswa untuk belajar melalui praktik kerja langsung di lingkungan yang menyerupai dunia industri. Tefa dapat dirancang sebagai mini industri di sekolah yang dikelola oleh siswa dengan pendampingan guru dan mitra industri. Dalam setting ini, siswa intake rendah mendapatkan ruang untuk belajar secara berkelanjutan tanpa tekanan akademik yang tinggi, tetapi dengan dorongan produktivitas dan tanggung jawab nyata.

Integrasi PjBL dan Tefa dapat dilakukan dengan cara mengembangkan kurikulum kolaboratif yang menyinergikan antara capaian pembelajaran (CP) kurikulum nasional dengan kebutuhan kompetensi industri. Di sinilah peran guru sebagai perancang instruksional menjadi sangat penting. Guru perlu menyusun unit pembelajaran yang fleksibel namun terstruktur, lengkap dengan rubrik penilaian dan *milestone* pencapaian yang jelas. Kelebihan pendekatan ini adalah adanya pembelajaran lintas mata pelajaran yang memungkinkan siswa memahami keterkaitan antarilmu secara kontekstual.

Sebagai contoh, dalam program keahlian Teknik Kendaraan Ringan, siswa intake rendah dapat dilibatkan dalam proyek perawatan kendaraan dinas milik sekolah. Kegiatan ini tidak hanya mengajarkan kompetensi teknis, tetapi juga membentuk tanggung jawab, kerja tim, dan keterampilan komunikasi. Penilaian dilakukan tidak semata pada hasil akhir pekerjaan, tetapi juga pada proses pengerjaan, kolaborasi tim, dan refleksi pembelajaran.

Implementasi Tefa juga perlu mempertimbangkan aspek keberlanjutan dan manajemen. Sekolah harus membangun relasi kuat dengan dunia usaha dan dunia industri (DUDI), baik dalam bentuk kerja sama pelatihan, penyediaan alat, maupun magang guru. Ini sejalan dengan prinsip kemitraan strategis dalam penguatan link and match antara SMK dan industri. Dalam

jangka panjang, integrasi ini berpotensi menjadi sumber pemasukan bagi sekolah jika dikelola dengan baik sebagai unit produksi.

Namun, tantangan besar dalam implementasi integrasi PjBL dan Tefa adalah kesiapan guru dan sekolah. Banyak guru yang belum terbiasa merancang pembelajaran berbasis proyek dan masih terpaku pada pola pembelajaran konvensional. Untuk itu, dibutuhkan pelatihan intensif dan pendampingan dari pihak eksternal, seperti Lembaga Penjamin Mutu Pendidikan (LPMP) atau praktisi industri. Di sisi lain, kepala sekolah juga harus memiliki visi kewirausahaan dan keberanian mengambil risiko dalam mengembangkan Tefa.

Siswa dari intake rendah cenderung lebih merespons pembelajaran yang berbasis aktivitas konkret dibandingkan dengan ceramah atau tugas tulis. Oleh karena itu, dengan merancang unit PjBL–Tefa yang sederhana namun bermakna, siswa dapat belajar dengan cara yang menyenangkan, relevan, dan membangun kepercayaan diri. Ini menjadi fondasi penting dalam proses pembentukan karakter vokasional yang tangguh.

Di samping aspek teknis, penting juga menanamkan nilai-nilai kerja seperti ketepatan waktu, etika kerja, tanggung jawab, dan budaya kualitas dalam setiap proyek yang dijalankan. Ini akan memperkuat *soft skills* siswa, yang pada akhirnya menjadi modal penting ketika mereka memasuki dunia kerja. Dalam banyak studi rekrutmen tenaga kerja, keterampilan non-teknis ini justru lebih menentukan keberhasilan karier dibandingkan dengan kompetensi teknis semata.

Dalam praktiknya, sekolah dapat memulai integrasi ini secara bertahap. Misalnya, satu semester pertama fokus pada pembiasaan PjBL dalam mata pelajaran produktif, lalu semester kedua mengembangkan Tefa kecil sebagai bagian dari unit pembelajaran. Dengan refleksi rutin dan perbaikan berkelanjutan, model ini akan berkembang menjadi sistem pembelajaran adaptif yang kuat.

Tantangan pendanaan bisa diatasi melalui sinergi dengan yayasan, CSR perusahaan, atau program pemerintah seperti SMK Pusat Keunggulan. Dengan proposal yang meyakinkan dan komitmen keberlanjutan, sekolah

dapat menarik dukungan eksternal untuk penguatan Tefa dan pengembangan fasilitas pendukung.

Peran kepala sekolah sangat penting dalam menjembatani kerja sama dengan dunia industri dan memastikan bahwa kurikulum sekolah selaras dengan kebutuhan nyata dunia kerja. Ia juga perlu memastikan bahwa pengembangan ini inklusif, tidak hanya diperuntukkan bagi siswa berprestasi, tetapi menjadi ruang belajar bagi semua siswa, termasuk mereka yang berasal dari kelompok intake rendah.

Sebagai penutup, integrasi PjBL dan Tefa bukan hanya strategi pembelajaran, tetapi filosofi pendidikan yang memuliakan praktik sebagai sarana utama belajar. Di tangan guru-guru kreatif dan kepala sekolah progresif, strategi ini dapat menjadi jembatan transformasi bagi siswa SMK swasta berintake rendah, dari keterbatasan menuju keberdayaan. Transformasi ini bukan mimpi, tetapi proyek nyata yang dapat dibangun dengan tekad kolektif dan pendekatan sistematis.

Strategi membuat modul *adaptive-scaffolded* untuk siswa lemah akademik

Membuat modul pembelajaran yang adaptif dan scaffolded untuk siswa dengan kemampuan akademik rendah memerlukan pendekatan yang menggabungkan prinsip pedagogi diferensiasi, kejelasan struktur, dan kebermaknaan materi. Modul adaptif adalah bentuk bahan ajar yang mampu menyesuaikan diri dengan kebutuhan belajar individu siswa, baik dari segi kompleksitas isi, ragam pendekatan, maupun kecepatan belajar. Strategi ini sangat relevan di SMK swasta yang mayoritas siswanya berasal dari latar belakang intake rendah dan beragam gaya belajar.

Pertama, pengembangan modul harus didasarkan pada pemetaan awal terhadap kebutuhan siswa. Asesmen diagnostik memegang peran penting untuk mengidentifikasi kekuatan dan kelemahan belajar siswa, termasuk dalam aspek literasi, numerasi, motivasi belajar, dan gaya belajar dominan. Data ini kemudian dijadikan dasar dalam menentukan tingkat kesulitan materi, urutan sajian, dan bentuk latihan dalam modul.

Kedua, struktur modul sebaiknya dibuat bertahap (scaffolded) dengan tingkatan kognitif yang meningkat secara progresif. Modul diawali dari materi dasar atau pengantar (pra-kondisi), dilanjutkan dengan konten utama, dan ditutup dengan penguatan atau integrasi kompetensi. Misalnya, dalam pembelajaran akuntansi dasar, siswa tidak langsung diminta menyusun jurnal umum, melainkan diajak mengenali bentuk transaksi sehari-hari, memahami konsep debit-kredit melalui permainan, lalu melanjutkan ke latihan kasus.

Ketiga, penggunaan media bantu visual seperti diagram, peta konsep, dan ilustrasi kontekstual dapat membantu siswa yang memiliki hambatan dalam pemahaman verbal. Pendekatan ini sesuai dengan teori dual coding yang menekankan pentingnya kombinasi verbal dan visual dalam meningkatkan daya serap informasi. Bagi siswa intake rendah, ini memperbesar peluang keterlibatan aktif dan memperkecil risiko kebingungan.

Keempat, konten dalam modul harus dikontekstualisasikan dengan kehidupan nyata siswa dan lingkungan kerja vokasi. Modul yang menjelaskan prosedur teknis industri harus disederhanakan dengan bahasa sehari-hari dan disertai contoh aplikasi praktis. Ini sejalan dengan prinsip *situated learning* yang menekankan bahwa belajar akan lebih bermakna jika dikaitkan dengan konteks nyata.

Kelima, strategi chunking sangat efektif untuk membagi informasi ke dalam unit-unit kecil yang lebih mudah dicerna. Modul dapat dibagi menjadi bagian-bagian mini dengan target kompetensi parsial, seperti “kompetensi minggu pertama”, “kompetensi mini-proyek”, dan seterusnya. Ini membantu siswa intake rendah membangun rasa berhasil secara bertahap.

Keenam, latihan dan tugas dalam modul dirancang dengan prinsip *escalating challenge*—dari yang mudah ke menengah hingga menantang. Penugasan dengan pola ini memungkinkan siswa membangun kepercayaan diri seiring peningkatan kompetensi. Jika perlu, sediakan rubrik dan contoh jawaban agar siswa memiliki acuan yang jelas dalam belajar mandiri.

Ketujuh, penting juga mencantumkan fitur refleksi dan self-assessment di dalam modul. Pertanyaan seperti “Apa yang saya pelajari hari ini?” atau “Bagian mana yang masih membingungkan?” dapat membantu siswa mengenali gaya belajar dan progresnya sendiri. Refleksi ini menjadi pintu masuk untuk coaching lanjutan oleh guru.

Kedelapan, modul sebaiknya fleksibel dalam waktu pelaksanaan. Tidak semua siswa membutuhkan waktu belajar yang sama. Dengan memberikan rentang waktu yang realistis dan opsi pengayaan bagi yang cepat memahami, guru dapat mengakomodasi kebutuhan belajar tanpa mengorbankan standar kompetensi.

Kesembilan, perlu disediakan opsi multimedia sebagai pelengkap modul cetak, terutama dalam bentuk video tutorial, simulasi interaktif, atau podcast pembelajaran. Ini penting mengingat siswa intake rendah seringkali lebih nyaman dengan pembelajaran berbasis audio-visual dan kinestetik dibanding teks padat.

Kesepuluh, dalam implementasinya, guru perlu diberikan pelatihan khusus dalam menyusun modul adaptif. Modul bukan sekadar fotokopian materi, tapi sarana untuk membimbing siswa melampaui keterbatasannya. Oleh karena itu, penyusunan modul harus dimulai dari kerangka backward design: mulai dari tujuan, asesmen, baru strategi.

Kesebelas, keterlibatan siswa dalam menyusun atau mengadaptasi modul juga dapat meningkatkan relevansi dan kepemilikan belajar. Misalnya, siswa diajak memilih topik proyek, membuat glosarium sendiri, atau menyusun ringkasan bersama. Strategi ini memperkuat prinsip konstruktivisme sosial dalam pembelajaran.

Keduabelas, penting untuk melakukan evaluasi berkala terhadap efektivitas modul yang digunakan. Evaluasi dilakukan melalui uji coba terbatas, observasi keterlibatan siswa, pencapaian hasil belajar, serta umpan balik dari siswa dan guru. Siklus ini memastikan modul tetap dinamis dan responsif terhadap perubahan kebutuhan.

Ketigabelas, integrasi modul dengan sistem LMS atau platform digital sekolah mempermudah distribusi, pelacakan progres, dan penyesuaian isi.

Di era digital, platform seperti Google Classroom, Moodle, atau Learning.id dapat dioptimalkan untuk memperkaya fungsi modul konvensional.

Keempat belas, kolaborasi antar guru dalam tim MGMP internal sekolah juga dapat meningkatkan kualitas modul adaptif. Setiap guru membawa kekhasan dalam pendekatan dan pengalaman. Saling bertukar modul dan praktik baik mempercepat proses peningkatan kualitas instruksional.

Kelima belas, dukungan kepala sekolah dan yayasan sangat penting dalam mengalokasikan waktu, sumber daya, dan pelatihan untuk pengembangan modul adaptif. Modul yang efektif tidak muncul instan, tetapi melalui siklus iteratif yang memerlukan dukungan struktural dan budaya inovatif di sekolah.

Keenam belas, modul adaptif untuk siswa intake rendah dapat menjadi instrumen untuk mengejar ketertinggalan sekaligus menumbuhkan motivasi belajar. Saat siswa merasa dimengerti dan ditantang sesuai kemampuannya, mereka cenderung menunjukkan peningkatan partisipasi dan performa akademik.

Ketujuh belas, pendekatan berbasis modul juga membuka peluang untuk pembelajaran blended dan flipped learning yang cocok diterapkan di SMK. Siswa belajar mandiri melalui modul di rumah dan mendiskusikannya secara kolaboratif di kelas, meningkatkan interaktivitas pembelajaran.

Kedelapan belas, aspek afektif dalam modul tidak boleh dilupakan. Siswa intake rendah rentan mengalami kecemasan atau frustrasi. Modul yang disusun dengan kalimat positif, ilustrasi menyemangati, dan aktivitas reflektif akan memperkuat wellbeing mereka.

Kesembilan belas, penggunaan modul adaptif harus tetap diiringi oleh kehadiran guru sebagai fasilitator aktif. Modul bukan alat pengganti guru, tetapi perpanjangan tangan yang memperkuat relasi guru-siswa.

Kedua puluh, pada akhirnya, keberhasilan modul adaptif-scaffolded ditentukan oleh sensitivitas guru terhadap kebutuhan unik siswa dan kesediaannya untuk terus bereksperimen dalam merancang pengalaman belajar yang berdaya. Modul menjadi wujud konkret dari empati dan komitmen terhadap pendidikan yang adil bagi semua.

Penilaian berbasis proses, bukan hanya hasil

Penilaian merupakan salah satu komponen penting dalam sistem pembelajaran yang menentukan arah dan efektivitas proses belajar-mengajar. Pada konteks siswa SMK dengan intake rendah, paradigma penilaian berbasis proses menjadi semakin relevan, karena penilaian semata-mata berdasarkan hasil akhir tidak cukup menggambarkan keseluruhan perkembangan siswa. Oleh karena itu, perlu adanya pendekatan yang menilai proses belajar siswa secara berkelanjutan dan holistik.

Penilaian berbasis proses berfokus pada bagaimana siswa belajar, bukan hanya pada apa yang mereka capai. Ini mencakup observasi terhadap keaktifan, kemampuan kolaboratif, usaha, strategi problem solving, dan pertumbuhan kompetensi sepanjang waktu. Model ini memungkinkan guru memberikan intervensi dan umpan balik yang lebih tepat sasaran, khususnya bagi siswa dengan potensi akademik rendah namun bersemangat belajar.

Dalam pendekatan ini, asesmen formatif memegang peranan utama. Guru memantau kemajuan siswa melalui aktivitas harian, tugas kecil, jurnal refleksi, diskusi kelas, dan catatan observasi. Tujuannya adalah untuk memberikan informasi yang berguna untuk meningkatkan pembelajaran, bukan sekadar menghakimi pencapaian. Asesmen proses juga menekankan pentingnya metakognisi siswa. Mereka didorong untuk memahami proses berpikirnya sendiri, mengidentifikasi kesulitan, dan merancang strategi untuk mengatasi tantangan. Hal ini sejalan dengan pendekatan pembelajaran reflektif dan student-centered learning yang mengedepankan kemandirian belajar.

Salah satu bentuk konkret penilaian berbasis proses adalah portofolio. Siswa mengumpulkan bukti-bukti belajar dalam bentuk tugas, proyek, catatan refleksi, dan hasil kerja yang dikurasi secara periodik. Ini memungkinkan guru dan siswa melihat perkembangan dari waktu ke waktu secara menyeluruh dan autentik. Rubrik penilaian dalam model ini perlu dirancang dengan mempertimbangkan indikator proses, seperti: ketekunan, kemampuan menyusun strategi, interaksi dalam kelompok, inisiatif belajar, dan

kemampuan merefleksikan hasil belajar. Rubrik harus komunikatif dan dapat dipahami siswa sehingga menjadi alat belajar itu sendiri.

Praktik penilaian ini juga membutuhkan perubahan cara pandang guru. Guru tidak lagi menjadi “penilai akhir”, tetapi fasilitator proses belajar yang mendampingi siswa menilai dirinya sendiri, memberikan feedback, dan bersama-sama mengevaluasi kemajuan. Model penilaian ini sangat efektif untuk membangun motivasi siswa dengan intake rendah. Ketika usaha dan proses dihargai, siswa merasa perjuangannya diakui dan tidak hanya diukur dari capaian akademik semata. Ini berkontribusi pada peningkatan self-esteem dan self-efficacy mereka.

Dalam kurikulum Merdeka, ruang bagi asesmen formatif dan proses sangat terbuka. Guru memiliki keleluasaan untuk menyusun mekanisme penilaian sesuai karakteristik peserta didik dan tujuan pembelajaran, tanpa harus terikat pada model ujian akhir tradisional. Penilaian berbasis proses juga mendukung pengembangan kompetensi abad 21, seperti critical thinking, creativity, collaboration, dan communication. Siswa tidak hanya menjawab soal, tetapi menunjukkan bagaimana mereka menyelesaikan masalah dalam konteks riil.

Pada level kebijakan sekolah, pendekatan ini perlu didukung dengan regulasi internal yang fleksibel dan tidak menekan guru untuk menuntaskan capaian akademik secara seragam. Fokus harus dialihkan pada pertumbuhan siswa dari titik awalnya. Guru juga perlu diberikan pelatihan dalam menyusun instrumen penilaian proses yang valid, reliabel, dan adil. Ini mencakup pelatihan tentang observasi kelas, analisis portofolio, penggunaan rubrik kualitatif, serta pemberian umpan balik formatif yang membangun.

Implementasi asesmen proses bisa diperkuat melalui pelibatan siswa dalam self-assessment dan peer-assessment. Mereka dilatih menilai secara objektif dan memberi masukan satu sama lain, yang akan memperkuat literasi penilaian mereka. Studi empiris menunjukkan bahwa siswa SMK dengan skor awal akademik rendah menunjukkan peningkatan signifikan dalam keterlibatan dan hasil belajar ketika model penilaian berfokus pada proses dan usaha, bukan pada nilai akhir semata.

Dalam program teaching factory, penilaian proses sangat relevan karena aktivitas praktik kerja menekankan proses kerja yang aman, efisien, dan bermutu, bukan hanya produk akhir. Model asesmen berbasis kompetensi ini dapat diintegrasikan dalam kegiatan praktik industri.

Selain itu, penilaian proses juga memungkinkan deteksi dini terhadap kesenjangan belajar dan masalah motivasi siswa. Guru bisa mengintervensi lebih awal sebelum kesulitan memburuk dan siswa merasa gagal. Untuk memastikan keberlanjutan, sekolah perlu membangun budaya penilaian formatif. Evaluasi bukan sebagai akhir dari pembelajaran, tetapi sebagai bagian integral dalam proses pertumbuhan siswa.

Akhirnya, penilaian berbasis proses tidak hanya menguntungkan siswa, tetapi juga meningkatkan profesionalisme guru karena mendorong mereka lebih reflektif, inovatif, dan berorientasi pada perkembangan individu peserta didik. Dengan demikian, dalam konteks siswa SMK berintake rendah, penilaian berbasis proses adalah strategi pedagogis yang adil, manusiawi, dan berdampak nyata terhadap penguatan kompetensi dan motivasi belajar.

Penyesuaian Capaian Pembelajaran (CP) berdasarkan intake

Capaian Pembelajaran (CP) merupakan komponen krusial dalam struktur Kurikulum Merdeka yang merinci kompetensi yang diharapkan dikuasai peserta didik pada akhir fase pembelajaran tertentu. Dalam konteks SMK dengan intake rendah, CP perlu direkontekstualisasi secara bijak agar tetap menjamin standar mutu nasional, namun realistis dan relevan dengan kondisi aktual peserta didik. Hal ini bertujuan untuk menjembatani kesenjangan antara potensi awal siswa dengan target kompetensi yang ditetapkan kurikulum nasional, melalui strategi pemetaan, pemodelan ulang, dan diferensiasi target pembelajaran.

Penyesuaian CP diawali dengan asesmen diagnostik untuk mengidentifikasi titik awal kemampuan akademik siswa, baik secara kognitif, afektif, maupun psikomotorik. Data dari asesmen ini akan menjadi dasar penetapan CP yang bersifat adaptif, bukan seragam. Misalnya, dalam mata pelajaran

kejuruan, siswa dengan kompetensi awal rendah dapat diarahkan untuk terlebih dahulu menguasai dasar-dasar kerja tangan atau alat sederhana sebelum diarahkan ke tugas-tugas kompleks. Ini bukan pelemahan standar, tetapi bentuk penyesuaian berbasis progresivitas dan kebermaknaan pembelajaran.

Model penyesuaian CP dapat dilakukan melalui pendekatan bertingkat (tiered CP), yakni CP dirancang dalam beberapa level kompleksitas: dasar, menengah, dan lanjutan. Guru kemudian memetakan siswa berdasarkan hasil asesmen awal dan menyusun strategi pembelajaran yang memungkinkan semua siswa mencapai minimal CP dasar, dengan peluang berkembang ke CP menengah dan lanjutan sesuai perkembangan individu. Strategi ini sejalan dengan prinsip Universal Design for Learning (UDL) yang inklusif dan adaptif.

Penyesuaian CP juga menuntut rekontekstualisasi materi ajar. Konteks lokal dan realitas siswa menjadi bagian penting dalam menyusun ulang target kompetensi. Misalnya, dalam CP kewirausahaan, jika siswa berasal dari lingkungan pedesaan dengan aktivitas peternakan, maka pengembangan proyek bisnis dapat diarahkan pada inovasi produk berbasis ternak lokal. Ini menumbuhkan relevansi dan koneksi emosional siswa dengan pembelajaran, meningkatkan keterlibatan dan motivasi intrinsik.

Selanjutnya, CP yang telah disesuaikan memerlukan penguatan strategi asesmen yang formatif dan reflektif. Penilaian tidak hanya menilai hasil akhir, tetapi juga proses menuju pencapaian CP. Dalam hal ini, dokumentasi proses belajar, portofolio, dan jurnal reflektif siswa menjadi alat penting untuk mengukur pertumbuhan individu. Ini juga memperkuat pengembangan kompetensi metakognitif siswa, terutama dalam belajar dari proses dan pengalaman.

Dalam rangka implementasi yang sistemik, guru perlu difasilitasi dengan perangkat kurikulum adaptif, seperti ATP (Alur Tujuan Pembelajaran) dan modul ajar yang fleksibel. ATP berbasis intake rendah dapat menyusun tahapan kompetensi mikro yang rinci dan realistis, sehingga guru memiliki peta jalan yang operasional dalam mengarahkan proses belajar mengajar.

Modul adaptif juga menyediakan variasi aktivitas dan skenario pembelajaran yang dapat disesuaikan dengan level kompetensi siswa.

Aspek penting lain adalah perlunya supervisi akademik yang sensitif terhadap dinamika kelas intake rendah. Kepala sekolah dan tim kurikulum sebaiknya membekali guru dengan pelatihan asesmen formatif, analisis kebutuhan belajar, serta teknik remediasi dan akselerasi. Tujuannya adalah agar penyesuaian CP tidak hanya menjadi kebijakan tertulis, tetapi juga praksis yang terinternalisasi dalam budaya pembelajaran sekolah.

Penyesuaian CP juga memiliki dimensi psikososial yang penting. Siswa dari kelompok intake rendah sering kali menghadapi tekanan internal karena merasa “tertinggal”. CP adaptif yang diintegrasikan dengan strategi penguatan motivasi dan pemberian pengalaman sukses kecil (quick wins) akan sangat membantu membangun kembali kepercayaan diri dan harapan akademik mereka. Dengan demikian, kurikulum tidak menjadi sumber tekanan, tetapi sarana pemberdayaan.

Keberhasilan penyesuaian CP dapat dilacak melalui indikator kemajuan individual dan kelompok. Indikator ini antara lain peningkatan keterlibatan siswa dalam pembelajaran, peningkatan capaian asesmen formatif, pengurangan tingkat ketidakhadiran, dan peningkatan partisipasi siswa dalam proyek-proyek kreatif atau kewirausahaan. Monitoring berbasis data ini dapat mendukung evaluasi kebijakan kurikulum berbasis intake di tingkat sekolah maupun dinas pendidikan.

Secara kelembagaan, sekolah dapat menyusun SOP Penyesuaian CP yang memuat prosedur penilaian awal siswa baru, format perancangan ATP adaptif, strategi pelibatan orang tua dalam proses pembelajaran, hingga mekanisme pelaporan perkembangan siswa. Dokumen ini menjadi acuan praktis sekaligus bentuk pertanggungjawaban profesional dalam menjamin mutu pendidikan inklusif dan responsif.

Secara regulatif, dukungan kebijakan dari Dinas Pendidikan dan Kemendikbudristek sangat dibutuhkan agar sekolah memiliki keleluasaan dalam menerapkan CP adaptif. Hal ini dapat dimulai dari penyusunan panduan nasional Penyesuaian CP untuk intake rendah, termasuk indikator

mutu dan skema supervisi kurikulum yang diferensiatif. Dengan demikian, prinsip Merdeka Belajar tidak hanya menjadi slogan, melainkan terwujud dalam praksis pendidikan yang manusiawi.

Penyesuaian Capaian Pembelajaran (CP) berdasarkan intake merupakan pendekatan strategis dan etis dalam menjamin hak belajar siswa SMK yang berasal dari kelompok akademik rendah. Penyesuaian ini tidak menurunkan mutu, melainkan memfasilitasi proses belajar yang lebih realistis, terstruktur, dan bermakna. Dengan dukungan guru yang reflektif, kebijakan yang afirmatif, serta ekosistem pembelajaran yang adaptif, CP menjadi jembatan menuju kompetensi sejati dan partisipasi produktif dalam kehidupan sosial maupun dunia kerja.

B. Membangun Lingkungan Sekolah yang Menerima dan Memperkuat

Di tengah kompleksitas tantangan yang dihadapi SMK Swasta dalam mendidik siswa dengan intake rendah, aspek lingkungan sekolah kerap menjadi titik tumpu keberhasilan yang kurang mendapatkan sorotan serius. Padahal, lingkungan bukan sekadar fisik—tetapi mencakup atmosfer psikologis, relasional, sosial, dan kultural yang mengelilingi siswa setiap harinya. Ketika ruang kelas dan lorong sekolah menjadi tempat yang menenangkan, bukan menakutkan, ketika wajah-wajah guru menyambut dengan empati, bukan tekanan, saat itulah proses belajar yang sesungguhnya dimulai. Lingkungan yang menerima adalah jembatan awal menuju pemberdayaan.

Banyak siswa berintake rendah tidak gagal karena ketidakmampuan, melainkan karena kehilangan rasa dimiliki (*sense of belonging*), rasa percaya diri, dan ketidakterhubungan dengan ekosistem sekolah. Ini diperkuat oleh penelitian *Osterman (2020)* yang menegaskan bahwa “students learn better in schools where they feel they belong, feel safe, and feel supported.” Di sinilah pentingnya menciptakan budaya sekolah yang *antistigma*, membangun keterikatan emosional, dan menghadirkan guru sebagai relasi otentik dalam hidup mereka. Lingkungan sekolah bukan hanya tempat belajar akademik, tetapi juga ruang tumbuhnya makna, motivasi, dan masa depan siswa.

Bab ini secara khusus membedah lima aspek kunci pembentukan lingkungan yang menguatkan. Dimulai dari pembahasan tentang bagaimana mengikis stigma akademik di sekolah yang sering kali tidak disadari mengakar dalam budaya mikro. Kemudian dilanjutkan dengan penguatan konsep *school belonging* yang menjadi fondasi keterlibatan siswa dalam proses pembelajaran dan kehidupan sosial. Kita juga akan mengkaji bagaimana kualitas relasi guru-siswa mampu menjadi faktor protektif terhadap kegagalan belajar, khususnya melalui pendekatan suportif dan autentik yang memanusiakan.

Selanjutnya, pembahasan diarahkan pada bagaimana membangun iklim belajar yang secara psikologis nyaman, menyenangkan, dan penuh dorongan positif tanpa kehilangan arah akademik. Terakhir, bab ini ditutup dengan strategi pelibatan siswa dalam tata kelola sekolah secara partisipatif—bukan semata formalitas OSIS, tetapi sebagai mekanisme otentik dalam menumbuhkan rasa kepemilikan, tanggung jawab, dan keberdayaan.

Dalam konteks ini, *lingkungan sekolah bukan sekadar wadah, melainkan zat aktif yang membentuk karakter, kompetensi, dan keberanian siswa untuk terus melangkah*. Mengubah lingkungan bukan proyek instan, tetapi investasi panjang untuk menciptakan ekosistem pendidikan yang benar-benar adil dan transformatif.

Budaya sekolah yang meminimalkan stigma akademik

Di lingkungan SMK Swasta yang menerima siswa dengan intake rendah, stigma akademik kerap muncul sebagai konsekuensi dari persepsi umum bahwa siswa yang masuk bukanlah kelompok “unggulan”. Budaya sekolah yang tidak mampu mengelola perbedaan kemampuan akademik akan cenderung memperkuat diskriminasi simbolik, baik melalui labelisasi, praktik pengelompokan yang eksklusif, hingga ekspektasi rendah terhadap capaian siswa. Hal ini bertentangan dengan prinsip pendidikan yang inklusif dan humanistik, yang seharusnya meyakini bahwa setiap siswa berhak mendapatkan perlakuan dan dukungan yang setara untuk tumbuh dan berkembang.

Stigma akademik sering kali muncul dalam bentuk narasi atau wacana yang melekatkan identitas “kurang mampu” pada siswa intake rendah. Narasi ini tidak hanya datang dari guru atau manajemen sekolah, tetapi juga dari sesama siswa dan bahkan lingkungan masyarakat sekitar. Label seperti “kelas buangan”, “murid pas-pasan”, atau “bukan anak pintar” adalah contoh nyata dari stigmatisasi yang menjadi penghalang utama dalam menciptakan lingkungan belajar yang sehat secara psikologis dan sosial.

Menurut teori labeling yang dikembangkan oleh Howard Becker, pelabelan terhadap individu dalam konteks sosial dapat menjadi self-fulfilling prophecy—di mana individu yang dilabeli akan cenderung berperilaku sesuai label yang dikenakan. Dalam konteks pendidikan, siswa intake rendah yang diberi label negatif cenderung mengalami penurunan motivasi, perasaan tidak berharga, hingga sikap apatis terhadap proses belajar. Lingkungan sekolah yang tidak sensitif terhadap dampak psikologis ini akan memperbesar jurang ketimpangan pendidikan.

Penerapan budaya sekolah yang suportif dimulai dari kepemimpinan kepala sekolah yang memiliki komitmen terhadap nilai-nilai inklusivitas. Pemimpin sekolah perlu membangun visi bahwa sekolah adalah tempat untuk mengembangkan potensi, bukan menyeleksi keunggulan. Visi ini kemudian diterjemahkan dalam kebijakan dan praktik yang menghapuskan bentuk-bentuk seleksi internal berdasarkan capaian akademik semata, seperti pengelompokan kelas berdasarkan nilai atau pemberian reward yang hanya mengakui siswa peraih prestasi tinggi.

Guru memiliki peran penting dalam membentuk budaya non-stigmatisasi. Melalui bahasa yang digunakan dalam interaksi kelas, guru dapat menjadi agen transformasi budaya. Sebaliknya, jika guru terus menggunakan kalimat-kalimat yang membandingkan antar siswa atau meremehkan kemampuan siswa dengan performa rendah, maka guru justru menjadi reproduktor budaya diskriminatif. Pelatihan kesadaran reflektif bagi guru tentang dampak labelisasi dapat menjadi strategi preventif.

Strategi lain yang dapat dilakukan sekolah adalah membentuk ruang-ruang partisipatif di mana siswa tidak hanya diukur dari performa akademik,

melainkan juga kontribusinya dalam kegiatan sosial, kepemimpinan, dan kreativitas. Dengan cara ini, identitas siswa tidak hanya dikonstruksi dari nilai ujian, tetapi dari spektrum kualitas yang lebih luas. Hal ini sejalan dengan prinsip dalam pendekatan Whole Child Education yang menekankan pengembangan menyeluruh: akademik, sosial, emosional, dan karakter.

Menurut penelitian dari Tofel-Grehl et al. (2022), lingkungan sekolah yang memiliki budaya positif dan inklusif dapat meningkatkan kepercayaan diri siswa marginal, memperkuat sense of belonging, dan menurunkan angka putus sekolah. Budaya sekolah seperti ini ditandai dengan komunikasi yang positif, kolaboratif, dan partisipatif antara guru, siswa, serta manajemen sekolah.

Desain visual dan simbolik sekolah juga memengaruhi persepsi siswa terhadap dirinya sendiri. Poster motivasional yang inklusif, mural dengan wajah siswa beragam prestasi, dan penggunaan narasi positif dalam pengumuman sekolah merupakan bentuk konkret dari pembentukan budaya sekolah yang mendukung keberagaman. Sekolah perlu menciptakan estetika yang tidak memperkuat dikotomi “unggul–lemah”, tetapi menampilkan citra bahwa setiap siswa sedang dalam proses tumbuh dan berkembang.

Penataan sistem reward dan punishment juga perlu ditinjau kembali. Penghargaan tidak semestinya hanya diberikan kepada siswa dengan nilai tertinggi, tetapi juga bagi mereka yang menunjukkan semangat belajar, perbaikan diri, atau kontribusi dalam komunitas sekolah. Ini merupakan bentuk pengakuan yang menggeser fokus dari capaian ke proses.

Kolaborasi antar siswa juga dapat menjadi jembatan untuk mengurangi stigma. Program bimbingan sebaya (peer mentoring) atau kelompok belajar kolaboratif yang tidak berbasis kemampuan akademik dapat menjadi sarana membangun solidaritas dan empati di antara siswa. Dalam konteks ini, keberagaman bukan menjadi alasan diskriminasi, tetapi sumber kekuatan bersama.

Kurikulum tersembunyi (hidden curriculum) sering kali menjadi medium utama stigmatisasi yang tidak disadari. Nilai-nilai yang tertanam secara implisit dalam praktik pendidikan perlu direfleksikan oleh seluruh

warga sekolah. Misalnya, kebiasaan menyebut siswa peraih UN tertinggi dalam sambutan, tanpa menyebutkan siswa dengan capaian karakter unggul, merupakan bentuk komunikasi simbolik yang memperkuat norma akademik sebagai satu-satunya ukuran sukses.

Kegiatan kesiswaan seperti OSIS, ekstrakurikuler, dan kegiatan sosial perlu dirancang dengan prinsip inklusif. Jangan sampai hanya siswa dengan keterampilan menonjol yang mendapat panggung. Pemberian ruang bagi siswa intake rendah untuk menjadi panitia, moderator, atau inisiator kegiatan akan membangun rasa percaya diri mereka dan memperkuat citra positif diri.

Selain itu, pelibatan orang tua siswa intake rendah dalam forum-forum sekolah juga dapat mengikis stigma sosial. Ketika keluarga merasa dihargai, mereka akan lebih aktif mendukung anak dalam proses belajar. Komunikasi yang empatik dan tanpa prasangka antara guru dan orang tua merupakan dasar dari kemitraan edukatif yang setara.

Studi dari Braun et al. (2021) menunjukkan bahwa intervensi berbasis budaya sekolah yang menekankan penerimaan dan pertumbuhan mampu mengurangi konflik siswa-guru dan meningkatkan iklim kelas. Hal ini mempertegas bahwa budaya sekolah bukan sekadar nilai tertulis, tetapi harus dihidupi dalam praktik keseharian.

Penggunaan bahasa yang inklusif dalam dokumen resmi sekolah seperti laporan hasil belajar, buku panduan siswa, dan tata tertib juga penting diperhatikan. Istilah-istilah yang mengandung stigma seperti “kurang mampu” atau “siswa tertinggal” perlu diganti dengan istilah yang lebih konstruktif seperti “siswa dengan potensi berkembang”.

Evaluasi rutin terhadap persepsi siswa terhadap budaya sekolah dapat dilakukan melalui survei school climate. Hasil survei ini menjadi dasar untuk perbaikan berkelanjutan dan pengambilan keputusan strategis yang berorientasi pada perasaan diterima dan dimanusiakan oleh siswa.

Komite sekolah dan yayasan juga perlu dilibatkan dalam membangun budaya non-stigmatisasi. Komitmen dari pemangku kepentingan tertinggi

akan memberikan legitimasi moral dan operasional terhadap seluruh upaya transformasi budaya sekolah.

Budaya sekolah yang membebaskan dari stigma akademik adalah fondasi untuk melejitkan potensi tersembunyi siswa intake rendah. Ini bukan sekadar kebijakan atau program, melainkan cara pandang dan laku hidup seluruh warga sekolah yang percaya bahwa setiap anak, tak peduli latar belakangnya, memiliki hak dan kapasitas untuk tumbuh menjadi versi terbaik dirinya.

Konsep *school belonging* dan keterikatan siswa

Rasa memiliki terhadap sekolah atau *school belonging* merupakan salah satu variabel psikologis yang sangat menentukan keberhasilan pendidikan, terutama bagi siswa dari kelompok marginal seperti intake rendah. Konsep ini merujuk pada persepsi siswa bahwa mereka diterima, dihargai, dan menjadi bagian penting dari komunitas sekolah. Ketika siswa merasa bahwa mereka “punya tempat” di sekolah, keterlibatan emosional dan motivasi belajar meningkat secara signifikan.

Goodenow (1993) mendefinisikan *school belonging* sebagai persepsi siswa bahwa dirinya diterima dan menjadi bagian dari lingkungan sosial sekolah, termasuk hubungan yang suportif dengan guru dan teman sebaya. Penelitian kontemporer seperti yang dilakukan oleh Allen et al. (2018) menunjukkan bahwa *school belonging* berkorelasi positif dengan keterlibatan akademik, motivasi intrinsik, serta kesehatan mental siswa. Ini berarti, menciptakan lingkungan di mana siswa merasa “dimiliki” adalah pondasi dari pembelajaran yang bermakna.

Dalam konteks SMK swasta dengan intake rendah, *school belonging* bukan sekadar aspek tambahan, tetapi kebutuhan mendasar. Banyak siswa yang datang dengan latar belakang pengalaman akademik negatif, penolakan sosial, atau bahkan trauma keluarga. Tanpa upaya nyata dari sekolah untuk membangun keterikatan emosional yang aman, siswa akan terus merasa terasing dari proses pendidikan yang sedang dijalani.

Keterikatan siswa terhadap sekolah bukan hanya berwujud kehadiran fisik di kelas, melainkan mencakup keterlibatan kognitif, afektif, dan perilaku. Fredericks et al. (2004) menyebut bahwa engagement memiliki tiga dimensi: behavioral (partisipasi aktif dalam kegiatan), emotional (keterikatan perasaan terhadap sekolah), dan cognitive (kemauan untuk berinvestasi dalam proses belajar). Ketiganya dapat tumbuh ketika *school belonging* dibentuk secara sadar dan terstruktur.

Salah satu kunci dalam membangun *school belonging* adalah menciptakan interaksi guru-siswa yang otentik dan empatik. Guru yang mengingat nama siswa, mendengarkan dengan tulus, dan menghargai aspirasi mereka tanpa prasangka, akan membuka ruang psikologis yang membuat siswa merasa diakui sebagai individu. Dalam riset Juvonen et al. (2012), ditemukan bahwa hubungan interpersonal yang positif dengan guru menjadi prediktor utama *school belonging*, terutama bagi siswa dari kelompok rentan.

Teman sebaya juga memainkan peran penting dalam menciptakan rasa memiliki. Ketika siswa memiliki satu atau dua teman dekat yang dapat dipercaya, risiko mereka merasa tersisih akan jauh menurun. Oleh karena itu, sekolah perlu merancang program orientasi dan kegiatan kolaboratif yang mendorong ikatan sosial antar siswa, termasuk di antara mereka yang tidak menonjol dalam prestasi akademik.

Budaya partisipatif di sekolah akan meningkatkan rasa memiliki siswa. Memberi ruang bagi siswa untuk memberi masukan terhadap peraturan sekolah, kurikulum ekstrakurikuler, atau desain ruang kelas adalah langkah kecil namun bermakna. Dalam studi yang dilakukan oleh Mitra (2004), keterlibatan siswa dalam pengambilan keputusan sekolah terbukti meningkatkan rasa tanggung jawab dan keterikatan terhadap lembaga.

Ruang aman (*safe space*) secara emosional juga sangat penting. Siswa intake rendah sering membawa beban psikologis yang tidak tampak: rasa minder, takut ditertawakan, atau trauma masa lalu. Sekolah perlu menyediakan tempat yang tidak hanya aman secara fisik, tetapi juga secara emosional, seperti pojok refleksi, layanan konseling yang ramah, atau forum curhat tanpa penilaian.

Kegiatan pembelajaran yang memfasilitasi identitas dan pengalaman siswa juga berperan besar. Ketika materi pelajaran disusun dengan pendekatan kontekstual yang relevan dengan kehidupan mereka, siswa merasa dihargai. Misalnya, proyek-proyek yang membahas peran keluarga, lingkungan sekitar, atau mimpi masa depan mereka bisa menumbuhkan kesadaran bahwa sekolah benar-benar peduli pada kehidupan nyata mereka.

Nilai dan norma sekolah juga berpengaruh besar. Sekolah yang hanya menonjolkan ranking, juara lomba, dan siswa unggul dalam narasi resminya akan menciptakan kesenjangan psikologis bagi mereka yang tidak tergolong “unggul”. Sebaliknya, ketika sekolah mengangkat kisah perjuangan siswa intake rendah yang gigih, narasi keberhasilan menjadi lebih luas dan inklusif.

Guru dan manajemen sekolah dapat membangun budaya apresiatif terhadap progres, bukan hanya hasil akhir. Misalnya, memberikan pujian kepada siswa yang sebelumnya selalu terlambat tapi mulai hadir tepat waktu adalah bentuk pengakuan yang menguatkan. Hal-hal kecil seperti ini menjadi fondasi terbentuknya keterikatan yang kuat terhadap sekolah.

Rasa memiliki juga terbentuk melalui simbol-simbol visual. Seragam sekolah, logo, mars sekolah, dan slogan bukan sekadar hiasan, tapi sarana menanamkan identitas kolektif. Ketika siswa dilibatkan dalam mendesain atau menyusun simbol-simbol tersebut, mereka merasa menjadi bagian aktif dari komunitas, bukan hanya konsumen sistem pendidikan.

Kegiatan luar kelas seperti pentas seni, olahraga bersama, atau proyek sosial sangat efektif untuk membangun *school belonging*. Terlebih bila kegiatan ini dirancang dengan prinsip inklusif dan kolaboratif, bukan kompetitif semata. Semua siswa harus diberi kesempatan yang sama untuk tampil, menyumbang gagasan, dan merasa bangga menjadi bagian dari acara tersebut.

Hubungan antara orang tua dan sekolah juga berperan. Ketika orang tua merasa diterima dan dilibatkan dalam kegiatan sekolah, siswa pun akan merasa bahwa sekolah adalah perpanjangan dari rumah, bukan institusi

asing. Komunikasi dua arah, rapat kelas yang ramah, atau program keluarga asuh bisa memperkuat relasi ini.

Identitas kolektif sekolah perlu dibentuk secara sadar. Misalnya dengan membentuk tagline seperti “SMK untuk Semua”, atau “Tempat Semua Anak Bisa Bertumbuh”. Identitas ini harus konsisten tercermin dalam kebijakan, komunikasi, dan tindakan nyata sekolah.

Penelitian dari Wang & Holcombe (2010) menegaskan bahwa *school belonging* memiliki efek perlindungan terhadap tekanan psikologis siswa, terutama dalam menghadapi kesulitan akademik. Hal ini penting untuk SMK swasta intake rendah yang banyak siswanya mengalami kecemasan belajar dan rendahnya rasa percaya diri.

Teknologi juga dapat digunakan untuk memperkuat keterikatan. Platform digital sekolah bisa menyertakan fitur yang memungkinkan siswa berbagi karya, saling memberi komentar positif, atau terhubung dengan guru dalam suasana informal. Namun, perlu kehati-hatian agar platform tersebut tidak menjadi ajang perbandingan sosial yang negatif.

Program mentoring atau tutor sebaya dapat difungsikan ganda: selain sebagai bantuan belajar, juga sebagai sarana mempererat relasi emosional antarsiswa. Ketika siswa intake rendah mendapat dukungan dari kakak kelas atau guru pendamping, rasa tidak sendirian dalam belajar akan menumbuhkan keberanian dan optimisme.

Akhirnya, *school belonging* bukan tujuan akhir, tetapi proses yang terus dibangun dan dikaji ulang. Sekolah perlu melakukan evaluasi reguler tentang perasaan keterikatan siswa melalui survei, wawancara, atau diskusi kelompok terfokus. Hasilnya dapat dijadikan bahan pengambilan keputusan yang lebih responsif dan berpihak.

Membangun *school belonging* di SMK swasta intake rendah bukanlah proyek jangka pendek, melainkan komitmen kultural jangka panjang. Sekolah yang berhasil menumbuhkan rasa memiliki pada setiap siswanya akan menjadi lembaga yang tidak hanya mendidik, tetapi juga merangkul, menghidupkan semangat, dan membangun harapan.

Relasi guru-siswa yang suportif dan otentik

Dalam konteks pendidikan siswa dengan latar belakang intake rendah di SMK swasta, relasi antara guru dan siswa memainkan peran yang jauh melampaui sekadar transfer pengetahuan. Relasi ini menjadi medium utama untuk membangun rasa aman, kepercayaan, dan keterikatan yang mendalam terhadap proses pendidikan. Ketika siswa merasa dikenali dan dipahami secara personal oleh gurunya, maka proses belajar tidak lagi dipersepsi sebagai beban, tetapi sebagai ruang tumbuh bersama.

Teori *attachment* yang diperkenalkan oleh Bowlby (1969) menjelaskan pentingnya hubungan yang stabil dan penuh kasih sebagai landasan perkembangan psikologis anak. Dalam dunia pendidikan, relasi guru yang penuh perhatian dapat menggantikan atau melengkapi pola *attachment* yang mungkin timpang di rumah. Guru berperan sebagai figur stabil yang bisa diandalkan secara emosional—terutama bagi siswa dari keluarga disfungsi-sional, kurang perhatian, atau penuh tekanan ekonomi.

Penelitian Pianta et al. (2012) menunjukkan bahwa hubungan guru-siswa yang positif mampu meningkatkan motivasi belajar, keterlibatan akademik, serta menurunkan perilaku bermasalah. Lebih jauh, siswa yang memiliki kedekatan emosional dengan guru cenderung menunjukkan perkembangan kognitif yang lebih tinggi, termasuk pada kelompok yang awalnya memiliki kemampuan akademik terbatas.

Relasi yang suportif dan otentik bukanlah relasi yang penuh basa-basi atau semata-mata normatif. Relasi otentik menuntut kehadiran guru secara utuh: menyapa siswa dengan nama, menatap mata mereka dengan penuh penerimaan, dan merespons kebutuhan mereka dengan empati yang konkret. Keotentikan ini akan terbaca oleh siswa, terutama mereka yang sensitif terhadap bentuk penghargaan non-verbal dan emosi yang tersirat.

Guru yang mendengar dengan tulus dan tidak merendahkan keluhan atau kebingungan siswa, akan menjadi sumber kekuatan psikologis yang luar biasa. Pada siswa intake rendah, yang sering mengalami kegagalan atau ditolak karena “kurang pintar,” guru yang hadir sebagai teman belajar dan bukan hakim nilai menjadi penyelamat eksistensial.

Guru juga harus mampu menjadi *coach*, bukan hanya *instructor*. Dalam paradigma ini, guru tidak hanya mengarahkan, tetapi menemani dan mendorong siswa untuk menemukan jalan mereka sendiri. Ini penting untuk menghindari ketergantungan dan untuk menumbuhkan rasa kontrol diri (*locus of control*) yang sangat dibutuhkan dalam menghadapi tantangan masa depan.

Konsep *caring pedagogy* dari Noddings (2013) menegaskan bahwa pendidikan yang efektif selalu berakar pada relasi kepedulian. Bagi Noddings, kepedulian bukanlah sikap simpatik yang pasif, tetapi tindakan proaktif yang menempatkan kesejahteraan dan pertumbuhan murid sebagai fokus utama. Guru harus menjadi figur yang “melihat” siswa secara utuh: dengan latar belakangnya, emosinya, potensinya, dan kerentanannya.

Banyak guru yang mengeluh sulit membangun hubungan dengan siswa karena “muridnya tidak responsif.” Padahal dalam banyak kasus, ketidakterbukaan siswa berasal dari pengalaman ditolak, dihakimi, atau tidak dianggap penting di masa lalu. Dengan membangun konsistensi dan kehadiran yang tidak menghakimi, guru bisa menembus dinding ketidakpercayaan itu secara perlahan.

Relasi otentik dibangun dari tindakan-tindakan kecil namun konsisten: menyambut siswa di pintu kelas, memerhatikan perubahan mood, bertanya tentang kabar keluarga, atau menanyakan pendapat pribadi siswa tentang suatu topik pelajaran. Semua ini menunjukkan bahwa siswa tidak hanya dihargai sebagai pelajar, tetapi juga sebagai manusia.

Guru juga harus memiliki sensitivitas terhadap bahasa tubuh dan sinyal-sinyal non-verbal siswa. Seringkali siswa intake rendah menyampaikan kegelisahannya bukan lewat kata-kata, tetapi lewat diam, bolos, atau bahkan perilaku menantang. Dalam pendekatan humanistik, perilaku ini harus dibaca sebagai bentuk ekspresi akan kebutuhan relasional yang tidak terpenuhi.

Dalam sekolah yang relasi guru–siswanya otentik, iklim belajar akan jauh lebih aman dan partisipatif. Siswa berani mengemukakan kebingungan, melakukan kesalahan, atau mencoba hal baru tanpa takut disalahkan. Guru

yang bisa tertawa bersama siswanya tanpa kehilangan wibawa adalah guru yang telah menyeimbangkan kekuasaan dan kepercayaan dengan baik.

Selain itu, guru juga harus membangun relasi kolektif. Artinya, kedekatan tidak hanya terjadi secara individual, tetapi juga dalam dinamika kelompok. Membangun budaya kelas yang saling menghargai dan penuh dukungan akan memperkuat ikatan horizontal antarsiswa yang juga berdampak pada resiliensi belajar mereka.

Penggunaan refleksi dan umpan balik yang konstruktif juga memperkuat relasi ini. Ketika guru tidak hanya memberi nilai tetapi juga memberi narasi pembelajaran personal, siswa merasa diperhatikan secara mendalam. Kalimat seperti “Saya melihat kamu berusaha keras dalam tugas ini” jauh lebih bermakna daripada hanya memberi angka 70.

Siswa intake rendah juga perlu diberi kesempatan untuk menunjukkan sisi terbaiknya dalam relasi ini. Guru bisa memberikan ruang bagi mereka untuk menjadi tutor sebaya, pemimpin proyek kecil, atau pengambil keputusan dalam kelompok. Peran-peran ini mengangkat harga diri dan memperkuat posisi sosial siswa dalam komunitas sekolah.

Guru juga harus terbuka terhadap proses pembelajaran dua arah. Mengizinkan siswa memberi masukan terhadap gaya mengajar, konten yang relevan, atau cara penyampaian akan memperkuat kesetaraan psikologis dan mengikis jarak otoritatif yang berlebihan.

Relasi suportif tidak berarti menghilangkan disiplin, tetapi menegakkannya dengan dialog dan kejelasan. Aturan ditegakkan bukan karena kekuasaan guru, tetapi karena rasa tanggung jawab bersama. Ini membentuk pemahaman etika, bukan sekadar kepatuhan.

Di tingkat kelembagaan, sekolah perlu mendukung budaya relasi ini melalui pelatihan guru dalam empati, komunikasi interpersonal, dan regulasi emosi. Relasi yang baik tidak lahir begitu saja, tetapi harus dibangun dengan niat dan keterampilan yang dilatih.

Akhirnya, guru adalah jembatan yang menghubungkan potensi terpendam siswa intake rendah dengan dunia yang menantang di luar sana. Ketika

relasi yang suportif dan otentik terbangun, guru bukan hanya pengajar, tetapi menjadi figur pembebas, penyalah harapan, dan pencipta masa depan.

Rancang bangun iklim belajar yang suportif dan menyenangkan

Iklim belajar di sekolah merupakan faktor kunci yang menentukan keterlibatan, motivasi, dan keberhasilan akademik siswa, terutama bagi kelompok dengan intake rendah. Ketika siswa masuk ke dalam ruang kelas yang terasa seperti tempat yang aman, menyenangkan, dan menghargai keberagaman, maka potensi mereka untuk tumbuh secara optimal menjadi lebih besar. Dalam konteks ini, membangun iklim belajar yang suportif dan menyenangkan adalah kebutuhan mendasar, bukan sekadar pelengkap.

Teori *Social-Emotional Learning (SEL)* yang dikembangkan oleh CASEL (2020) menekankan pentingnya membangun lingkungan belajar yang memungkinkan siswa mengembangkan kesadaran diri, pengelolaan emosi, dan relasi sosial positif. Iklim kelas yang baik memberikan ruang bagi siswa untuk merasa diterima, dihargai, dan tidak takut membuat kesalahan. Hal ini sangat penting terutama untuk siswa SMK dengan pengalaman akademik sebelumnya yang penuh kegagalan atau ditolak oleh sekolah negeri.

Sebuah studi oleh Hamre & Pianta (2010) menunjukkan bahwa iklim kelas yang hangat, responsif, dan berbasis relasi positif antara guru dan siswa secara signifikan berkontribusi pada peningkatan motivasi belajar dan penurunan tingkat stres siswa. Bahkan dalam kondisi keterbatasan sarana, kehadiran guru yang menyapa dengan tulus, ruang kelas yang estetik meskipun sederhana, dan kultur yang mendukung partisipasi aktif sudah menjadi modal awal terciptanya iklim yang suportif.

Perancangan iklim belajar harus bersandar pada tiga dimensi utama: (1) dimensi emosional, yaitu rasa aman, diterima, dan dihargai; (2) dimensi akademik, yaitu adanya ekspektasi yang jelas dan realistis; dan (3) dimensi sosial, yaitu suasana kolaboratif dan bebas dari intimidasi. Ketiga dimensi ini saling terkait dan membentuk kesatuan dalam pengalaman belajar siswa.

Pada siswa SMK intake rendah, tekanan akademik seringkali memicu rasa takut gagal dan kecemasan berlebihan. Oleh karena itu, iklim belajar

harus menekankan proses, bukan hanya hasil. Guru perlu lebih banyak memberi apresiasi atas usaha, bukan semata hasil akhir. Ini akan menciptakan suasana kelas yang menekankan perkembangan (*growth mindset*) dan bukan perbandingan kompetitif.

Visualisasi lingkungan belajar juga penting. Ruang kelas dengan hiasan hasil karya siswa, kutipan motivasi, warna yang hangat, serta poster yang menggambarkan keragaman potensi anak bangsa, akan membentuk suasana yang ramah dan tidak mengintimidasi. Bahkan, pengaturan tempat duduk yang fleksibel dan tidak selalu baris-rapi dapat memberikan kesan inklusif dan mendukung interaksi.

Strategi *ice breaking*, humor yang edukatif, dan sesi refleksi bersama di akhir pelajaran juga efektif untuk mencairkan suasana dan meningkatkan koneksi emosional antarwarga kelas. Hal ini terutama penting dalam pelajaran-pelajaran eksakta atau produktif yang seringkali dianggap “berat” oleh siswa dengan kemampuan kognitif menengah ke bawah.

Kehadiran siswa dalam pengambilan keputusan juga sangat penting. Siswa bisa dilibatkan dalam membuat aturan kelas, menentukan cara presentasi, atau memilih tema proyek. Keterlibatan ini menumbuhkan rasa memiliki dan tanggung jawab, yang pada gilirannya meningkatkan motivasi intrinsik dan *sense of belonging*.

Dalam pendekatan pembelajaran aktif, seperti *project-based learning* atau *contextual learning*, guru harus menciptakan suasana kerja kelompok yang saling mendukung. Siswa intake rendah sangat terbantu ketika mereka merasa aman untuk bertanya, mengemukakan ide, atau bahkan mengakui kesalahan di depan teman-temannya. Budaya saling menertawakan harus diubah menjadi budaya saling menyemangati.

Iklim belajar yang suportif juga berkaitan erat dengan praktik disiplin yang manusiawi. Alih-alih menerapkan hukuman yang mempermalukan, guru dan sekolah bisa mengembangkan pendekatan *restorative*, di mana setiap pelanggaran menjadi peluang pembelajaran tentang tanggung jawab dan pemulihan relasi sosial.

Selain guru, peran kepala sekolah dan manajemen sekolah dalam merancang kebijakan yang mendukung iklim positif juga sangat krusial. Mulai dari sistem absensi yang tidak menghukum siswa miskin, pendekatan terhadap keterlambatan yang edukatif, hingga reward kecil untuk kehadiran, semua berkontribusi terhadap suasana belajar yang lebih manusiawi.

Di banyak SMK swasta, tantangan besar muncul dari stereotip bahwa “muridnya bandel dan susah diatur.” Iklim suportif tidak akan pernah tumbuh jika guru masih membawa prasangka ini ke dalam kelas. Yang perlu dibangun adalah cara pandang baru: bahwa setiap anak, apapun latar belakangnya, memiliki potensi untuk berkembang jika diberi ruang yang tepat.

Keterlibatan orang tua juga menjadi bagian dari iklim belajar yang suportif. Komunikasi yang positif, rutin, dan tidak hanya saat siswa bermasalah, akan membangun sinergi antara rumah dan sekolah. Bahkan kunjungan guru ke rumah siswa yang rentan bisa memberikan dampak luar biasa dalam membangun kepercayaan.

Siswa juga harus diberi ruang untuk menunjukkan jati diri mereka melalui kegiatan ekstrakurikuler, klub hobi, atau ruang kreativitas yang fleksibel. Ini memberi mereka outlet positif untuk mengekspresikan diri, yang sangat penting bagi perkembangan identitas dan harga diri siswa intake rendah.

Perlu digarisbawahi bahwa iklim belajar yang menyenangkan tidak selalu berarti “bebas aturan.” Sebaliknya, aturan yang disepakati bersama dan dijalankan secara konsisten akan menciptakan rasa aman dan keteraturan. Siswa intake rendah cenderung lebih responsif terhadap struktur yang jelas dibanding lingkungan yang kacau-balau.

Teknologi juga bisa menjadi alat pendukung dalam menciptakan iklim belajar yang menarik. Pemanfaatan media interaktif, permainan edukatif digital, atau bahkan aplikasi refleksi harian dapat membuat siswa merasa lebih engage, asalkan digunakan secara proporsional.

Penting pula bagi guru dan manajemen sekolah untuk melakukan evaluasi berkala terhadap iklim kelas dan sekolah. Survei kehangatan kelas,

wawancara mendalam dengan siswa, dan forum dialog guru-siswa dapat memberi masukan berharga untuk perbaikan berkelanjutan.

Pada akhirnya, iklim belajar yang suportif dan menyenangkan bukanlah hasil dari intervensi satu kali. Ia adalah proses terus-menerus yang melibatkan empati, refleksi, dan komitmen dari semua pihak. Dan bagi siswa SMK intake rendah, iklim seperti inilah yang menjadi jembatan antara ketertinggalan hari ini dengan masa depan yang penuh harapan.

Pelibatan siswa dalam tata kelola sekolah secara partisipatif

Pendidikan yang transformatif tidak berhenti pada kegiatan pembelajaran di ruang kelas. Ia mesti diperluas menjadi arena pembentukan karakter, tanggung jawab, dan kepemimpinan siswa. Salah satu pendekatan yang esensial untuk mendidik siswa SMK, khususnya dari kelompok intake rendah, adalah melalui pelibatan mereka secara langsung dalam tata kelola sekolah. Prinsip partisipasi ini tidak hanya membangun kepercayaan diri, tetapi juga membuka jalan bagi tumbuhnya *sense of ownership* terhadap sekolah mereka sendiri.

Dalam paradigma demokrasi pendidikan dan pendekatan *student agency*, pelibatan siswa menjadi fondasi penting dalam membangun sekolah yang inklusif, responsif, dan berorientasi pada kebutuhan nyata peserta didik. Teori *Voice, Choice, and Responsibility* (Mitra, 2008) menekankan bahwa partisipasi siswa bukan sekadar simbolis atau seremonial, tetapi harus mencakup ruang untuk menyampaikan suara, mengambil keputusan, dan menerima tanggung jawab.

Siswa intake rendah, yang selama ini sering dianggap pasif atau “kurang inisiatif,” justru akan menunjukkan transformasi signifikan saat diberi ruang otentik untuk berkontribusi dalam sistem sekolah. Partisipasi ini bisa bermula dari hal-hal sederhana seperti memberi masukan pada jadwal kegiatan, merancang slogan anti-bullying, hingga menjadi bagian dari tim penyusun tata tertib yang ramah pelajar.

Dalam banyak sekolah, OSIS menjadi satu-satunya kanal formal partisipasi siswa. Namun, pendekatan ini kerap eksklusif dan hanya menjangkau

siswa dengan kapasitas unggul. Untuk menjangkau kelompok intake rendah, dibutuhkan desain partisipasi alternatif: forum dialog rutin kelas-sekolah, komunitas minat, dan proyek sosial berbasis kelas yang dikelola siswa sendiri dengan pendampingan guru.

Keterlibatan siswa dalam proses pengambilan keputusan sekolah juga dapat meningkatkan keterikatan (*school connectedness*) dan motivasi belajar. Sebuah studi oleh Rudduck & Flutter (2004) menunjukkan bahwa ketika siswa merasa aspirasinya didengar dan diakomodasi, mereka lebih menghargai lingkungan sekolah dan berkontribusi secara aktif dalam menjaga iklim positif.

Sekolah dapat menginisiasi *student-led conferences* di mana siswa berperan sebagai pembicara untuk menyampaikan refleksi dan rencana belajarnya kepada guru atau bahkan orang tua. Praktik ini terbukti meningkatkan tanggung jawab akademik sekaligus memperkuat rasa percaya diri—dua aspek penting yang sering rapuh pada siswa intake rendah.

Pelibatan juga bisa diarahkan pada tata kelola fasilitas sekolah. Misalnya, pembentukan tim kecil siswa yang bertanggung jawab terhadap kebersihan, keindahan, atau penggunaan ruang kelas/laboratorium. Dengan pendekatan ini, siswa tidak hanya menjadi “pengguna sekolah” tetapi juga “pengelola,” yang belajar disiplin, kolaborasi, dan kepemilikan bersama.

Sebagian besar siswa SMK intake rendah berasal dari keluarga dengan pengalaman minim dalam organisasi atau kepemimpinan. Maka, sekolah menjadi satu-satunya tempat aman untuk belajar mengambil peran, menyampaikan gagasan, memecahkan konflik, dan mengelola perbedaan. Kesempatan ini akan menjadi bekal penting saat mereka masuk ke dunia kerja atau masyarakat.

Model partisipasi juga harus mengakomodasi siswa yang tidak vokal secara lisan. Platform digital, lembar saran, mural ekspresi, atau podcast sekolah dapat menjadi sarana alternatif bagi siswa untuk mengekspresikan aspirasi dan mengusulkan perbaikan. Hal ini memperluas definisi partisipasi melampaui batasan verbal atau kognitif.

Pelibatan siswa dalam evaluasi proses belajar juga merupakan bentuk partisipasi strategis. Mereka dapat dilibatkan dalam survei kepuasan pembelajaran, focus group untuk menyusun modul pembelajaran yang menarik, atau menyampaikan testimoni yang menjadi masukan kebijakan kurikulum sekolah.

Dalam kerangka pendidikan vokasi, siswa juga dapat dilibatkan dalam penentuan tema *teaching factory*, pengembangan usaha siswa (studentpreneurship), hingga simulasi pelatihan kepemimpinan di dunia industri. Ketika siswa diberi ruang menjadi aktor, bukan objek, mereka belajar menavigasi kompleksitas keputusan dan tanggung jawab.

Kepemimpinan partisipatif seperti ini mensyaratkan guru dan kepala sekolah yang tidak takut “kehilangan kontrol,” tetapi justru percaya pada potensi transformasi melalui kolaborasi sejati. Ini menuntut perubahan cara pandang: dari “mengendalikan siswa” menjadi “menumbuhkan kapasitas siswa.”

Pelibatan partisipatif juga memiliki efek positif terhadap iklim sekolah secara keseluruhan. Siswa yang merasa didengar cenderung lebih menghargai aturan, lebih loyal terhadap institusi, dan lebih aktif dalam memelihara suasana belajar yang kondusif. Mereka juga menjadi agen perubahan dalam membangun solidaritas antarsiswa.

Sebagai contoh praktik baik, di beberapa SMK berbasis komunitas di Yogyakarta dan Bandung, pelibatan siswa dalam komite sekolah dan pertemuan rutin “Suara Siswa” telah terbukti menurunkan angka pelanggaran tata tertib dan meningkatkan retensi siswa pada tahun pertama. Ini menunjukkan bahwa rasa kepemilikan dapat mendorong kedisiplinan dan motivasi dari dalam.

Namun demikian, pelibatan siswa tidak boleh dilakukan secara sporadis atau seremonial. Ia harus menjadi bagian dari kebijakan sekolah yang terintegrasi, sistemik, dan berkelanjutan. Artinya, ada struktur pendampingan, pelatihan soft skills, serta ruang formal dan informal yang mendukung tumbuhnya budaya partisipatif.

Untuk siswa intake rendah, pengalaman berpartisipasi ini juga menjadi latihan untuk memulihkan martabat diri. Mereka belajar bahwa suara mereka berharga, bahwa mereka mampu berkontribusi, dan bahwa kegagalan akademik bukan akhir dari potensi mereka.

Evaluasi terhadap efektivitas partisipasi siswa dapat dilakukan melalui dokumentasi proyek, refleksi siswa, observasi guru, dan survei periodik. Sekolah bisa mengembangkan indikator keterlibatan siswa sebagai bagian dari sistem mutu internalnya.

Akhirnya, pelibatan siswa dalam tata kelola sekolah bukanlah soal gaya manajemen, melainkan tentang keadilan. Ini adalah wujud keyakinan bahwa setiap siswa, tanpa memandang latar belakang intake, layak menjadi subjek pendidikan. Dan ketika siswa intake rendah diberi kesempatan memimpin dan berpendapat, sekolah telah melangkah lebih dekat menuju misinya sebagai alat pembebasan dan pemberdayaan.

C. Peran Guru sebagai Mentor dan Role Model

Dalam mendidik siswa SMK berintake rendah, dimensi personal seorang guru seringkali lebih berpengaruh dibanding sekadar kompetensi profesional formal. Siswa dengan latar belakang akademik yang lemah kerap membawa beban psikologis, kepercayaan diri yang rapuh, dan pengalaman belajar masa lalu yang kurang menyenangkan. Di tengah kondisi tersebut, sosok guru hadir bukan hanya sebagai pengajar, tetapi sebagai mentor, pembimbing, dan yang paling penting: role model yang menginspirasi. Bab ini mengupas bagaimana kualitas kepribadian dan kepemimpinan guru secara langsung berdampak pada motivasi, resiliensi, dan keterlibatan belajar siswa intake rendah.

Pendekatan pedagogis yang efektif pada siswa berisiko tidak cukup dengan instruksi teknis semata. Dibutuhkan kehadiran guru yang memiliki gaya kepemimpinan transformatif—yang tidak hanya memberi arahan, tapi menyalakan harapan dan memberikan teladan dalam menghadapi kesulitan. Di tengah tantangan dunia pendidikan vokasi, terutama di SMK

swasta, guru menjadi poros utama dalam mengubah label “tidak mampu” menjadi “sedang tumbuh”.

Dalam bab ini akan dijelaskan lima subbahasan utama. Pertama, tentang gaya kepemimpinan guru untuk siswa marjinal, yang mencakup pendekatan otoritatif, demokratis, dan transformatif dalam konteks ruang kelas yang penuh tantangan. Kedua, strategi mentoring berbasis empati dan konsistensi, menekankan pentingnya keterlibatan emosional dan keberlanjutan dalam mendampingi siswa, bukan hanya secara akademik tetapi juga pada aspek personal dan sosial.

Selanjutnya, bagian ketiga akan membahas keterampilan komunikasi yang membangun harapan. Ini meliputi penggunaan bahasa afirmatif, teknik komunikasi restoratif, dan strategi percakapan reflektif yang memberi ruang bagi siswa merasa dihargai. Bagian keempat membahas peran guru sebagai figur panutan, termasuk bagaimana guru menunjukkan ketekunan, kejujuran, dan komitmen dalam kehidupan sehari-hari sebagai pelajaran implisit bagi siswa.

Terakhir, bab ini akan ditutup dengan studi empiris mengenai pengaruh guru sebagai role model terhadap resiliensi siswa SMK. Penelitian-penelitian terkini menunjukkan bahwa keberadaan guru yang mampu menjadi inspirasi—bukan hanya pengajar—berkorelasi positif dengan peningkatan semangat belajar, daya juang, dan kepercayaan diri siswa, terutama mereka yang datang dari kelompok akademik bawah.

Bab ini dirancang untuk memperluas kesadaran guru bahwa mereka bukan sekadar penyampai materi, tetapi juga tokoh yang menentukan arah, makna, dan semangat perjalanan pendidikan siswa. Melalui interaksi sehari-hari, sikap, serta keteladanan yang konsisten, guru bisa menjadi cahaya di tengah keraguan siswa—dan pada akhirnya, menjadi jembatan menuju potensi terbaik mereka.

Gaya kepemimpinan guru untuk siswa marjinal

Dalam konteks SMK, khususnya yang berada di lingkungan swasta dengan intake siswa yang rendah, keberhasilan pembelajaran tidak dapat hanya

bergantung pada rancangan kurikulum atau fasilitas fisik sekolah. Peran guru sebagai pemimpin di dalam kelas menjadi faktor sentral yang menentukan apakah siswa merasa terinspirasi atau justru semakin terpinggirkan. Gaya kepemimpinan guru menjadi cermin bagaimana otoritas diartikulasikan: apakah sebagai instrumen dominasi, atau justru sebagai katalis pemberdayaan.

Paulo Freire (1970) dalam teorinya tentang *pedagogi pembebasan* menyatakan bahwa guru bukanlah pengisi “wadah kosong” bernama siswa, melainkan mitra dialogis yang menumbuhkan kesadaran kritis. Dalam konteks siswa marjinal, kepemimpinan guru tidak boleh bersifat top-down, instruktif, dan mengabaikan latar belakang sosial-emosional peserta didik. Sebaliknya, diperlukan pendekatan kepemimpinan transformasional yang menekankan pengembangan potensi, kepercayaan diri, dan relasi emosional yang sehat.

Burns (1978) dan Bass (1985) mendeskripsikan kepemimpinan transformasional sebagai gaya yang menumbuhkan motivasi intrinsik, menginspirasi melalui visi, serta membangun kepercayaan dan empati. Dalam pendidikan, guru transformasional hadir bukan sekadar untuk menilai, tetapi untuk menyemangati dan membimbing. Mereka tidak melihat siswa berintake rendah sebagai “masalah”, melainkan sebagai pribadi yang sedang tumbuh, dengan tantangan dan peluang yang unik.

Salah satu karakteristik penting dari gaya kepemimpinan guru yang efektif adalah kemampuannya menyesuaikan pendekatan dengan kebutuhan siswa. Gaya ini disebut juga sebagai *responsive leadership* (Day & Leithwood, 2007), yakni kepemimpinan yang adaptif terhadap dinamika psikologis dan latar belakang kultural peserta didik. Guru harus mampu membaca kondisi siswa, mengenali ekspresi ketidaknyamanan, serta menyesuaikan metode komunikasi dan instruksi.

Guru yang efektif dalam mendampingi siswa marjinal memiliki keseimbangan antara struktur dan kasih sayang (*structure and care*). Di satu sisi, mereka konsisten dalam menerapkan aturan dan harapan. Di sisi lain, mereka fleksibel dalam memahami latar belakang kesulitan siswa.

Kepemimpinan seperti ini menciptakan rasa aman psikologis (*psychological safety*) yang memungkinkan siswa berani mencoba, gagal, dan belajar kembali tanpa rasa takut dihakimi.

Dalam praktiknya, gaya kepemimpinan otoritatif terbukti paling berhasil dibandingkan gaya otoriter atau permisif dalam konteks pendidikan marginal. Gaya otoritatif menyeimbangkan tuntutan akademik dengan dukungan emosional. Penelitian Baumrind (1991) menunjukkan bahwa siswa yang diasuh dalam lingkungan otoritatif cenderung memiliki resiliensi dan motivasi lebih tinggi dibandingkan mereka yang berada dalam lingkungan otoriter atau permisif.

Kepemimpinan guru untuk siswa intake rendah juga harus memprioritaskan aspek relasional dibandingkan sekadar instruksional. Ketika siswa merasa dihargai, didengarkan, dan diperhatikan secara personal, keterlibatan mereka dalam proses pembelajaran meningkat. Relasi yang sehat memungkinkan guru untuk melakukan intervensi pembelajaran dengan lebih efektif karena ada kepercayaan dan kedekatan yang telah terbangun.

Gaya kepemimpinan yang empatik sangat relevan dalam hal ini. Empati bukanlah kelembutan yang mengurangi disiplin, melainkan kecerdasan emosional untuk memahami dari mana siswa berasal, mengapa mereka berperilaku tertentu, dan bagaimana mendampingi mereka melewati tantangan. Empati menjembatani kesenjangan pengalaman antara guru yang mungkin berasal dari latar akademik tinggi dengan siswa yang sering mengalami kegagalan belajar.

Namun, kepemimpinan yang berhasil juga tidak cukup hanya empatik. Diperlukan konsistensi dan kejelasan arah. Guru perlu memiliki visi untuk setiap siswa, bukan hanya untuk kelas secara kolektif. Kepemimpinan yang berbasis visi memungkinkan guru melihat potensi tersembunyi siswa dan menyusun strategi jangka panjang untuk menumbuhkannya. Ini menciptakan semacam peta harapan yang dapat diikuti oleh siswa.

Guru juga perlu mengembangkan *instructional leadership* dalam skala mikro, yaitu memimpin proses pembelajaran yang inklusif, bermakna, dan relevan. Dalam hal ini, guru tidak hanya sebagai penyampai materi,

melainkan sebagai fasilitator eksplorasi pengetahuan, penyemangat proses belajar, dan evaluator yang bijak. Semua peran ini membutuhkan kepemimpinan yang sadar konteks.

Dalam situasi nyata di banyak SMK swasta, guru sering kali berhadapan dengan dilema: antara tuntutan kurikulum nasional yang tinggi dan kenyataan kemampuan siswa yang rendah. Kepemimpinan guru dibutuhkan agar dilema ini tidak berubah menjadi tekanan yang destruktif bagi siswa. Guru perlu mengembangkan kebijakan kelas yang fleksibel, namun tetap menjaga semangat belajar dan standar etika akademik.

Dalam banyak studi kasus (misalnya, Nurtanto et al., 2022), ditemukan bahwa guru yang menunjukkan gaya kepemimpinan kolaboratif dan personal berhasil menumbuhkan rasa percaya diri siswa intake rendah untuk mengikuti proyek-proyek kompetensi. Bahkan ketika hasil awalnya belum memuaskan, kepemimpinan guru membantu siswa bertahan dan mencoba kembali.

Kepemimpinan guru juga harus mencakup kemampuan membangun komunitas belajar yang saling mendukung. Di kelas yang terdiri dari siswa beragam kemampuan, guru perlu menciptakan kultur saling menghargai. Ini dapat dilakukan melalui aktivitas kolaboratif, peer mentoring, dan pembiasaan refleksi kelompok. Ketika siswa merasa menjadi bagian dari tim yang tumbuh bersama, tekanan performa individual berkurang.

Kepemimpinan guru juga melibatkan keberanian mengambil posisi sebagai pembela siswa intake rendah dalam forum sekolah yang lebih luas. Misalnya, ketika sekolah hendak mengeluarkan siswa karena dianggap “tidak berkembang”, guru pemimpin akan mengadvokasi agar solusi pembinaan dicoba terlebih dahulu. Guru menjadi suara yang membela hak belajar siswa marjinal.

Gaya kepemimpinan guru juga harus mencerminkan *moral leadership*—yakni integritas, keadilan, dan keberpihakan pada yang lemah. Di tengah sistem pendidikan yang seringkali bias pada prestasi tinggi, guru berperan penting menjaga agar suara dan kebutuhan siswa lemah akademik

tetap terdengar dan dilayani. Kepemimpinan moral ini menjadi kompas dalam mengambil keputusan harian.

Guru juga berperan sebagai role model dalam hal ketekunan. Sering kali siswa belajar bukan dari materi yang diajarkan, tetapi dari bagaimana guru bertahan saat menghadapi kelas yang sulit, bagaimana guru tetap hadir dan sabar meski hasil belum terlihat. Ketekunan guru menjadi pembelajaran implisit yang membentuk karakter siswa.

Dalam dimensi digital, kepemimpinan guru juga harus mencakup adaptasi teknologi untuk mendukung pembelajaran personalisasi. Guru yang memimpin bukan hanya memahami aplikasi pembelajaran, tetapi juga bagaimana menggunakannya untuk mendampingi siswa sesuai kecepatan dan gaya belajar masing-masing. Kepemimpinan digital yang humanistik menjadi kompetensi baru dalam mendidik siswa intake rendah.

Akhirnya, gaya kepemimpinan guru harus terus berkembang. Dibutuhkan refleksi berkala, dialog dengan rekan sejawat, serta pelatihan berkelanjutan. Menjadi pemimpin pembelajaran bagi siswa marjinal bukan tugas yang selesai dalam satu semester, tetapi proses seumur karier. Kepemimpinan ini adalah perjalanan empatik, penuh tantangan, namun juga sangat bermakna.

Strategi mentoring berbasis empati dan konsistensi

Dalam menghadapi siswa SMK yang berasal dari kelompok intake rendah, peran guru tidak hanya berhenti sebagai fasilitator pembelajaran akademik, tetapi juga sebagai mentor yang membentuk karakter, memberikan dukungan emosional, dan menjadi teladan hidup. Mentoring dalam konteks ini bukan sekadar program formal, tetapi pendekatan relasional yang intensional dan berkelanjutan. Strategi mentoring berbasis empati dan konsistensi terbukti menjadi salah satu cara paling efektif untuk menghidupkan kembali semangat belajar siswa marjinal.

Empati adalah fondasi utama dalam membangun relasi mentoring yang otentik. Dalam pendidikan, empati berarti kemampuan guru untuk memahami dunia batin siswa: kecemasan, harapan, dan beban yang tidak

selalu terlihat. Empati bukanlah rasa kasihan, melainkan komitmen untuk hadir secara utuh dalam perjalanan siswa, termasuk ketika mereka tersesat dalam proses belajar. Menurut Zins et al. (2007), empati merupakan komponen utama dalam kompetensi sosial-emosional guru yang berkontribusi langsung pada kesejahteraan dan keterlibatan siswa.

Konsistensi, di sisi lain, menciptakan kepercayaan jangka panjang. Banyak siswa intake rendah tumbuh dalam lingkungan yang tidak stabil: perubahan guru, kebijakan sekolah yang fluktuatif, dan relasi sosial yang tidak dapat diandalkan. Maka, konsistensi perilaku, sikap, dan dukungan dari seorang guru menjadi jangkar yang membuat siswa merasa aman. Konsistensi bukan berarti kekakuan, melainkan kehadiran yang dapat diprediksi dan dapat diandalkan dalam proses mentoring.

Strategi mentoring yang berbasis empati dan konsistensi tidak dapat berjalan dengan pendekatan generik. Dibutuhkan diferensiasi dalam mendampingi siswa, berdasarkan pada keunikan latar belakang, cara belajar, dan kebutuhan emosional mereka. Pendekatan mentoring yang bersifat *personalized* akan memberi ruang bagi siswa untuk merasa dihargai sebagai individu yang unik. Ini sesuai dengan prinsip *student-centered mentoring* sebagaimana dikembangkan dalam model CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning).

Langkah awal mentoring adalah membangun relasi yang tulus dan non-yudikatif. Banyak siswa intake rendah telah membawa “luka belajar” dari pengalaman sebelumnya: dimarahi, dibandingkan, atau direndahkan. Guru yang menjadi mentor perlu menunjukkan bahwa mereka hadir bukan untuk menghakimi, tetapi untuk memahami dan membimbing. Relasi ini dibangun melalui percakapan informal, mendengarkan aktif, dan menunjukkan ketertarikan tulus terhadap kehidupan siswa di luar akademik.

Mentoring yang efektif juga melibatkan penguatan positif yang konsisten. Guru dapat menggunakan afirmasi, pengakuan terhadap upaya kecil, dan pemberian umpan balik yang membangun. Menurut Deci dan Ryan (2002), penguatan positif membantu membangun motivasi intrinsik dan perasaan kompetensi, dua elemen penting dalam teori self-determination.

Ketika siswa merasa dihargai bukan hanya karena hasil, tetapi karena proses dan niatnya, mereka akan mulai mengembangkan semangat belajar yang lebih sehat.

Salah satu teknik mentoring yang relevan adalah *goal-setting mentoring*—membantu siswa menetapkan tujuan jangka pendek yang realistis dan terukur. Guru membimbing siswa menyusun langkah konkret menuju perbaikan, misalnya dari tidak pernah mengumpulkan tugas menjadi menyelesaikan satu tugas dalam seminggu. Keberhasilan dalam pencapaian tujuan kecil ini akan membangun rasa pencapaian dan mendorong kemajuan yang lebih besar.

Mentoring berbasis empati juga melibatkan pemberian ruang bagi siswa untuk mengekspresikan emosi mereka. Guru dapat menggunakan jurnal reflektif, sesi curhat terstruktur, atau dialog harian sebagai media untuk mengidentifikasi dan merespons stres siswa. Intervensi ini terbukti efektif dalam menurunkan kecemasan akademik dan meningkatkan self-awareness (Garner, 2010).

Strategi mentoring juga harus memperhatikan dinamika kelompok. Dalam banyak kasus, siswa intake rendah tidak hanya mengalami kesulitan akademik, tetapi juga dikucilkan secara sosial. Guru sebagai mentor perlu membangun iklim kelas yang inklusif, mengajak siswa lain untuk menghargai keragaman kemampuan, dan memfasilitasi interaksi yang setara. Dengan begitu, mentoring tidak hanya terjadi secara individual, tetapi menjadi kultur kolektif yang suportif.

Konsistensi mentoring dapat diperkuat dengan membuat jadwal rutin, misalnya sesi mentoring singkat setiap Jumat, atau evaluasi dua mingguan terhadap perkembangan siswa. Jadwal ini menciptakan struktur yang membantu siswa membentuk ekspektasi dan rasa tanggung jawab. Ini juga memperlihatkan bahwa guru tidak hanya hadir saat masalah muncul, tetapi juga saat siswa sedang dalam proses belajar yang biasa.

Penting pula bagi guru untuk menjadi *co-regulator emosional* dalam mentoring. Banyak siswa intake rendah belum memiliki kecakapan emosi untuk mengelola frustrasi, kegagalan, atau perasaan tidak mampu. Guru membantu mereka mengidentifikasi emosi, menyebutkannya, dan

merespons secara konstruktif. Ini sesuai dengan pendekatan *emotion coaching* (Gottman, 1996) yang efektif untuk pembinaan karakter dalam konteks pendidikan.

Mentoring juga perlu memperhatikan *resilience-building*, yaitu membekali siswa dengan narasi bahwa kegagalan bukan akhir, tetapi bagian dari proses belajar. Guru bisa berbagi kisah pribadi tentang tantangan yang dihadapi saat belajar, menunjukkan bahwa semua orang pernah gagal dan bisa bangkit kembali. Narasi ini memperkuat identitas siswa sebagai pejuang, bukan sebagai pecundang.

Dalam konteks SMK, strategi mentoring juga dapat dikaitkan dengan proyek vokasi nyata. Guru membimbing siswa dalam proyek kecil: membuat produk, menyiapkan presentasi, atau mengikuti lomba keterampilan. Melalui bimbingan ini, guru tidak hanya memberikan bantuan teknis, tetapi juga menyemai rasa percaya diri dan bangga atas pencapaian nyata siswa.

Mentoring berbasis empati dan konsistensi juga harus bebas dari ekspektasi instan. Sering kali perubahan siswa berlangsung lambat dan tidak linier. Guru perlu memiliki daya tahan emosional untuk tetap konsisten meski tidak langsung melihat hasil. Ini membutuhkan *compassion fatigue awareness*, agar guru tidak kelelahan emosional karena proses yang panjang dan menantang.

Keberhasilan strategi mentoring sangat ditentukan oleh kepemimpinan pribadi guru. Guru yang reflektif, terbuka terhadap masukan, dan bersedia belajar dari kesalahan cenderung lebih efektif menjadi mentor. Pelatihan dalam bidang mentoring, bimbingan konseling dasar, dan komunikasi empatik sangat membantu meningkatkan kapasitas guru dalam menjalankan peran ini.

Untuk memperkuat efektivitas mentoring, dukungan dari kepala sekolah sangat penting. Kepala sekolah yang memberikan waktu, ruang, dan kebijakan afirmatif akan memungkinkan praktik mentoring berjalan dengan konsisten dan terstruktur. Program mentoring bisa menjadi bagian dari sistem pendampingan sekolah (*school-based mentoring system*) yang didesain secara kolektif.

Penerapan strategi mentoring yang baik juga membutuhkan dokumentasi. Guru perlu mencatat perkembangan siswa, tantangan yang dihadapi, serta respons intervensi yang diberikan. Dokumentasi ini bukan untuk menghakimi siswa, tetapi untuk memahami pola, merancang strategi lanjutan, dan menunjukkan komitmen profesional guru dalam membimbing siswa.

Akhirnya, strategi mentoring yang berhasil adalah mentoring yang menumbuhkan relasi sejati—di mana siswa melihat gurunya bukan sebagai penguasa, tetapi sebagai pendamping; bukan sebagai pemberi nilai, tetapi sebagai penunjuk arah. Di balik semua teknik dan metode, yang paling penting adalah kehadiran guru yang benar-benar peduli dan tidak pernah menyerah pada siswa intake rendah.

Keterampilan komunikasi yang membangun harapan

Komunikasi guru terhadap siswa intake rendah bukan sekadar soal menyampaikan materi, melainkan membangun ruang psikologis yang aman, inspiratif, dan penuh harapan. Dalam konteks pedagogi yang humanistik, keterampilan komunikasi menjadi alat utama untuk membangkitkan semangat belajar, membentuk identitas positif, serta menyalakan kembali api motivasi pada siswa yang mungkin telah kehilangan kepercayaan diri. Komunikasi yang efektif bukan hanya verbal, tetapi juga nonverbal, emosional, dan simbolik – menciptakan resonansi antara hati guru dan dunia batin siswa.

Salah satu prinsip mendasar dalam komunikasi yang membangun harapan adalah penggunaan bahasa yang memberdayakan. Siswa intake rendah seringkali terbiasa dengan bahasa negatif: “tidak bisa”, “bodoh”, “ketinggalan”, atau “tidak layak”. Guru harus secara sadar mengganti narasi tersebut dengan bahasa positif yang menggugah identitas kompeten siswa. Misalnya, mengganti kalimat “Kenapa kamu selalu terlambat?” menjadi “Apa yang bisa kita perbaiki agar kamu bisa datang lebih tepat waktu?”. Perubahan kecil dalam narasi ini menciptakan pergeseran besar dalam pengalaman belajar siswa.

Menurut teori komunikasi afirmatif dari Noddings (2005), empati dan kasih sayang dalam kata-kata seorang pendidik memiliki kekuatan transformasional. Ucapan yang mengandung pengakuan atas perjuangan siswa, apresiasi terhadap usaha kecil, dan ekspresi keyakinan terhadap potensi masa depan mereka, dapat mengubah persepsi diri siswa dari negatif menjadi produktif. Dalam jangka panjang, siswa belajar mengenal dirinya bukan dari label yang ditempelkan oleh kegagalan, tetapi dari keyakinan yang ditanamkan oleh seorang guru.

Komunikasi yang membangun harapan juga menekankan pentingnya mendengarkan aktif (*active listening*). Banyak guru terbiasa menjadi pembicara, tetapi belum tentu pendengar yang baik. Padahal, siswa intake rendah membutuhkan ruang untuk didengar – bukan hanya dari sisi akademik, tetapi juga dari sisi emosi, pengalaman keluarga, tekanan sosial, dan identitas pribadi mereka. Mendengarkan aktif berarti hadir secara penuh, menunjukkan perhatian nonverbal (seperti kontak mata, anggukan, atau senyum), serta merespons dengan kalimat yang menunjukkan pemahaman dan keterhubungan.

Dalam komunikasi yang konstruktif, nada suara, ekspresi wajah, dan gestur tubuh memainkan peran penting. Siswa sangat peka terhadap intonasi yang merendahkan atau nada suara yang mengandung kemarahan tersembunyi. Sebaliknya, ketika guru menggunakan nada yang lembut, penuh keyakinan, dan nada optimisme, siswa merasakan kehangatan yang membuka jalur untuk belajar. Komunikasi bukan hanya transfer informasi, tetapi juga transfer energi dan makna.

Keterampilan komunikasi yang membangun harapan juga mencakup kemampuan memberikan umpan balik yang membangun. Guru yang bijak tahu bahwa setiap komentar terhadap hasil kerja siswa adalah peluang emas untuk menanamkan harapan, bukan menyudutkan. Feedback yang baik fokus pada proses, bukan hasil akhir; misalnya, “Saya melihat kamu berusaha memahami soal ini, ayo kita perbaiki bersama” lebih produktif dibandingkan “Kamu salah terus, kenapa tidak paham-paham?”. Feedback seperti ini menumbuhkan rasa kompetensi dan growth mindset (Dweck, 2021).

Strategi komunikasi lain yang krusial adalah menyesuaikan gaya bahasa dengan karakter siswa. Siswa intake rendah bukan berarti kurang cerdas, tetapi sering kali memiliki gaya belajar dan cara memahami pesan yang berbeda. Guru perlu fleksibel dalam memilih metafora, analogi, atau contoh konkret yang sesuai dengan dunia siswa. Sebagai contoh, menjelaskan konsep ekonomi kepada siswa teknik mesin bisa dikaitkan dengan sistem kerja motor atau aliran energi – pendekatan kontekstual ini membuat komunikasi menjadi relevan dan memudahkan pemahaman.

Penting juga bagi guru untuk menghindari komunikasi yang membandingkan antar siswa. Kalimat seperti “Coba kamu belajar dari si A” hanya akan menumbuhkan kecemburuan dan memperkuat identitas kegagalan. Sebaliknya, komunikasi harus berorientasi pada perkembangan individu: “Kamu sudah lebih baik dari minggu lalu, teruskan ya!”. Komunikasi semacam ini menekankan pada progres diri, bukan kompetisi antar siswa.

Salah satu pendekatan yang terbukti efektif adalah komunikasi berbasis harapan masa depan (*future-oriented communication*). Guru dapat mengajak siswa membayangkan siapa diri mereka lima tahun ke depan, pekerjaan impian mereka, dan apa langkah yang bisa diambil hari ini. Komunikasi semacam ini menciptakan jembatan antara aktivitas belajar saat ini dengan makna jangka panjang yang relevan bagi siswa.

Dalam kondisi tertentu, komunikasi visual dan simbolik juga menjadi bagian penting. Poster motivasi, kutipan positif di dinding kelas, penghargaan visual untuk pencapaian kecil, atau kartu ucapan personal dari guru kepada siswa – semua itu merupakan bentuk komunikasi yang menyampaikan pesan: “Saya percaya kamu bisa, dan saya memperhatikan kamu”. Simbol dan tindakan kecil ini sering kali berdampak besar pada afeksi siswa.

Komunikasi yang membangun harapan juga harus inklusif terhadap keberagaman siswa. Guru perlu berhati-hati agar tidak menggunakan bahasa atau metafora yang bias gender, agama, atau kelas sosial. Ketika siswa merasa dihargai tanpa syarat, mereka lebih terbuka untuk belajar dan terlibat. Komunikasi inklusif menjadi dasar dari relasi yang saling menghargai, dan dalam jangka panjang memperkuat kepercayaan sosial di dalam kelas.

Dalam praktik nyata, guru dapat menggunakan strategi *affirmation circle* di awal minggu, yaitu menyampaikan afirmasi kepada siswa secara bergiliran: “Saya percaya kamu akan sukses”, atau “Saya lihat kamu punya semangat baru minggu ini”. Sesi semacam ini meningkatkan iklim emosional kelas dan mempererat ikatan emosional guru-siswa.

Menurut penelitian Seaton (2020), komunikasi guru yang positif berhubungan langsung dengan peningkatan engagement siswa, terutama pada siswa yang memiliki latar belakang akademik yang lemah. Dalam studi tersebut, siswa yang melaporkan menerima komunikasi positif dan personal dari guru, cenderung menunjukkan peningkatan kehadiran, partisipasi aktif, dan performa belajar dalam tiga bulan berikutnya.

Tentu saja, komunikasi yang membangun harapan membutuhkan latihan dan refleksi berkelanjutan. Guru perlu mengevaluasi gaya komunikasinya: apakah sudah cukup empatik, apakah mengandung harapan, apakah telah mencerminkan kesadaran akan dampaknya pada siswa. Komunikasi yang reflektif adalah cermin profesionalisme guru sekaligus ekspresi cinta sejati terhadap pendidikan.

Sebagai bagian dari strategi ini, sekolah dapat mengadakan pelatihan komunikasi afirmatif bagi guru, termasuk role play, rekaman video pengajaran, dan observasi rekan sejawat. Tujuannya adalah membentuk budaya komunikasi sekolah yang menyeluruh – bukan hanya guru tertentu, tetapi menjadi etos kerja kolektif.

Guru juga dapat menjalin kolaborasi dengan wali kelas, guru BK, dan kepala sekolah untuk menyatukan gaya komunikasi terhadap siswa berisiko. Pesan-pesan yang terkoordinasi dan konsisten dari semua pihak akan memperkuat dampaknya pada identitas diri siswa.

Keterampilan komunikasi tidak berdiri sendiri, tetapi harus dipadukan dengan ketulusan. Ketika siswa merasa bahwa komunikasi guru tidak datang dari hati, mereka bisa mendeteksinya dan menarik diri. Oleh karena itu, komunikasi yang membangun harapan bukan tentang teknik semata, tetapi tentang sikap mendasar seorang guru terhadap muridnya – yaitu percaya bahwa setiap anak bisa bertumbuh.

Akhirnya, komunikasi guru yang penuh harapan adalah jembatan antara keterbatasan hari ini dan kemungkinan masa depan yang lebih baik. Dengan setiap kata yang membangun, setiap kalimat yang menyemangati, dan setiap senyum yang menenangkan, guru tidak hanya sedang mengajar – mereka sedang menanam harapan yang bisa mengubah hidup muridnya.

Menjadi figur panutan dalam ketekunan dan harapan

Dalam dunia pendidikan vokasi, khususnya di SMK dengan siswa berintake rendah, guru bukan hanya menjadi pengajar, tetapi juga simbol perjuangan, teladan nilai, dan figur panutan yang menjembatani harapan. Ketika siswa kehilangan arah, menghadapi hambatan sosial maupun akademik, atau bahkan meragukan kemampuannya sendiri, maka kehadiran guru yang konsisten, tekun, dan sarat semangat harapan menjadi sumber kekuatan yang tak tergantikan. Di sinilah makna mendalam menjadi *role model*—bukan sekadar menunjukkan, tetapi menghidupi nilai yang ingin ditanamkan.

Menjadi figur panutan tidak berarti harus sempurna atau tanpa cela. Justru, keaslian seorang guru dalam menunjukkan perjuangannya, dalam mengakui kesulitan namun tetap melangkah, menjadi inspirasi yang lebih kuat daripada pencitraan kesuksesan semu. Siswa intake rendah tidak butuh ilusi kehebatan; mereka butuh teladan manusiawi yang nyata—yang tetap berusaha meskipun terbatas, yang tetap bersinar meskipun dalam tantangan.

Penelitian dari Luthar & Brown (2020) menunjukkan bahwa keteladanan guru dalam konteks pendidikan yang menantang memiliki pengaruh signifikan terhadap penguatan resiliensi siswa. Siswa cenderung meniru bukan apa yang dikatakan guru, tetapi bagaimana guru bersikap ketika menghadapi situasi sulit. Ketekunan guru menjadi stimulus bagi munculnya grit dalam diri siswa—yakni semangat pantang menyerah yang diasah melalui observasi perilaku dan narasi hidup gurunya.

Dalam konteks SMK, banyak siswa menghadapi tekanan ekonomi, konflik keluarga, atau trauma masa lalu. Ketika guru tetap hadir setiap hari, tetap sabar dalam membimbing, dan tidak menyerah meskipun siswa

tampak “tidak berubah”, maka pesan ketekunan itu masuk jauh ke dalam bawah sadar siswa. Seperti kata pepatah, “*children may forget what you taught them, but they will never forget how you made them feel*”. Keteladanan emosional guru justru menjadi fondasi perubahan jangka panjang.

Ketekunan guru juga tercermin dalam konsistensi nilai. Guru yang menjunjung tinggi nilai kejujuran, disiplin, rasa hormat, dan tanggung jawab, tidak hanya melalui nasihat, tetapi melalui tindakan sehari-hari, memberi pelajaran etis yang lebih mendalam daripada teori moral. Seorang guru yang tetap hadir meski cuaca buruk, tetap menegur meskipun lelah, dan tetap adil meskipun menghadapi tekanan, sedang memberi pelajaran kehidupan yang nyata.

Teladan harapan juga lahir dari bagaimana guru memandang siswanya. Guru yang tidak mudah memberi label negatif, tetapi justru terus mencari potensi tersembunyi dalam diri siswa, menjadi mercusuar harapan. Dalam banyak kasus, satu guru yang percaya pada seorang siswa intake rendah telah mampu mengubah keseluruhan arah hidup siswa tersebut. Harapan yang dipancarkan oleh guru menjadi energi psikis yang memulihkan motivasi dan membangun identitas diri positif siswa.

Menurut Bandura (1997), konsep *self-efficacy* atau keyakinan diri sangat dipengaruhi oleh vicarious experience—yakni pengalaman tidak langsung yang diperoleh siswa dengan mengamati orang lain yang sukses melewati rintangan. Guru yang menunjukkan daya juang dalam pekerjaan, kehidupan pribadi, atau bahkan dalam belajar teknologi baru di usia dewasa, memberikan pengalaman vicarious yang membentuk *efficacy* siswa secara alami.

Ketekunan dan harapan juga tampak dari bagaimana guru merespons kegagalan siswa. Seorang guru panutan tidak menghukum kegagalan, tetapi mengubahnya menjadi kesempatan belajar. Sikap ini mendorong siswa intake rendah untuk tidak takut gagal dan mencoba lagi. Ketika guru berkata, “Tak apa kamu gagal, yang penting kamu belajar dan terus mencoba,” ia sedang menanamkan keberanian dan harapan yang sangat dibutuhkan siswa marjinal.

Selain itu, guru panutan juga terbuka dengan kisah perjuangannya sendiri. Ketika guru menceritakan bagaimana ia pernah gagal ujian, kehilangan arah hidup, atau berasal dari keluarga sederhana, tetapi tetap bisa bangkit, siswa merasa memiliki koneksi emosional. Cerita autentik guru menjadi jendela yang menunjukkan bahwa kegagalan bukan akhir, dan harapan selalu ada jika mau berjuang.

Guru yang menjadi figur harapan tidak hanya memberi instruksi akademik, tetapi juga menciptakan narasi masa depan. Ia menyebutkan kemungkinan-kemungkinan positif yang bisa diraih siswa, bahkan saat siswa sendiri belum percaya. Kalimat seperti “Saya yakin kamu bisa jadi teknisi andal” atau “Saya bayangkan kamu lima tahun lagi sudah punya bengkel sendiri” menjadi benih imajinasi yang menyemai keyakinan dalam diri siswa.

Dalam budaya sekolah yang penuh tekanan target, menjadi guru yang sabar dan tidak mudah menyerah terhadap siswa memang melelahkan. Namun, justru di sinilah makna terdalam dari profesi mendidik: bukan mencetak hasil cepat, tetapi menyiram benih harapan yang mungkin baru akan tumbuh bertahun-tahun kemudian. Guru panutan adalah mereka yang sabar menunggu tumbuhnya pohon dari benih yang ia tanam hari ini.

Lingkungan sekolah perlu memberi dukungan agar guru bisa menjalankan perannya sebagai panutan. Beban administratif yang berlebihan, kurangnya penghargaan moral, atau minimnya waktu refleksi bisa membuat guru kehilangan energi untuk menjadi teladan. Oleh karena itu, manajemen sekolah perlu merancang sistem yang memungkinkan guru hadir secara utuh – sebagai manusia, bukan hanya sebagai pelaksana tugas.

Penting juga membangun komunitas guru panutan. Dengan saling berbagi kisah inspiratif, tantangan, dan keberhasilan kecil, guru akan memiliki jejaring emosional yang saling menguatkan. Ketika satu guru mulai lelah, yang lain bisa mengingatkan: “Kita sedang membangun peradaban, bukan hanya mengisi RPP.”

Menjadi panutan juga berarti siap dikritik. Siswa yang kritis akan menguji konsistensi antara ucapan dan tindakan guru. Jika guru mengajarkan

kesabaran tetapi mudah marah, atau bicara tentang disiplin tetapi sering terlambat, maka integritas sebagai figur harapan akan runtuh. Maka menjadi teladan bukan hanya idealisme, tetapi tuntutan etika profesi.

Guru panutan juga tidak menempatkan dirinya di menara gading. Ia bersedia turun, mendengar, tertawa bersama siswa, dan hadir dalam dunia mereka. Ketika siswa merasa bahwa gurunya adalah manusia yang peduli dan hadir nyata, bukan sekadar “otoritas”, maka kepercayaan akan tumbuh. Dari sinilah dialog harapan dimulai, dan pendidikan menjadi relasi dua arah yang saling memanusiakan.

Perlu ditekankan bahwa menjadi panutan bukanlah peran individual semata, tetapi bagian dari ekosistem pendidikan yang inklusif. Ketika seluruh tenaga pendidik dan staf sekolah menjalankan nilai yang sama – integritas, ketekunan, dan harapan – maka pesan pendidikan tidak lagi bergantung pada satu guru, tetapi menjadi budaya sekolah.

Akhirnya, figur guru panutan adalah cerminan dari filosofi pendidikan sebagai proses pembentukan manusia seutuhnya. Guru tidak mencetak murid, tetapi membimbing pertumbuhan manusia – dengan teladan hidupnya, dengan ketekunan dalam tantangan, dan dengan harapan yang terus menyala meski dunia tampak gelap.

Dalam kisah siswa intake rendah, figur panutan bukan hanya guru yang hebat di depan kelas, tetapi guru yang setia hadir, meski tanpa tepuk tangan, dan percaya pada perubahan, bahkan ketika belum terlihat hasilnya. Di tangan mereka, pendidikan tidak lagi menjadi alat seleksi, tetapi jembatan pengharapan menuju masa depan yang lebih bermartabat.

Studi empiris: pengaruh guru role model terhadap resilien siswa

Peran guru sebagai *role model* tidak hanya bersifat filosofis atau moralistik semata, tetapi telah diteliti dan dibuktikan secara empiris memiliki dampak signifikan terhadap ketahanan psikologis atau *resilience* siswa, khususnya di kalangan siswa dengan latar belakang intake rendah. *Resilience* di sini dipahami sebagai kapasitas siswa untuk bertahan, bangkit, dan berkembang dalam situasi penuh tekanan, hambatan sosial-ekonomi,

dan pengalaman kegagalan akademik. Guru, sebagai figur yang berinteraksi langsung dengan siswa setiap hari, memainkan peran sentral dalam membentuk daya lenting tersebut melalui sikap, kata-kata, serta konsistensi tindakan mereka.

Penelitian yang dilakukan oleh Downey (2021) menunjukkan bahwa siswa yang memiliki persepsi positif terhadap guru sebagai panutan cenderung menunjukkan tingkat ketekunan yang lebih tinggi ketika menghadapi kesulitan belajar. Dalam studi tersebut, siswa yang merasa memiliki guru yang peduli, otentik, dan menunjukkan integritas pribadi, memiliki *resilience score* yang signifikan lebih tinggi dibanding siswa yang merasa gurunya hanya berperan administratif atau otoritatif. Temuan ini memperkuat premis bahwa hubungan guru-siswa yang bermakna menjadi fondasi penting dalam pendidikan transformatif.

Dalam konteks SMK, di mana siswa intake rendah kerap kali membawa beban psikososial dari keluarga, lingkungan, bahkan trauma masa kecil, kehadiran guru panutan memberi struktur emosional yang stabil. Sebuah studi oleh Ungar (2019) menunjukkan bahwa *adult mentors* yang konsisten – salah satunya adalah guru – menjadi *protective factor* terhadap kecenderungan *school dropout*, *absenteeism*, dan *academic anxiety*. Dengan kata lain, guru tidak hanya mengajar, tetapi juga menjadi pagar kehidupan yang melindungi siswa dari eksklusi sosial.

Data dari penelitian di Indonesia oleh Rachmawati & Harjanto (2022) pada siswa SMK di daerah pinggiran menunjukkan bahwa persepsi siswa terhadap kehadiran guru yang inspiratif berkorelasi positif dengan indikator resiliensi akademik seperti kemampuan menyelesaikan tugas meski sulit, mengelola emosi saat gagal, dan tetap bersemangat dalam pembelajaran praktikum meski keterbatasan sarana. Hal ini menjadi penting karena resiliensi merupakan modal utama dalam menghadapi dinamika pendidikan vokasi yang sarat tantangan dunia nyata.

Lebih lanjut, studi oleh Wang & Eccles (2020) menekankan bahwa *teacher-student trust* dan *modeling behavior* menjadi dua mekanisme utama yang membangun ketahanan siswa. Ketika siswa percaya bahwa gurunya

adil, menghargai perbedaan, dan tetap konsisten dalam perilaku sehari-hari, maka trust itu menjadi energi psikologis yang memungkinkan siswa bertahan, sekaligus berkembang. Inilah kekuatan pendidikan sebagai hubungan manusiawi, bukan hanya proses akademik.

Secara neuropsikologis, kehadiran guru yang positif turut mempengaruhi perkembangan otak sosial siswa, khususnya dalam penguatan fungsi eksekutif seperti perencanaan, pengambilan keputusan, dan kontrol emosi. Penelitian oleh Immordino-Yang (2017) menunjukkan bahwa *inspirational adult figures* mengaktifkan area otak medial prefrontal cortex yang berkaitan dengan perenungan diri dan penetapan tujuan jangka panjang. Artinya, guru panutan secara literal membentuk sistem kognitif siswa untuk lebih resilien secara biologis.

Penelitian kualitatif oleh Suprpto (2023) pada SMK di wilayah urban dengan intake siswa rendah menunjukkan bahwa siswa yang memiliki guru favorit yang inspiratif lebih mudah bangkit setelah gagal. Mereka mengatakan “karena Bu Yuni percaya saya bisa, saya coba terus,” atau “kalau saya menyerah, saya malu dengan Pak Didi yang tetap semangat meski mengajar kelas kami yang bandel.” Ucapan-ucapan ini menegaskan pentingnya *relational resilience*—resiliensi yang muncul bukan hanya dari dalam diri siswa, tetapi dibangun dari relasi hangat dengan figur dewasa yang positif.

Model empiris yang dikembangkan oleh Pianta dan Allen (2018) mengklasifikasikan guru role model dalam tiga kategori berdasarkan dampaknya terhadap resilience siswa: (1) *behavioral role model*, yaitu guru yang menunjukkan sikap disiplin, kerja keras, dan integritas; (2) *emotional role model*, yaitu guru yang penuh empati dan mampu menciptakan iklim aman; dan (3) *aspirational role model*, yaitu guru yang memotivasi siswa untuk bermimpi lebih tinggi dan melihat potensi masa depannya. Ketiga jenis peran ini tidak harus dipisahkan, bahkan sering kali saling terintegrasi dalam satu figur guru.

Dalam kerangka *Student Voice Research*, siswa sering menilai guru panutan bukan dari seberapa pintar ia mengajar, melainkan dari seberapa otentik ia menjalani kehidupan. Ketika guru tidak sekadar memberikan

instruksi, melainkan membuka diri terhadap cerita hidup, memberi refleksi personal, atau bahkan membagikan perjuangannya, siswa merasa lebih terhubung dan secara tak langsung membentuk konsep diri yang lebih resilien. “Jika Pak Guru saya yang dulu nakal saja bisa sukses, maka saya pun bisa,” demikian salah satu kutipan siswa dalam studi longitudinal oleh Efendi et al. (2022).

Penelitian berbasis mixed-method yang dilakukan oleh Timor & Dar (2020) pada sekolah vokasi menengah menunjukkan bahwa siswa yang memiliki “trusted adult” di sekolah (terutama guru) menunjukkan peningkatan skor resiliensi sebesar 22% dalam satu tahun ajaran. Peningkatan ini mencakup kemampuan menyelesaikan konflik, penundaan kepuasan, serta perencanaan karier jangka menengah. Artinya, keteladanan bukanlah hal kecil—ia adalah fondasi psikologis pendidikan vokasi.

Konsekuensi dari temuan ini adalah pentingnya pelatihan dan pembinaan guru untuk memahami peran psikososial mereka. Guru perlu dilatih bukan hanya dalam pedagogi dan teknis pengajaran, tetapi dalam komunikasi empatik, kesadaran trauma (trauma-informed teaching), dan refleksi moral. Ketika guru menyadari bahwa mereka sedang membangun *future selves* siswa, maka mereka akan lebih hati-hati dalam bersikap dan berbicara.

Studi empiris lain di Asia Tenggara oleh Lee & Lim (2021) membandingkan SMK yang berhasil membangun budaya keteladanan guru dengan yang tidak. Hasilnya menunjukkan bahwa sekolah dengan budaya guru sebagai role model memiliki tingkat *student retention* yang lebih tinggi, partisipasi ekstrakurikuler yang lebih aktif, dan lebih sedikit pelanggaran disiplin. Temuan ini memperkuat klaim bahwa *school climate* sangat dipengaruhi oleh figur-figur guru inspiratif.

Dalam studi eksperimen quasi oleh Kusuma & Prasetyo (2023), intervensi selama 3 bulan berupa *inspirational storytelling* dari guru tentang pengalaman pribadi dan perjuangan hidup mereka, berdampak pada peningkatan *self-determination* dan *academic motivation* siswa intake rendah. Ini menunjukkan bahwa *narrative pedagogy*—menggunakan kisah nyata sebagai alat belajar—menjadi sarana kuat untuk membentuk resilience.

Secara umum, penelitian-penelitian ini menegaskan bahwa figur guru tidak hanya memengaruhi capaian kognitif, tetapi juga menjadi fondasi penguatan karakter, daya tahan, dan harapan siswa. Ini sangat relevan dalam konteks pendidikan vokasi, di mana tantangan hidup sering kali datang lebih awal, dan siswa butuh figur yang tidak hanya cerdas, tetapi juga tahan banting dan manusiawi.

Oleh karena itu, diperlukan kebijakan sekolah yang secara sistemik mendorong peran guru sebagai role model. Misalnya, dengan menyediakan ruang refleksi guru, komunitas belajar guru inspiratif, serta sistem apresiasi yang menilai aspek integritas, empati, dan daya juang guru dalam membimbing siswa intake rendah.

Penutup dari semua studi empiris ini mengarah pada satu hal penting: keteladanan guru bukanlah opsi, melainkan kebutuhan struktural dalam pendidikan vokasi. Di tengah keterbatasan anggaran, fasilitas, atau kebijakan, figur manusiawi seorang guru adalah aset terkuat dalam membangun siswa yang resilien, bermakna, dan mampu mandiri.

D. Pendekatan Pembelajaran Berbasis Potensi (Strength-Based Learning)

Dalam dinamika pendidikan kontemporer, khususnya di lingkungan SMK swasta dengan intake siswa yang beragam, pendekatan berbasis kekuatan atau *strength-based learning* menjadi paradigma yang semakin relevan dan mendesak. Berbeda dari pendekatan defisit yang cenderung menyoroti kelemahan, keterbatasan, dan kekurangan siswa, pendekatan ini justru berangkat dari potensi, keunikan, dan kekuatan pribadi yang dimiliki setiap peserta didik. Prinsip ini selaras dengan filosofi pendidikan yang membebaskan dan memberdayakan, di mana sekolah tidak hanya menjadi ruang penilaian, tetapi juga tempat penemuan dan pengembangan jati diri siswa.

Pendidikan berbasis potensi melihat setiap anak sebagai pribadi yang memiliki *strength constellation*—rangkaian kemampuan, bakat, minat, atau kecenderungan positif—yang bisa menjadi fondasi untuk belajar lebih efektif, merasa lebih percaya diri, dan membentuk masa depan yang lebih

berarti. Pada siswa intake rendah, kekuatan tersebut sering kali tersembunyi di balik kesulitan akademik atau kondisi sosial keluarga. Namun, ketika kekuatan itu berhasil diidentifikasi dan dirayakan, motivasi belajar dan daya juang siswa meningkat drastis. Inilah esensi utama dari pendekatan ini: melihat cahaya di balik keterbatasan, bukan hanya bayangan dari kekurangan.

Pendekatan ini memiliki landasan teoritik yang kuat. Dalam kerangka *positive psychology*, Martin Seligman dan Chris Peterson (2004) mengemukakan konsep *character strengths and virtues* sebagai bagian dari pembangunan diri yang positif. Dalam konteks pendidikan, Lois Yamauchi (2005) menekankan pentingnya *culturally responsive strength-based instruction*, yakni mengajar dengan menyadari konteks budaya dan potensi individual siswa. Dalam praktiknya, pendekatan ini memerlukan perubahan cara pandang guru: dari pengajar menjadi fasilitator penguatan kekuatan; dari evaluator menjadi pelatih kepercayaan diri; dari pengarah menjadi penyemangat dalam penemuan jati diri.

Secara praktis, *strength-based learning* menuntut guru untuk melakukan pemetaan potensi awal siswa sejak dini—baik potensi akademik maupun non-akademik. Guru tidak lagi hanya fokus pada skor rapor atau hasil ulangan harian, melainkan mulai mempertimbangkan gaya belajar siswa, keunikan personalitas, motivasi intrinsik, bahkan potensi vokasional seperti kemampuan praktis, keterampilan interpersonal, atau daya imajinatif. Proses ini memerlukan alat asesmen yang lebih beragam dan humanis, serta wawasan psikopedagogis yang kuat.

Bab ini akan menyajikan lima subbab yang membedah secara sistematis kerangka teoritik dan operasional dari *strength-based learning* di SMK swasta. Pertama, akan dibahas prinsip-prinsip utama pendidikan berbasis potensi serta kontribusinya dalam membangun ketahanan dan semangat belajar siswa. Kedua, akan diuraikan teknik-teknik pemetaan potensi sejak awal masuk sekolah, baik melalui asesmen formal maupun observasi informal yang bermakna. Ketiga, dijabarkan bagaimana guru dapat mendesain pembelajaran yang menumbuhkan potensi unggul siswa dalam berbagai bidang.

Selanjutnya, subbab keempat akan mengeksplorasi strategi membangun kepercayaan diri siswa melalui pengalaman-pengalaman sukses kecil yang konsisten dan terstruktur. Hal ini penting untuk membangun momentum psikologis dan motivasi siswa secara bertahap. Terakhir, dibahas implementasi *career coaching* dan *talent mapping* sebagai instrumen lanjutan yang memfasilitasi siswa mengenal potensi karier dan bakatnya secara lebih dalam, sehingga proses belajar menjadi bermakna, terarah, dan relevan dengan kehidupan nyata.

Bab ini menjadi jembatan penting antara upaya membangun motivasi dan resiliensi siswa intake rendah (bab-bab sebelumnya) dan penguatan konkret terhadap *what works* di ruang kelas serta manajemen potensi siswa. Harapannya, pendekatan pembelajaran berbasis potensi ini dapat menjawab tantangan fundamental dalam pendidikan vokasi—yakni bagaimana menjadikan setiap siswa merasa mampu, merasa berarti, dan merasa punya arah.

Prinsip pendidikan berbasis potensi (strength-based education)

Pendidikan berbasis potensi merupakan pendekatan pedagogis yang menekankan pengembangan kekuatan, minat, dan bakat individual siswa sebagai fondasi utama proses pembelajaran. Berbeda dengan paradigma defisit yang mengidentifikasi kelemahan siswa untuk diperbaiki, pendekatan ini memusatkan perhatian pada aspek-aspek positif yang dimiliki peserta didik dan menjadikannya sebagai titik tolak untuk tumbuh. Dalam konteks siswa SMK berintake rendah, prinsip ini menjadi lebih signifikan karena mampu meruntuhkan asumsi negatif yang melekat pada kategori “siswa lemah,” serta menyalakan kembali rasa percaya diri yang mungkin telah lama padam akibat kegagalan akademik yang berulang.

Landasan teoritik dari pendekatan ini dapat ditemukan dalam psikologi positif yang dipopulerkan oleh Martin Seligman dan rekan-rekannya. Salah satu gagasan utama mereka adalah bahwa manusia tidak hanya perlu dibantu untuk mengatasi penderitaan, tetapi juga diberdayakan untuk hidup secara optimal melalui penguatan *signature strengths*. Dalam kerangka pendidikan, pendekatan ini dikembangkan lebih lanjut menjadi *strength-based education* oleh para pendidik seperti Anderson dan Lopez (2007),

yang menyatakan bahwa siswa berkembang lebih baik ketika diberi kesempatan untuk menggunakan kekuatan unik mereka dalam proses belajar.

Dalam implementasinya, prinsip pendidikan berbasis potensi menuntut guru dan sekolah untuk mengadopsi pandangan baru terhadap peran siswa dalam pembelajaran. Siswa bukan objek pasif yang harus diisi pengetahuan, melainkan subjek aktif yang membawa aset-aset psikologis, sosial, dan kognitif yang perlu dikenali, diapresiasi, dan dikembangkan. Di SMK swasta dengan siswa dari latar belakang sosial ekonomi menengah ke bawah, potensi siswa sering kali tersembunyi karena tekanan hidup atau kurangnya akses terhadap pengalaman pendidikan bermutu.

Salah satu prinsip utama dalam pendekatan ini adalah *asset orientation*, yaitu memulai proses pendidikan dengan asumsi bahwa semua siswa memiliki kekuatan. Aset ini bisa berupa kemampuan teknis, kemampuan berkomunikasi, kepemimpinan, kepekaan sosial, daya tahan, atau bahkan rasa humor yang tinggi. Pengakuan terhadap keberadaan aset ini memberikan siswa pengalaman awal yang positif di sekolah, yang pada gilirannya meningkatkan motivasi intrinsik dan keterlibatan belajar.

Prinsip kedua adalah *individualization of learning*, yaitu penyesuaian strategi pengajaran agar sesuai dengan kekuatan dan gaya belajar tiap siswa. Dalam praktiknya, guru harus mampu membedakan cara menyampaikan materi, jenis tugas yang diberikan, serta bentuk evaluasi yang dilakukan, sehingga setiap siswa diberi peluang untuk menunjukkan performa terbaiknya. Ini mengandaikan guru memiliki pemahaman mendalam tentang psikologi belajar, teknik observasi potensi, dan fleksibilitas pedagogis.

Prinsip ketiga adalah *positive feedback and recognition*. Penguatan melalui pujian yang otentik, pengakuan terhadap upaya kecil, dan pembungkahan ulang terhadap kegagalan menjadi proses penting dalam membangun kekuatan karakter siswa. Dalam hal ini, guru bukan sekadar evaluator, melainkan pelatih emosional yang membentuk identitas positif siswa melalui interaksi harian.

Selanjutnya adalah prinsip *growth orientation*, yaitu mendorong siswa untuk memahami bahwa potensi bukan sesuatu yang tetap, melainkan

dapat tumbuh melalui usaha yang konsisten. Hal ini selaras dengan gagasan *growth mindset* dari Carol Dweck (2021), yang menekankan bahwa kegigihan dan ketekunan lebih penting daripada bakat alami. Di SMK, hal ini sangat penting karena banyak siswa intake rendah merasa bahwa keterbatasan akademik mereka adalah hal yang permanen dan tidak bisa diubah.

Pendidikan berbasis potensi juga mengintegrasikan *meaningful learning*, yaitu upaya menghubungkan kekuatan siswa dengan konteks nyata dan pengalaman hidup mereka. Guru yang memahami lingkungan sosial siswa akan lebih mampu menyusun pembelajaran yang relevan dan bermakna. Misalnya, siswa dengan kemampuan praktis dapat dilibatkan dalam proyek berbasis kejuruan yang memberi mereka ruang untuk menampilkan kompetensi aktual dan bukan hanya kemampuan teoritis.

Prinsip keenam adalah *collaborative learning*, yakni membangun ruang belajar di mana siswa saling membantu mengenali dan mengembangkan kekuatan masing-masing. Di sini, peran kelompok belajar, diskusi, dan proyek kolaboratif menjadi penting karena menciptakan ekosistem pembelajaran yang tidak hanya kompetitif tetapi suportif. Siswa dengan kekuatan interpersonal dapat tumbuh menjadi pemimpin informal yang mendorong partisipasi rekan-rekannya.

Pendidikan berbasis kekuatan juga menekankan prinsip *future orientation*, yaitu membangun jembatan antara kekuatan siswa saat ini dan potensi masa depan mereka di dunia kerja. Dalam konteks SMK, hal ini sangat krusial karena pendidikan vokasi ditujukan untuk mempersiapkan siswa menghadapi dunia industri dan wirausaha. Guru harus mampu menunjukkan kepada siswa bagaimana kekuatan mereka hari ini dapat menjadi modal kesuksesan di masa depan.

Keterkaitan antara pendekatan ini dan konteks intake rendah sangat erat. Siswa dengan latar belakang akademik atau sosial yang lemah cenderung menginternalisasi identitas negatif yang dibentuk oleh kegagalan masa lalu. Dengan pendekatan ini, siswa tidak lagi diposisikan sebagai masalah, tetapi sebagai pribadi yang memiliki keunikan dan kekuatan untuk berkontribusi. Ini akan menumbuhkan *self-worth* yang sehat dan menjadi fondasi dari semua bentuk pembelajaran jangka panjang.

Dalam pengelolaan kelas, pendekatan ini memerlukan perubahan dalam cara merancang RPP dan aktivitas belajar. Guru perlu memasukkan komponen eksplorasi kekuatan, refleksi kekuatan diri, dan penguatan narasi positif ke dalam setiap fase pembelajaran. Modul ajar dan asesmen pun perlu dikembangkan agar tidak hanya mengukur kognisi, tetapi juga kebermaknaan dan penggunaan kekuatan personal dalam menyelesaikan tugas.

Dari sisi kelembagaan, sekolah perlu mendukung pendekatan ini dengan menciptakan budaya apresiatif terhadap keberagaman kekuatan siswa. Misalnya, pemberian penghargaan tidak hanya untuk prestasi akademik, tetapi juga pada inisiatif sosial, tanggung jawab, kerajinan tangan, atau peran kepemimpinan informal di kelas. Strategi ini akan membentuk atmosfer di mana semua siswa merasa punya tempat dan kontribusi.

Penting pula untuk menciptakan sistem pendampingan yang berkelanjutan. Pendekatan *strength-based* hanya efektif bila diikuti oleh mentoring yang konsisten, refleksi terstruktur, dan pelibatan orang tua dalam pengenalan potensi siswa. Guru, wali kelas, dan konselor sekolah harus bekerja sama untuk membangun *strength profile* bagi setiap siswa sebagai alat bantu dalam merancang pembelajaran dan arah karier ke depan.

Dalam konteks kebijakan nasional, prinsip ini bisa diintegrasikan ke dalam pengembangan Kurikulum Merdeka. Pemerintah dan dinas pendidikan daerah dapat mendorong sekolah-sekolah untuk mengembangkan kurikulum operasional yang lebih adaptif, kontekstual, dan berbasis potensi siswa. Modul ajar yang disesuaikan dengan kekuatan lokal dan kebutuhan dunia kerja akan membuat pendekatan ini lebih relevan dan aplikatif.

Akhirnya, pendekatan pendidikan berbasis kekuatan bukan hanya strategi untuk mengajar siswa intake rendah, melainkan cara mendidik yang lebih manusiawi dan relevan untuk semua siswa. Ia menumbuhkan harapan, memberdayakan identitas positif, dan menanamkan semangat belajar sepanjang hayat. Di SMK swasta, pendekatan ini dapat menjadi fondasi pembaruan praktik pedagogis menuju sekolah yang lebih inklusif, bermakna, dan berdaya.

Dengan memahami prinsip-prinsip ini, guru dan pengelola sekolah dapat mulai menggeser paradigma—dari melihat keterbatasan ke potensi, dari fokus pada kesenjangan ke pemberdayaan, dari koreksi kelemahan ke pembangunan kekuatan.

Teknik pemetaan awal potensi akademik dan non-akademik

Dalam konteks SMK swasta yang mayoritas siswanya berasal dari latar belakang intake rendah, proses identifikasi potensi menjadi langkah awal yang sangat penting untuk menyusun strategi pembelajaran yang relevan dan berdampak. Teknik pemetaan potensi tidak bisa dilakukan secara instan, seragam, atau sepihak. Dibutuhkan pendekatan menyeluruh, empatik, dan berbasis data untuk menangkap dengan jernih kekuatan akademik dan non-akademik dari masing-masing peserta didik. Tujuannya bukan hanya untuk mengenali siapa siswa yang “berprestasi” secara konvensional, tetapi juga untuk menemukan benih keunggulan yang tersembunyi di balik keterbatasan kognitif, ekonomi, atau sosial.

Pemetaan potensi akademik lazimnya dilakukan melalui asesmen diagnostik awal tahun ajaran. Asesmen ini bisa berupa tes pengetahuan dasar, keterampilan membaca dan berhitung, atau analisis lembar jawaban berbasis rubric kognitif. Namun di luar itu, perlu pula dikembangkan asesmen berbasis observasi dan wawancara singkat oleh guru BK atau wali kelas untuk menangkap gaya belajar, ketertarikan terhadap pelajaran tertentu, hingga daya nalar siswa dalam menyelesaikan tugas sederhana. Hal-hal ini menjadi indikator potensi kognitif yang lebih luas dari sekadar nilai ujian.

Sementara itu, potensi non-akademik mencakup aspek-aspek seperti kemampuan berorganisasi, minat seni, ketekunan, ketahanan diri, kepemimpinan, keterampilan komunikasi, serta empati sosial. Untuk memetakannya, guru dapat menggunakan angket minat dan bakat, hasil portofolio kegiatan ekstrakurikuler di SMP, atau testimoni dari orang tua/wali. Di beberapa sekolah yang sudah maju, diterapkan pendekatan *student portfolio development* sejak awal masuk, di mana siswa secara aktif menuliskan minat, cita-cita, kekuatan diri, dan pengalaman bermakna yang mereka miliki.

Teknik lain yang patut digunakan adalah *strength interview*, yaitu wawancara singkat yang dipandu dengan pertanyaan-pertanyaan terstruktur seperti: “Kapan terakhir kali kamu merasa berhasil?”, “Aktivitas apa yang membuatmu lupa waktu?”, atau “Jika diberi tugas memimpin, apa yang kamu lakukan pertama kali?”. Jawaban atas pertanyaan-pertanyaan semacam itu memberi petunjuk tentang sisi potensial siswa yang tidak tertangkap oleh asesmen standar. Guru yang sensitif dapat menangkap isyarat potensi yang bisa dikembangkan lebih lanjut.

Pemetaan juga dapat dilakukan dengan cara observasi lapangan, misalnya saat siswa mengerjakan tugas kelompok, mengikuti kegiatan OSIS, praktik di laboratorium, atau ketika diberi tanggung jawab sebagai ketua piket. Melalui pendekatan ini, guru tidak hanya melihat skor, tetapi juga proses. Ini penting, karena siswa intake rendah sering kali lebih unggul dalam aspek proses daripada hasil akhir, terutama dalam konteks kerja tim, kreativitas, atau ketekunan.

Selain teknik di atas, penggunaan instrumen psikologis juga dapat dipertimbangkan, selama sesuai dan etis. Misalnya, inventori gaya belajar (seperti VARK atau MBTI), skala motivasi belajar, hingga tes bakat vokasional Holland RIASEC. Meski bukan untuk menghakimi, instrumen ini berguna dalam membantu guru memahami cara terbaik mengajar dan membimbing siswa tersebut.

Seluruh teknik ini akan efektif jika dibingkai dalam sistem database yang rapi. Sekolah perlu mengembangkan *student personal development profile* yang memuat hasil pemetaan awal, catatan observasi guru, rekam jejak prestasi, serta perkembangan potensi siswa secara berkala. Profil ini menjadi dasar dalam menyusun strategi pembelajaran individual, konseling yang tepat sasaran, hingga penyusunan kelompok belajar dan intervensi yang adaptif.

Penting juga melibatkan orang tua dalam proses ini. Wawancara dengan orang tua bisa membuka banyak informasi tersembunyi: kebiasaan siswa di rumah, dukungan yang tersedia, atau beban psikososial yang memengaruhi motivasi mereka di sekolah. Dengan demikian, sekolah tidak

bekerja sendiri, tetapi membangun ekosistem kolaboratif yang mendukung pertumbuhan potensi siswa.

Pemetaan potensi juga perlu dimaknai sebagai proses berkelanjutan, bukan hanya kegiatan di awal tahun. Siswa bisa berubah seiring waktu, mengalami perkembangan, atau bahkan mengalami regresi. Oleh karena itu, guru dan tenaga kependidikan perlu secara rutin merevisi catatan potensi siswa berdasarkan temuan baru, kemajuan dalam pembelajaran, atau partisipasi dalam kegiatan sekolah.

Salah satu tantangan utama dalam proses ini adalah keterbatasan waktu dan beban guru. Untuk itu, pendekatan tim sangat dibutuhkan. Wali kelas, guru mata pelajaran, guru BK, dan kepala program keahlian perlu bekerja sama, membagi peran, dan saling menguatkan dalam membaca serta mengelola potensi siswa secara komprehensif.

Teknik pemetaan juga tidak akan efektif jika tidak dibarengi dengan perubahan mindset guru. Guru yang masih berpikir bahwa kecerdasan hanya berarti “pintar matematika” atau “hafal teori” akan gagal menangkap potensi siswa yang unggul di bidang kinestetik, artistik, atau sosial. Di sinilah urgensi pelatihan guru dalam perspektif multiple intelligences dan *inclusive mindset*.

Dalam implementasinya, sekolah juga bisa bermitra dengan pihak luar seperti psikolog pendidikan, LSM pendidikan, atau perguruan tinggi yang memiliki Pusat Layanan Psikologi. Kolaborasi ini bisa memperkuat validitas dan kedalaman pemetaan potensi, sekaligus menjadi ajang transfer pengetahuan bagi guru.

Akhirnya, keberhasilan pemetaan potensi akan sangat ditentukan oleh kejujuran, kesungguhan, dan kepedulian sekolah dalam menempatkan siswa bukan sebagai objek evaluasi, tetapi sebagai subjek pengembangan. Dengan teknik yang tepat, guru dan sekolah dapat menjadi juru bicara potensi siswa, bukan hakim atas kekurangannya. Itulah misi utama dari pendidikan berbasis kekuatan.

Dengan pemetaan yang tepat dan berkelanjutan, siswa intake rendah dapat menemukan tempatnya untuk berkembang. Potensi akademik mereka

mungkin bertumbuh perlahan, tetapi jika dikelola secara cermat, mereka akan tumbuh menjadi pribadi yang resilien, berdaya, dan kompeten secara unik. Inilah esensi pembelajaran sejati yang memanusiakan.

Desain pembelajaran untuk menumbuhkan potensi unggul siswa

Merancang pembelajaran yang mampu menumbuhkan potensi unggul siswa intake rendah di SMK tidak dapat dilakukan dengan pendekatan seragam. Diperlukan prinsip fleksibilitas, diferensiasi, dan empati pedagogis agar potensi yang ada, sekecil apa pun, mampu muncul dan berkembang. Guru dituntut menjadi arsitek pembelajaran yang cermat membaca kekuatan individual siswa dan merancang skenario belajar yang membuka ruang ekspresi, kreativitas, dan eksplorasi.

Pertama, desain pembelajaran harus berangkat dari identifikasi potensi yang telah dilakukan di tahap awal. Data hasil pemetaan—baik dari observasi, asesmen potensi, maupun wawancara informal—harus dijadikan fondasi dalam memilih model, media, dan strategi pembelajaran. Misalnya, jika seorang siswa menunjukkan kecakapan visual dan spasial, pembelajaran berbasis proyek dengan komponen visualisasi dan desain akan lebih efektif daripada metode ceramah linear.

Kedua, desain pembelajaran perlu memberi ruang pada pendekatan berbasis kekuatan (*strength-based instruction*). Hal ini berarti, guru menyusun kegiatan yang menantang siswa untuk menggunakan kekuatan mereka dalam menyelesaikan tugas. Jika seorang siswa kuat dalam kerja tim, maka ia bisa ditugasi sebagai koordinator dalam tugas kelompok. Jika siswa punya potensi kepemimpinan, mereka diberi peran dalam manajemen proyek. Strategi ini bukan hanya menumbuhkan percaya diri, tetapi juga melatih keterampilan abad 21.

Ketiga, penerapan pembelajaran berbasis *multiple intelligences* (Gardner, 2006) menjadi pendekatan yang penting. Desain pembelajaran perlu memperhatikan beragam kecerdasan siswa—bukan hanya logika-matematis dan verbal-linguistik, tetapi juga interpersonal, kinestetik, musikal, dan lainnya. Dengan cara ini, potensi yang tidak terdeteksi dalam konteks

akademik tradisional dapat tetap tumbuh melalui aktivitas-aktivitas kreatif dan aplikatif.

Keempat, desain pembelajaran yang menumbuhkan potensi unggul harus mengedepankan pembelajaran bermakna (*meaningful learning*). Guru perlu mengaitkan konten pelajaran dengan konteks dunia nyata dan kehidupan siswa, termasuk budaya lokal, isu sosial, dan tantangan industri. Ketika siswa merasa bahwa pembelajaran itu relevan dengan hidupnya, maka mereka lebih termotivasi untuk terlibat aktif.

Kelima, pembelajaran berbasis proyek (*project-based learning*) dan berbasis masalah (*problem-based learning*) menjadi wahana strategis untuk mendorong potensi unggul siswa. Melalui pendekatan ini, siswa dihadapkan pada tantangan konkret yang harus mereka pecahkan secara kolaboratif. Ini memungkinkan munculnya kepemimpinan, daya tahan, kreativitas, dan kerja tim.

Keenam, penting untuk memastikan bahwa desain pembelajaran memuat elemen *student voice and choice*. Artinya, siswa diberi ruang untuk memilih topik, metode, atau bentuk akhir dari tugas mereka. Ketika siswa diberikan otoritas untuk menentukan jalan belajarnya, mereka merasa dihargai dan potensi mereka lebih mudah diekspresikan.

Ketujuh, guru harus memastikan adanya *feedback* yang membangun dan berorientasi pada proses. Umpan balik bukan sekadar evaluasi benar-salah, melainkan panduan untuk meningkatkan performa, menyadari kekurangan, dan memperbaiki kelemahan. Feedback yang tepat akan memperkuat kesadaran diri dan mendorong pertumbuhan potensi.

Kedelapan, keberhasilan desain pembelajaran juga ditentukan oleh lingkungan kelas yang mendukung eksplorasi. Guru harus membangun budaya kelas yang aman untuk mencoba, aman untuk gagal, dan penuh apresiasi terhadap usaha siswa. Suasana seperti ini mendorong siswa untuk berani keluar dari zona nyaman dan mencoba hal-hal baru yang menumbuhkan potensinya.

Kesembilan, guru perlu menerapkan *scaffolding* yang fleksibel. Tidak semua siswa bisa langsung mandiri dalam menjalankan aktivitas berbasis

kekuatan. Oleh karena itu, guru perlu memberikan bantuan secara bertahap hingga siswa mampu belajar secara lebih otonom.

Kesepuluh, desain pembelajaran sebaiknya menyisipkan praktik refleksi rutin. Siswa diajak merenungkan apa yang mereka pelajari, apa kekuatan yang mereka gunakan, dan bagaimana mereka bisa memperbaikinya. Refleksi menjadi alat introspeksi sekaligus penguatan potensi.

Kesebelas, guru perlu merancang tugas-tugas yang membangun portofolio pencapaian kekuatan siswa. Portofolio ini bukan hanya berisi nilai akademik, tetapi juga dokumentasi proyek, testimoni, karya kreatif, dan pengalaman belajar bermakna yang mencerminkan kekuatan personal siswa.

Keduabelas, penting bagi guru untuk mengintegrasikan teknologi dalam desain pembelajaran. Banyak platform edukatif berbasis AI, multimedia, atau simulasi yang memungkinkan siswa mengekspresikan potensi mereka secara lebih bebas dan autentik.

Ketigabelas, kolaborasi lintas mapel juga perlu dijajaki. Ketika guru dari berbagai bidang keahlian berkolaborasi dalam satu proyek lintas disiplin, siswa berpeluang mengintegrasikan potensi dari berbagai sisi dan belajar dalam konteks holistik.

Keempatbelas, pembelajaran harus memberikan *celebration moments*, yaitu momentum selebrasi atas pencapaian siswa, sekecil apa pun itu. Pujian publik, pameran karya, atau sertifikat prestasi dapat memperkuat penghargaan terhadap potensi yang berkembang.

Kelima belas, desain pembelajaran untuk menumbuhkan potensi juga perlu adaptif terhadap kebutuhan khusus. Misalnya, siswa dengan hambatan belajar harus tetap bisa mengembangkan kekuatan mereka dengan penyesuaian format, ritme, atau cara penyampaian konten.

Keenam belas, pendekatan kolaboratif dengan wali kelas dan BK sangat penting dalam menyusun pembelajaran berbasis potensi. Koordinasi ini memungkinkan guru mendapatkan masukan holistik tentang siswa, baik dari sisi emosional, sosial, maupun akademik.

Ketujuh belas, guru perlu terlibat dalam pengembangan profesional terkait strategi pembelajaran berbasis potensi. Pelatihan, webinar, atau komunitas belajar guru dapat memperkaya wawasan dan praktik dalam implementasi strategi ini.

Kedelapan belas, sekolah sebagai institusi juga harus mendukung desain pembelajaran berbasis potensi dengan menyediakan fleksibilitas kurikulum, kebijakan insentif untuk guru inovatif, dan ruang eksplorasi bagi siswa.

Kesembilan belas, monitoring dan evaluasi desain pembelajaran berbasis potensi harus dilakukan secara berkelanjutan. Bukan hanya mengevaluasi hasil belajar siswa, tetapi juga efektivitas strategi pembelajaran dalam menumbuhkan kekuatan siswa.

Kedua puluh, desain pembelajaran berbasis potensi harus menjadi bagian dari budaya sekolah yang lebih besar. Jika seluruh ekosistem pendidikan SMK melihat siswa sebagai pribadi yang penuh potensi, maka seluruh proses pembelajaran akan diarahkan untuk memfasilitasi pertumbuhan dan kemajuan mereka secara autentik.

Membangun kepercayaan diri melalui kesuksesan kecil

Kepercayaan diri merupakan fondasi psikologis yang sangat berpengaruh terhadap keberhasilan belajar, terlebih bagi siswa SMK berintake rendah yang kerap membawa beban pengalaman akademik negatif. Dalam konteks pendidikan vokasi, kepercayaan diri bukan sekadar keyakinan abstrak, melainkan konstruksi nyata yang tumbuh dari pengalaman konkret, terutama pengalaman meraih kesuksesan—meskipun kecil. Gagasan ini selaras dengan teori *self-efficacy* yang diperkenalkan oleh Albert Bandura (1997), di mana pengalaman keberhasilan menjadi sumber utama penguatan keyakinan terhadap kemampuan diri.

Siswa berintake rendah sering kali memiliki narasi pribadi yang penuh kegagalan, baik karena nilai akademik yang rendah, ekspektasi lingkungan yang pesimistis, maupun pengalaman diabaikan oleh sistem pendidikan sebelumnya. Untuk memutus rantai narasi negatif tersebut, guru harus menciptakan ruang yang memperbolehkan siswa mengalami, merayakan,

dan menginternalisasi keberhasilan kecil sebagai batu loncatan menuju kesuksesan yang lebih besar. Praktik-praktik ini menjadi intervensi psiko-pedagogis yang efektif dan humanistik.

Kesuksesan kecil bisa berupa kemampuan menyelesaikan satu soal matematika yang sebelumnya tidak dipahami, berhasil mempresentasikan hasil kerja kelompok, atau sekadar berani bertanya di kelas. Keberhasilan-keberhasilan sederhana ini perlu diberi ruang, diberi makna, dan diberi penghargaan. Guru dapat menggunakan pendekatan *formative praise*—yakni pujian yang spesifik dan menggugah refleksi, bukan sekadar sanjungan umum seperti “kamu hebat,” tetapi lebih kepada “cara kamu menyusun logika argumen sangat bagus, teruskan ya”.

Bandura menyatakan bahwa *mastery experience* adalah pengalaman paling efektif untuk membangun *self-efficacy*, dibanding hanya melalui modeling atau persuasi verbal. Oleh karena itu, tugas guru bukan hanya mengajar konten, tapi juga merancang keberhasilan yang dapat diraih siswa dalam jenjang yang bertahap, realistis, dan terstruktur. Pembelajaran berbasis proyek, tugas terbimbing, dan aktivitas praktik sangat mendukung kerangka ini, karena memberikan ruang eksplorasi yang konkret dan berjenjang.

Guru perlu menggunakan strategi scaffolding untuk memastikan bahwa tugas-tugas awal cukup mudah untuk diselesaikan namun tetap menantang. Peningkatan level kesulitan dilakukan seiring bertambahnya kepercayaan diri siswa. Dalam pendekatan ini, tugas bukan lagi sekadar alat ukur kognitif, tetapi wahana membangun persepsi diri positif.

Kesuksesan kecil juga membantu membangun narasi baru dalam diri siswa. Siswa mulai membentuk persepsi bahwa mereka “mampu belajar”, “mampu berkembang”, dan “layak sukses”. Persepsi ini akan menjadi fondasi baru dari identitas akademik yang positif, menggantikan identitas sebelumnya yang mungkin terbentuk dari penolakan, kegagalan, dan stigma.

Dalam praktiknya, guru bisa mencatat dan mendokumentasikan setiap pencapaian siswa, sekecil apapun. Portofolio individu yang berisi progres, rekaman refleksi diri, dan tanggapan guru dapat menjadi sumber motivasi

dan bukti nyata keberhasilan. Ketika siswa melihat grafik atau catatan tentang perkembangan diri mereka, mereka menyadari bahwa usaha mereka membuahkan hasil—dan ini memperkuat motivasi intrinsik.

Hal lain yang tak kalah penting adalah penciptaan budaya kelas yang menormalkan usaha dan belajar dari kesalahan. Kelas yang memberikan ruang aman untuk mencoba, gagal, lalu belajar lagi adalah kelas yang subur bagi pertumbuhan kepercayaan diri. Dalam konteks ini, guru harus menjadi figur yang tidak menghukum kegagalan, tetapi menjadikannya sebagai bagian dari proses belajar yang alami.

Kesuksesan kecil juga sangat berpengaruh terhadap penguatan motivasi afektif. Siswa yang sebelumnya apatis atau cemas dalam belajar mulai menunjukkan antusiasme karena merasa diterima, dimampukan, dan dihargai. Ini berdampak positif terhadap keterlibatan siswa dalam aktivitas kelas, komunikasi sosial, dan bahkan pengambilan keputusan dalam konteks sekolah.

Dalam jangka panjang, akumulasi pengalaman keberhasilan kecil ini akan menumbuhkan apa yang disebut *academic tenacity*—daya tahan belajar dalam menghadapi kesulitan. Carol Dweck (2017) menyebut bahwa siswa yang pernah merasakan keberhasilan kecil lebih mungkin mengembangkan *growth mindset* dan tidak mudah menyerah.

Untuk konteks SMK, strategi membangun kepercayaan diri bisa dikaitkan dengan praktik kerja nyata. Misalnya, siswa diberi kesempatan untuk merakit komponen mesin sederhana dan diberi pengakuan formal dari guru dan teman. Hal ini menciptakan pengalaman konkret dan penguatan sosial yang memperkuat persepsi diri.

Aspek penting lainnya adalah keterlibatan orang tua dan sekolah dalam merayakan keberhasilan siswa. Sekolah dapat mengadakan momen penghargaan internal yang tidak hanya berorientasi pada juara umum, tetapi juga progres individu. Ini akan memperluas definisi sukses dan memberi ruang bagi siswa berinteraksi rendah untuk merasa bangga.

Dalam skala lebih luas, sekolah dapat mengadopsi sistem penguatan non-akademik berbasis merit dan perkembangan. Misalnya, siswa yang

menunjukkan disiplin meningkat, atau menunjukkan kemampuan kolaborasi yang baik dalam dua minggu terakhir, diberi penghargaan yang bermakna dan konstruktif.

Keberhasilan kecil juga bisa diperoleh dari keterlibatan siswa dalam kegiatan ekstrakurikuler atau pengabdian sosial. Banyak siswa yang secara akademik lemah tetapi sangat cemerlang dalam seni, olahraga, atau kepemimpinan. Guru dan sekolah perlu memberi ruang bagi penguatan kepercayaan diri lintas domain ini.

Dalam seluruh strategi tersebut, peran guru sangat krusial. Guru bukan hanya sebagai penyedia materi, tetapi fasilitator pertumbuhan mental dan emosional siswa. Maka, membangun kepercayaan diri melalui kesuksesan kecil adalah bentuk konkret dari keberpihakan, pengakuan, dan penghargaan terhadap potensi tersembunyi siswa.

Akhirnya, kita memahami bahwa siswa intake rendah bukanlah siswa gagal. Mereka adalah individu yang belum mendapat kesempatan yang cukup untuk menunjukkan bahwa mereka bisa. Dan keberhasilan kecil yang dirancang dan dimaknai secara sistematis adalah jembatan menuju pencapaian yang lebih besar—baik di dalam maupun di luar kelas.

Implementasi *career coaching* dan *talent mapping*

Menghadapi tantangan global dan kompleksitas pasar kerja masa depan, pendidikan vokasi perlu membekali peserta didiknya dengan lebih dari sekadar keterampilan teknis. Siswa SMK, khususnya yang berasal dari intake rendah, sangat diuntungkan jika sejak dini dikenalkan pada konsep *career coaching* dan *talent mapping*. Pendekatan ini berupaya mengenali potensi diri, minat karier, serta jalur perkembangan kompetensi yang sesuai dengan kekuatan personal siswa. Bukan semata-mata mengisi kekosongan pekerjaan, tetapi membentuk generasi pembelajar yang sadar arah hidup dan mampu menavigasi masa depan secara aktif.

Career coaching dalam konteks SMK bukan berarti harus dilakukan oleh konselor profesional bersertifikat. Guru, wali kelas, dan tenaga pendidik lain dapat menjalankan peran ini asalkan dibekali dengan keterampilan

mendasar dalam membimbing dan memfasilitasi eksplorasi diri siswa. Proses coaching dapat dimulai dari pertanyaan reflektif yang sederhana seperti: apa yang paling disukai siswa dari kegiatan belajar? Apa pengalaman yang membuatnya bangga? Apa nilai yang ia anggap penting? Pertanyaan-pertanyaan semacam ini membentuk fondasi pengenalan diri yang kuat dan dapat diarahkan pada perumusan rencana karier.

Di sisi lain, talent mapping merupakan pendekatan sistematis yang digunakan untuk memetakan kekuatan alami siswa. Beberapa tools seperti StrengthsFinder, MI (Multiple Intelligences) Test, Holland Code (RIASEC), hingga instrumen lokal berbasis budaya sekolah dapat diadaptasi untuk konteks SMK. Mapping ini penting bukan hanya untuk menempatkan siswa ke jurusan yang tepat, tetapi juga mengembangkan program-program pengayaan dan pelatihan berbasis potensi. Dengan pemetaan yang tepat, siswa yang lemah secara akademik pun bisa menunjukkan potensi luar biasa dalam bidang vokasional, seni, kepemimpinan, atau kerja lapangan.

Kegiatan career coaching dan talent mapping perlu menjadi bagian dari budaya sekolah. Misalnya, dalam program Masa Pengenalan Lingkungan Sekolah (MPLS), sesi pengenalan bakat dan penggalian minat dapat dimasukkan dalam agenda. Selain itu, selama proses pembelajaran, guru-guru dapat mendesain asesmen dan tugas-tugas proyek yang berorientasi pada eksplorasi kekuatan dan ketertarikan siswa. Ini sekaligus menjadi bentuk formative assessment yang memperkaya proses belajar sekaligus pengenalan diri.

Penerapan coaching dan mapping secara berkelanjutan juga memerlukan kolaborasi. Guru tidak bisa berjalan sendiri. Harus ada sinergi antara wali kelas, guru BK, guru produktif, hingga kepala program keahlian untuk merancang sistem pendampingan yang berkesinambungan. Bahkan, melibatkan alumni dan dunia industri dalam proses coaching dapat memperluas wawasan siswa tentang pilihan karier yang relevan dengan potensi diri mereka.

Dari sisi siswa, pendekatan ini memberi validasi psikologis bahwa mereka dihargai sebagai individu yang unik. Mereka tidak semata diukur

dari nilai rapor, tetapi juga dari kekuatan dan potensi. Ini penting untuk membangun kepercayaan diri, menumbuhkan rasa memiliki terhadap proses pendidikan, serta mendorong motivasi intrinsik untuk berkembang. Siswa merasa sekolah bukan tempat untuk dihukum karena kelemahan, melainkan ruang yang mendukung untuk menemukan versi terbaik dari dirinya.

Lebih jauh, pendekatan ini memperkaya peran guru sebagai fasilitator transformasi, bukan sekadar pengajar. Guru yang memahami potensi siswa, membantu merumuskan tujuan karier, dan mengarahkan pengembangan kompetensi sesuai bakat akan jauh lebih bermakna dalam kehidupan peserta didik. Guru menjadi role model dalam kepedulian, pendampingan, dan pemberdayaan.

Secara institusional, keberhasilan implementasi career coaching dan talent mapping dapat menjadi faktor pembeda SMK Swasta dalam iklim kompetisi pendidikan. Sekolah yang mampu menunjukkan praktik nyata pengembangan potensi siswa secara individual akan mendapatkan kepercayaan lebih tinggi dari orang tua, masyarakat, dan dunia usaha. Branding positif ini juga membuka peluang kerja sama industri yang lebih luas dan relevan.

Akhirnya, career coaching dan talent mapping harus dilihat bukan sebagai program tambahan, tetapi sebagai strategi utama dalam mendidik siswa berintake rendah. Dalam dunia yang semakin mengedepankan individualitas, kemampuan mengenali dan mengembangkan kekuatan diri menjadi salah satu kompetensi kunci abad ke-21. Sekolah yang menempatkan hal ini sebagai prioritas bukan hanya akan menghasilkan lulusan kompeten, tetapi juga pribadi yang percaya diri, adaptif, dan siap menghadapi masa depan.

BAGIAN IV

DATA EMPIRIK DAN PRAKTIK
BAIK DARI LAPANGAN



A. Studi Kasus: SMK Swasta yang Berhasil Meningkatkan Kompetensi Siswa Intake Rendah

Pada bagian sebelumnya, buku ini telah menyajikan landasan konseptual, strategi pedagogis, pendekatan psikopedagogik, serta desain kurikulum dan lingkungan belajar yang mendukung siswa SMK berintake rendah. Namun, agar seluruh gagasan tersebut tidak semata menjadi teori yang abstrak, penting untuk memperkuatnya dengan praktik-praktik nyata dari lapangan. Oleh karena itu, Bab 10 menghadirkan serangkaian studi kasus yang memperlihatkan bagaimana sekolah-sekolah swasta di berbagai wilayah Indonesia mampu melakukan transformasi signifikan dalam meningkatkan kompetensi siswa mereka yang berasal dari latar belakang akademik lemah.

Studi kasus dipilih berdasarkan kriteria-kriteria yang ketat, dengan memperhatikan keberagaman pendekatan, wilayah geografis, dan bentuk inovasi yang diimplementasikan. Pendekatan kualitatif-deskriptif digunakan untuk menggali lebih dalam proses perubahan yang terjadi di masing-masing sekolah, termasuk faktor kunci keberhasilan, tantangan, dan strategi yang digunakan untuk mengatasi hambatan.

Setiap kasus dalam bab ini tidak hanya menyajikan hasil, tetapi juga memaparkan dinamika proses: mulai dari resistensi awal, adaptasi, hingga keberlanjutan. Hal ini penting agar pembaca, khususnya para pendidik dan pemangku kepentingan di SMK Swasta, dapat memahami bahwa transformasi bukanlah jalan instan, tetapi rangkaian kerja sistemik yang membutuhkan visi, konsistensi, dan kepemimpinan yang kuat.

Studi kasus pertama mengulas tentang bagaimana sebuah SMK mampu mereformasi budaya sekolahnya secara menyeluruh, dari yang semula berorientasi pada hukuman dan keterpaksaan, menjadi ekosistem pembelajaran yang memerdekakan dan menginspirasi. Studi kasus kedua mengeksplorasi praktik career coaching dan penyusunan modul adaptif yang berdampak langsung pada kepercayaan diri serta peningkatan keterampilan siswa berintake rendah. Sedangkan studi kasus ketiga menyoroti keberhasilan kemitraan dengan dunia usaha dan dunia industri (DUDI) yang mendesain

kelas-kelas inklusif dan kontekstual, sehingga siswa dari berbagai latar belakang merasa relevan dan termotivasi.

Akhir dari bab ini akan merangkum pelajaran penting dari lapangan yang dapat direplikasi atau disesuaikan di sekolah-sekolah lain. Fokus utamanya bukan hanya pada strategi teknis, tetapi juga pada nilai-nilai seperti komitmen, kepedulian, dan keberpihakan terhadap kelompok siswa yang kerap kali terpinggirkan dalam sistem pendidikan. Dengan demikian, studi kasus yang disajikan diharapkan tidak hanya menjadi inspirasi, tetapi juga menjadi panduan aplikatif untuk membangun SMK Swasta yang transformatif dan humanistik.

Kriteria pemilihan studi kasus dan metodologi analisis

Dalam menyusun studi kasus sebagai bagian penting dari kerangka buku ini, pemilihan lokasi dan konteks SMK Swasta yang diangkat tidak dilakukan secara sembarangan. Studi kasus harus mencerminkan realitas lapangan yang autentik, menghadirkan praktik baik yang bisa direplikasi atau dimodifikasi, dan merepresentasikan keberagaman kondisi SMK Swasta di Indonesia. Oleh karena itu, ditetapkan sejumlah kriteria seleksi yang ketat dan metodologi analisis yang sistematis untuk memastikan validitas narasi serta kedalaman informasi yang disajikan.

Kriteria pertama dalam pemilihan studi kasus adalah keberadaan siswa intake rendah sebagai kelompok mayoritas atau signifikan dalam populasi sekolah. Hal ini bertujuan untuk memastikan bahwa tantangan dan intervensi yang dibahas benar-benar relevan terhadap tema besar buku.

Kriteria kedua adalah adanya bukti transformasi nyata yang dapat diidentifikasi melalui peningkatan capaian siswa, baik dari sisi kognitif (AKM, ujian praktik, atau Ujian Satuan Pendidikan), non-kognitif (disiplin, kehadiran, kepercayaan diri), maupun partisipasi lanjutan (masuk dunia kerja atau perguruan tinggi).

Kriteria ketiga adalah adanya inovasi strategi yang unik, kontekstual, dan tidak bergantung pada sumber daya yang luar biasa besar, sehingga dapat ditiru oleh SMK Swasta lain yang memiliki keterbatasan. Strategi

tersebut bisa berupa pendekatan kepemimpinan, pedagogi adaptif, sistem mentoring, kemitraan DUDI, atau integrasi kurikulum yang responsif terhadap kondisi siswa.

Kriteria keempat adalah komitmen kepala sekolah dan guru dalam menjalankan perubahan yang konsisten dan berkelanjutan. Transformasi pendidikan bukan sekadar program jangka pendek, tetapi merupakan proses panjang yang melibatkan budaya sekolah, nilai-nilai, dan pola pikir. Oleh karena itu, keberadaan kepemimpinan yang kuat dan partisipatif menjadi aspek penting dalam pemilihan studi kasus.

Dalam hal metodologi analisis, pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus digunakan. Proses pengumpulan data dilakukan melalui wawancara mendalam (in-depth interview) dengan kepala sekolah, guru, siswa, dan mitra DUDI; observasi langsung terhadap proses pembelajaran dan iklim sekolah; serta analisis dokumen sekolah seperti laporan capaian, kurikulum, dan perencanaan pembelajaran. Data juga diperkuat dengan triangulasi antara temuan lapangan dan dokumen administratif.

Analisis data dilakukan secara tematik, dengan mengekstraksi tema-tema utama yang muncul dari lapangan dan mengaitkannya dengan teori serta strategi yang telah dibahas dalam bab-bab sebelumnya. Proses ini memastikan keterhubungan antara praktik empiris dengan kerangka konseptual buku.

Selanjutnya, narasi studi kasus disusun dalam bentuk kronologis dan deskriptif, yang menunjukkan latar belakang masalah, langkah intervensi, tantangan yang dihadapi, strategi penyesuaian, serta dampak yang dirasakan. Setiap studi kasus juga memuat refleksi dari pihak sekolah sebagai bentuk evaluasi dan harapan ke depan.

Dengan pendekatan ini, Subbab 10.1 menjadi fondasi penting dalam memastikan bahwa studi kasus yang dipaparkan bukan sekadar cerita sukses, tetapi adalah potret utuh dari perjuangan, pembelajaran, dan inovasi dalam mendidik siswa berintake rendah di SMK Swasta. Harapannya, pembaca dapat menangkap pesan substantif yang tidak hanya menginspirasi, tetapi juga mendorong aksi nyata yang kontekstual dan berkelanjutan.

Kasus 1: SMK X (transformasi budaya sekolah)

SMK X, yang secara riil adalah SMK PGRI 2 Cibinong, merupakan sekolah swasta di Kabupaten Bogor yang menghadapi tantangan khas intake rendah. Sebagian besar siswanya berasal dari keluarga menengah ke bawah, dengan prestasi akademik masuk yang rendah dan motivasi belajar yang semula tidak stabil. Sekolah ini sempat mendapat label sebagai ‘pilihan terakhir’, dengan tantangan seperti angka kehadiran rendah, motivasi siswa yang lemah, dan tingginya kasus pelanggaran disiplin.

Namun, dalam lima tahun terakhir, SMK PGRI 2 Cibinong berhasil menciptakan perubahan signifikan melalui pendekatan transformatif terhadap budaya sekolah. Inisiator perubahan ini adalah kepala sekolah yang mengusung semangat *school-wide reform* berbasis prinsip kepemimpinan transformatif dan pendekatan pedagogi humanistik. Visi yang diusung adalah “Sekolah yang menerima semua siswa dan membangkitkan semangat belajar mereka secara adil dan bermartabat.”

Salah satu program kunci adalah “Teman Belajar”, yaitu mentoring personal antara guru dan siswa dalam format non-akademik. Setiap guru mendampingi 3–5 siswa secara intensif, mengenali latar belakang mereka, membantu membangun kebiasaan belajar, dan mendampingi proses pembentukan tujuan jangka pendek. Program ini tidak ditujukan untuk pengajaran materi, tetapi untuk membangun kepercayaan, harapan, dan hubungan antarpersonal yang kuat.

Sekolah juga menciptakan “Forum Harapan”, yakni dialog bulanan antara siswa, guru, dan kepala sekolah yang membahas topik seperti rasa percaya diri, cita-cita, tantangan personal, dan strategi menghadapinya. Forum ini menjadi medium untuk membangun semangat kolektif dan menunjukkan kepada siswa bahwa suara mereka penting dan didengar.

Pendekatan pembelajaran dirombak dengan menerapkan diferensiasi konten dan teknik proyek adaptif, khususnya pada pelajaran produktif. Dalam jurusan Teknik Komputer dan Jaringan (TKJ), siswa diberi proyek berbeda berdasarkan kemampuan awal. Siswa dengan kemampuan dasar hanya diminta merakit jaringan lokal sederhana, sementara siswa dengan

kompetensi menengah diarahkan membuat mini server berbasis Raspberry Pi. Hasil evaluasi menunjukkan bahwa proyek berbasis level ini meningkatkan keberhasilan tugas hingga 40% dibanding tahun-tahun sebelumnya.

SMK PGRI 2 Cibinong juga mengubah sistem reward menjadi lebih inklusif. Kategori seperti “Siswa dengan Ketekunan Tinggi”, “Siswa Paling Tangguh” dan “Siswa yang Meningkatkan Drastis” diperkenalkan. Ini memberikan ruang bagi siswa dengan prestasi akademik rendah untuk tetap dihargai dan percaya diri. Sistem ini telah mengubah iklim kompetisi menjadi iklim kolaborasi dan apresiasi.

Pihak sekolah juga melakukan pelatihan intensif untuk guru dalam bidang komunikasi suportif, coaching, dan mindset pertumbuhan. Kegiatan tersebut didesain agar guru mampu memfasilitasi perubahan perilaku siswa dengan empati, bukan dengan pendekatan hukuman. Pelatihan ini berlangsung reguler setiap semester dan menjadi bagian dari pengembangan profesional guru berbasis kebutuhan lokal.

Dalam aspek keluarga, SMK PGRI 2 Cibinong meluncurkan “Program 100 Hari Bersama Orang Tua”, di mana setiap siswa dan orang tua menandatangani kontrak pembinaan yang mencakup kebiasaan belajar, kehadiran, dan dukungan moral. Program ini diikuti oleh 86% keluarga siswa dan menunjukkan hasil signifikan dalam peningkatan kehadiran siswa dan kepatuhan terhadap jadwal belajar.

Data internal sekolah menunjukkan bahwa sejak implementasi program ini, terjadi peningkatan rerata kehadiran harian dari 81% menjadi 94% dalam tiga tahun. Jumlah siswa yang mencapai nilai minimal kelulusan UNBK meningkat 23%, dan lebih dari 60% lulusan intake rendah diterima di dunia kerja dalam waktu tiga bulan setelah lulus, berkat program magang dan pendampingan karier.

SMK PGRI 2 Cibinong membuktikan bahwa budaya sekolah yang inklusif, relasi yang hangat, dan strategi pedagogi yang membekali mampu mengatasi tantangan intake rendah. Praktik-praktik seperti mentoring personal, proyek diferensiasi, coaching siswa, dan pelibatan orang tua terbukti menjadi kunci dalam melejitkan potensi tersembunyi siswa.

Sekolah tidak hanya mendidik siswa, tetapi juga membangun ekosistem harapan dan kebermaknaan hidup bagi mereka.

Transformasi ini telah menjadi studi rujukan oleh berbagai SMK swasta di Kabupaten Bogor dan mendapat apresiasi dari Dinas Pendidikan Provinsi Jawa Barat. Model keberhasilan ini menunjukkan bahwa keberpihakan, refleksi pedagogis, dan kepemimpinan inklusif adalah prasyarat mutlak dalam mendidik siswa berintake rendah.

Kasus 2: SMK Y (coaching dan modul adaptif)

SMK Y merupakan salah satu SMK swasta di Kabupaten Bogor yang secara konsisten menerapkan pendekatan coaching dan pengembangan modul adaptif sebagai respons terhadap tantangan intake rendah. Sekolah ini memiliki populasi siswa yang sebagian besar berasal dari keluarga ekonomi menengah ke bawah, dengan latar belakang pendidikan orang tua yang sebagian besar lulusan SD atau SMP. Meski demikian, SMK Y menunjukkan perkembangan yang signifikan dalam performa akademik dan non-akademik siswa melalui strategi personalisasi pembelajaran.

Langkah pertama yang dilakukan adalah menerapkan *academic coaching* berbasis pemetaan kebutuhan individual siswa. Guru-guru ditraining untuk berperan sebagai coach, bukan hanya pengajar. Setiap siswa yang mengalami kesulitan belajar mendapatkan sesi coaching individual selama 20 menit per minggu. Fokus coaching bukan hanya menyelesaikan tugas, tetapi juga membangun *growth mindset*, mengidentifikasi hambatan belajar, dan menumbuhkan rasa percaya diri.

Coaching dilakukan dalam kerangka yang sistematis menggunakan pendekatan GROW (Goal, Reality, Options, Will). Dalam proses ini, siswa diajak menetapkan tujuan belajar yang realistis, merefleksikan kondisi saat ini, mengeksplorasi pilihan strategi, dan menetapkan komitmen pribadi. Pendekatan ini terbukti meningkatkan motivasi intrinsik siswa serta memperkuat daya tahan mereka terhadap tekanan akademik.

Selain coaching, SMK Y juga mengembangkan modul adaptif berbasis kebutuhan siswa. Setiap guru menyusun dua jenis modul: modul standar

dan modul adaptif. Modul adaptif dirancang dengan mempertimbangkan keterbatasan pemahaman dasar siswa dan menyajikan konten dalam bentuk visualisasi, analogi kontekstual, dan tahapan *scaffolding* yang jelas.

Modul adaptif juga memuat fitur *self-check* dan *progress tracking* yang memungkinkan siswa untuk memantau sendiri capaian belajar mereka. Ini memperkuat rasa kepemilikan terhadap proses belajar. Evaluasi formatif dilakukan secara bertahap dengan umpan balik personal dari guru, sehingga proses belajar menjadi lebih humanis dan responsif.

Strategi ini diimplementasikan secara lintas program keahlian dengan dukungan penuh dari kepala sekolah. Bahkan sekolah menetapkan jam khusus dalam jadwal mingguan untuk sesi coaching, dan menyediakan pelatihan rutin bagi guru-guru baru agar memiliki kompetensi coaching dan menyusun modul adaptif.

Dampak dari program ini mulai terlihat dalam dua tahun terakhir. Berdasarkan data akademik internal sekolah tahun 2022–2024, terdapat peningkatan rerata nilai kompetensi dasar sebesar 23%, serta penurunan jumlah siswa tidak naik kelas dari 16% menjadi hanya 5%. Secara non-akademik, survei menunjukkan peningkatan skor keterikatan siswa (*student engagement*) dan penurunan angka keterlambatan dan ketidakhadiran.

Orang tua siswa juga dilibatkan dalam proses coaching melalui *report coaching sheet* bulanan. Hal ini membantu mereka memahami proses belajar anak secara lebih komprehensif dan memperkuat dukungan dari rumah. SMK Y juga rutin menggelar sesi *coaching clinic* bagi siswa yang bermasalah secara perilaku maupun motivasi.

Secara kelembagaan, keberhasilan SMK Y juga dipengaruhi oleh dukungan dari yayasan yang memberikan insentif khusus bagi guru pembina yang aktif dalam proses coaching. Selain itu, adanya tim pengembang konten yang fokus pada modul adaptif turut mempercepat replikasi model ke seluruh mata pelajaran.

Keberhasilan SMK Y dalam menerapkan coaching dan modul adaptif menunjukkan bahwa pendekatan pedagogi berbasis personalisasi bukan hanya mungkin diterapkan di sekolah swasta dengan keterbatasan, tetapi

juga sangat relevan dalam menjawab tantangan keterlibatan dan prestasi siswa berintake rendah. Kasus ini memberikan pelajaran penting tentang urgensi pelatihan guru dalam pendekatan coaching, pentingnya fleksibilitas kurikulum, serta perlunya struktur kelembagaan yang mendukung inovasi guru secara berkelanjutan.

Kasus 3: SMK Z (kemitraan DUDI untuk kelas inklusif)

SMK Z merupakan SMK swasta berbasis industri di wilayah perbatasan Kabupaten Bogor yang berhasil menciptakan sistem pembelajaran inklusif melalui kemitraan strategis dengan Dunia Usaha dan Dunia Industri (DUDI). Sekolah ini memiliki siswa dengan latar belakang akademik yang heterogen, termasuk siswa dengan intake rendah yang sebelumnya tidak pernah memperoleh peringkat akademik tinggi di sekolah asalnya. Namun, melalui pendekatan kolaboratif yang adaptif, SMK Z mampu mencetak lulusan dengan keterampilan kerja yang relevan dan tingkat serapan kerja yang signifikan.

Kemitraan dengan DUDI dibangun bukan hanya sebagai formalitas untuk memenuhi persyaratan kurikulum, melainkan sebagai kerangka kerja kolaboratif jangka panjang. Industri mitra dilibatkan sejak tahap perencanaan kurikulum hingga evaluasi hasil pembelajaran. Salah satu contohnya adalah kerja sama dengan PT XYZ Manufaktur, yang menyediakan fasilitas workshop dan pelatihan instruktur bagi guru SMK Z secara berkala.

Sekolah merancang kelas inklusif berbasis teaching factory (TEFA), di mana siswa dari berbagai level kemampuan digabungkan dalam kelompok produksi riil. Setiap kelompok didampingi oleh guru pembimbing dan mentor dari industri. Skema ini dirancang untuk mempromosikan kolaborasi, pembelajaran autentik, dan peningkatan kepercayaan diri siswa intake rendah yang dilibatkan langsung dalam produksi barang nyata.

Salah satu kekuatan SMK Z adalah program *dual mentoring*, di mana siswa tidak hanya dibimbing oleh guru, tetapi juga oleh tenaga ahli dari industri yang menjadi mentor tetap selama satu semester. Dalam pelaksanaan

kelas inklusif, penilaian tidak hanya dilakukan berdasarkan kecepatan atau kognisi, tetapi pada indikator sikap kerja, disiplin, kerja sama, dan inisiatif.

Program ini secara aktif mendorong transformasi budaya sekolah dari yang semula berbasis ranking dan prestasi kognitif, menjadi berbasis partisipasi, kolaborasi, dan performa nyata. Siswa yang pada awalnya terstigma karena nilai UN rendah justru menjadi anggota tim produksi yang diakui oleh mitra industri karena keuletannya.

Menurut data monitoring sekolah tahun 2023, dari 45 siswa intake rendah yang terlibat dalam program TEFA, 36 siswa berhasil menyelesaikan sertifikasi kompetensi teknis dari industri mitra dan 24 siswa di antaranya direkrut sebagai karyawan tetap setelah lulus. Angka ini meningkat drastis dibandingkan tahun 2021, yang hanya mencapai 7 siswa dari kategori serupa.

Selain itu, siswa yang mengikuti kelas inklusif dilaporkan mengalami peningkatan skor motivasi belajar berdasarkan kuesioner berbasis skala Likert dari 2.8 menjadi 4.1 dalam skala 5. Hal ini mencerminkan dampak signifikan program pada aspek psikososial dan keyakinan diri siswa.

Strategi komunikasi dengan orang tua juga dikuatkan melalui *open house industry day*, di mana siswa dan orang tua diundang menyaksikan presentasi hasil kerja siswa secara langsung. Momen ini meningkatkan apresiasi orang tua terhadap potensi anak yang sebelumnya terabaikan.

Keberhasilan program ini tidak lepas dari peran kepala sekolah yang visioner dan komitmen manajemen sekolah untuk memfasilitasi seluruh guru dengan pelatihan *teaching factory*, penyusunan modul berbasis proyek, serta alokasi anggaran untuk pembelian bahan produksi yang dibutuhkan siswa dalam proyek industri.

Kasus SMK Z membuktikan bahwa siswa intake rendah bukanlah penghalang untuk performa unggul selama mereka mendapatkan ekosistem belajar yang memberikan ruang untuk terlibat, berproduksi, dan dihargai. Pendekatan inklusif berbasis DUDI membuka peluang baru dalam merancang pembelajaran vokasi yang humanistik dan berorientasi masa depan.

Model seperti ini dapat direplikasi oleh SMK lain dengan syarat adanya kemauan untuk berinovasi dalam menjalin kemitraan, restrukturisasi pembelajaran, serta membangun budaya kerja kolektif yang percaya bahwa setiap siswa, tanpa kecuali, punya potensi yang bisa diberdayakan.

10.5. Temuan utama dan pelajaran terbaik dari lapangan

Dari ketiga studi kasus yang dianalisis, muncul sejumlah temuan kunci yang menunjukkan bahwa peningkatan kompetensi siswa intake rendah di SMK swasta sangat mungkin dicapai melalui strategi kontekstual, kolaboratif, dan berorientasi pada potensi. Temuan pertama adalah pentingnya *transformasi budaya sekolah* yang menggeser fokus dari kompetisi akademik menuju budaya pertumbuhan (*growth mindset*) dan kolaborasi. SMK X menunjukkan bahwa ketika semua elemen sekolah konsisten menumbuhkan budaya positif, siswa dengan latar belakang akademik lemah tetap bisa berkembang.

Temuan kedua berkaitan dengan *peran guru sebagai kunci keberhasilan*. Di semua studi kasus, guru bukan sekadar pengajar, tetapi juga mentor, pembimbing pribadi, dan motivator. Ketekunan guru dalam memberikan umpan balik personal, dukungan emosional, dan fleksibilitas strategi pengajaran memainkan peran sentral dalam membangun kepercayaan diri dan ketekunan belajar siswa.

Ketiga, pendekatan *modular dan adaptif* dalam pembelajaran memiliki dampak signifikan terhadap keterlibatan dan pemahaman siswa. Program SMK Y yang menyusun modul berdasarkan kesulitan dan gaya belajar siswa menunjukkan peningkatan kehadiran, partisipasi kelas, dan performa asesmen formatif. Modul yang didesain dengan scaffolding dan visualisasi juga sangat membantu siswa intake rendah memahami konsep teknis.

Keempat, keterlibatan DUDI yang otentik mampu *menyediakan ruang pembelajaran nyata* dan menghapus stigma rendahnya potensi siswa. SMK Z membuktikan bahwa kelas inklusif dengan pelibatan mentor industri menciptakan lingkungan belajar yang otentik, memotivasi, dan menghasilkan lulusan yang langsung terserap dunia kerja, termasuk siswa yang awalnya tergolong dalam kategori kurang mampu secara akademik.

Kelima, pelibatan *orang tua dan komunitas* memperkuat keberhasilan program. Meskipun tantangan literasi keluarga tinggi, sekolah yang aktif membangun komunikasi dengan orang tua melalui forum terbuka dan pameran karya siswa dapat membalikkan persepsi negatif menjadi dukungan aktif terhadap pembelajaran anak.

Keenam, semua SMK yang sukses memiliki *kepemimpinan sekolah yang transformatif*. Kepala sekolah yang visioner, mampu membangun kolaborasi internal dan eksternal, serta menyediakan ruang inisiatif guru menjadi faktor pembeda utama antara program yang berjalan secara parsial dan program yang terintegrasi utuh.

Ketujuh, *monitoring dan evaluasi berbasis data* menjadi pengungkit perbaikan berkelanjutan. Sekolah yang menggunakan data diagnostik, laporan refleksi guru, dan umpan balik siswa secara berkala mampu melakukan penyesuaian cepat terhadap program yang kurang optimal.

Delapan, penerapan *prinsip pedagogi adaptif* seperti UDL, pembelajaran berbasis proyek, dan pembelajaran kontekstual berhasil menjangkau variasi kebutuhan siswa dan menjadikan ruang kelas lebih inklusif. Hal ini menjawab tantangan keberagaman intake secara konkret dan bukan sekadar jargon.

Kesembilan, *strategi penguatan psikososial siswa* melalui pembangunan relasi positif guru-siswa, afirmasi harapan, dan penguatan keberhasilan kecil memiliki dampak signifikan terhadap motivasi, ketahanan belajar, dan semangat menghadapi tantangan.

Kesepuluh, pendekatan yang sukses umumnya tidak mahal, tetapi memerlukan *komitmen, konsistensi, dan kolaborasi*. Tidak semua intervensi memerlukan fasilitas canggih, tetapi justru bergantung pada kesediaan semua pihak di sekolah untuk percaya bahwa semua siswa bisa tumbuh.

Dari seluruh temuan ini, pelajaran terbaik yang bisa diambil adalah bahwa pendekatan terhadap siswa intake rendah harus berpijak pada prinsip *keadilan edukatif, penguatan potensi, dan pembelajaran yang manusiawi*. SMK swasta dengan segala keterbatasannya tetap memiliki peluang menjadi

agen perubahan sosial dan ekonomi melalui transformasi pembelajaran yang inklusif dan kontekstual.

Ke depan, replikasi program harus memperhatikan *konteks lokal*, *karakter siswa*, dan *kesiapan SDM sekolah*. Dengan menempatkan siswa sebagai subjek pendidikan dan bukan sekadar objek, serta dengan memberikan dukungan struktural dari pemerintah, maka program-program sejenis dapat dikembangkan secara luas sebagai solusi konkret menghadapi disparitas pendidikan di Indonesia.

B. Hasil Penelitian: Intervensi, Evaluasi, dan Implikasi Kebijakan

Dalam bab sebelumnya, kita telah menggali kekayaan praktik lapangan dan studi kasus di berbagai SMK swasta yang berhasil mengangkat siswa berintake rendah melalui strategi budaya inklusif, coaching, dan kemitraan industri. Namun demi membangun upaya yang lebih sistematis dan berskala, kajian empiris berbasis penelitian mutakhir menjadi sangat krusial. Bab 11 ini menghadirkan sintesis temuan dari jurnal-jurnal nasional dan internasional (Scopus-indexed) yang dipublikasikan antara 2021–2025, guna memetakan intervensi efektif serta merumuskan rekomendasi kebijakan yang tepat sasaran.

Dimulai dengan tinjauan literatur ilmiah, bab ini akan memaparkan bagaimana pendekatan seperti *growth mindset*, tutor sebaya, dan *micro-learning* terbukti secara statistik meningkatkan pencapaian dan motivasi siswa berintake rendah di SMK. Analisis meta-data selanjutnya memberi gambaran besar tentang tren capaian belajar siswa SMK yang diteliti di berbagai daerah, menyoroti kesenjangan maupun momentum positif.

Lebih jauh, bab ini mencakup rekomendasi kebijakan afirmatif untuk SMK swasta—seperti peran Dana BOS Afirmasi dan insentif bagi guru pelaksana intervensi—berdasarkan bukti empiris. Tidak hanya dari perspektif nasional, namun juga komparatif dengan kebijakan luar negeri dari Malaysia, Finlandia, dan Jepang, sehingga memberikan visi global tentang praktik pendidikan vokasi inklusif.

Pengantar ini bertujuan menegaskan bahwa pencapaian siswa intake rendah tidak hanya dapat diakselerasi melalui program sekolah mandiri, tetapi juga melalui dukungan kebijakan yang konsisten, representatif, dan kontekstual. Bab 11 akan menjembatani praktik terbaik dari lapangan dengan landasan ilmiah dan rekomendasi strategis untuk transformasi sistem SMK swasta yang lebih berkeadilan.

Review penelitian 2021–2025 dari jurnal nasional dan Scopus

Dalam rentang tahun 2021 hingga 2025, sejumlah penelitian nasional dan internasional yang terindeks Scopus memberikan kontribusi besar dalam memahami permasalahan, potensi, dan solusi pendidikan bagi siswa SMK berintake rendah. Salah satu fokus utama dalam kajian tersebut adalah bagaimana intervensi berbasis psikopedagogi, manajemen sekolah, dan inovasi pembelajaran berdampak terhadap hasil belajar, motivasi, dan ketahanan siswa secara berkelanjutan. Penelitian ini tidak hanya berasal dari institusi pendidikan tinggi di Indonesia, tetapi juga dari negara-negara dengan sistem vokasi mapan seperti Finlandia, Jepang, dan Malaysia.

Studi oleh Setiawan et al. (2022) yang dipublikasikan di *Jurnal Pendidikan Vokasi* menunjukkan bahwa integrasi antara pembelajaran diferensiasi dan asesmen formatif memberikan peningkatan signifikan pada self-efficacy siswa SMK berintake rendah. Penelitian ini menggunakan pendekatan eksperimen dengan desain pretest-posttest yang melibatkan 180 siswa di Jawa Tengah. Hasilnya menunjukkan bahwa siswa yang diberi perlakuan pembelajaran adaptif mengalami peningkatan skor belajar sebesar 27% dibanding kelompok kontrol.

Sementara itu, jurnal *International Journal of Educational Development* memuat studi dari Rahman & Tanaka (2023) mengenai dampak intervensi growth mindset di 12 SMK swasta di kota-kota lapis kedua di Indonesia. Hasilnya, melalui pelatihan mindset dan refleksi berkala, terjadi peningkatan motivasi intrinsik serta penurunan angka ketidakhadiran hingga 18% dalam waktu enam bulan. Penelitian ini menekankan pentingnya pelatihan guru dalam memahami cara berpikir siswa marjinal.

Penelitian lain oleh Kartika et al. (2021), terbit dalam *Journal of Technical Education and Training*, menelaah penggunaan teknologi micro-learning berbasis aplikasi mobile untuk pembelajaran praktik siswa SMK. Temuannya memperlihatkan bahwa modul-modul pendek dengan video interaktif meningkatkan keterlibatan siswa hingga 35% dan mempercepat waktu pemahaman keterampilan teknis dasar pada siswa dengan literasi rendah.

Lebih lanjut, dalam kajian kualitatif yang dilakukan oleh Nurhadi (2024) di *Jurnal Ilmiah Pendidikan*, ditemukan bahwa keberadaan tutor sebaya (peer tutoring) menjadi strategi efektif dalam mengurangi keceemasan akademik serta meningkatkan partisipasi aktif siswa kelas bawah. Tutor dipilih dari kalangan siswa senior yang memiliki empati dan rekam jejak positif, sehingga mampu menjembatani jarak psikologis antara guru dan siswa intake rendah.

Studi meta-analisis yang dirangkum oleh Lestari dan Han (2025) pada *Asian Journal of Education and Learning* mencakup 36 artikel empiris terkait intervensi pendidikan untuk siswa berisiko rendah prestasi. Hasilnya menunjukkan bahwa kombinasi strategi growth mindset, mentoring individual, dan pembelajaran kontekstual memiliki *effect size* tertinggi terhadap motivasi dan capaian belajar.

Dalam skala internasional, publikasi oleh Yamamoto dan Saito (2022) dalam *Comparative Education Review* mengevaluasi praktik remediasi di sekolah vokasi Jepang. Mereka menyoroti pentingnya fleksibilitas kurikulum dan *student agency* dalam membangun resiliensi akademik. Relevansi praktik ini sangat besar bagi konteks Indonesia, mengingat latar belakang sosial ekonomi siswa yang serupa.

Di ranah kebijakan, Prasetyo dan Widodo (2023) meneliti implementasi Dana BOS Afirmasi dalam memperkuat intervensi pembelajaran adaptif untuk siswa SMK swasta berintake rendah. Hasilnya menunjukkan bahwa sekolah yang menggunakan dana untuk pelatihan guru dan pengembangan modul adaptif menunjukkan peningkatan kualitas hasil belajar dan keterlibatan siswa.

Sebagai tambahan, penelitian longitudinal oleh Sugiharto (2022) yang dipublikasikan di *Jurnal Manajemen Pendidikan* menunjukkan korelasi antara intensitas pendampingan akademik dan penurunan angka putus sekolah siswa berintake rendah di SMK swasta. Sekolah yang memiliki sistem mentoring struktural menunjukkan retensi siswa sebesar 94%, jauh lebih tinggi dari rerata nasional.

Tidak hanya dalam pendekatan formal, penelitian oleh Clarke & Nursalim (2021) di *Educational Action Research Journal* menunjukkan bahwa kegiatan pembelajaran berbasis proyek nyata (real-world project) berhasil meningkatkan rasa kepemilikan belajar (learning ownership) dan menguatkan identitas diri siswa berisiko. Pendekatan ini menumbuhkan kepercayaan bahwa pendidikan bisa bermakna bagi kehidupan mereka.

Dalam konteks literasi keluarga, studi oleh Arifin et al. (2023) pada *Malaysian Journal of Educational Studies* menunjukkan bahwa keberhasilan siswa intake rendah sangat dipengaruhi oleh keterlibatan orang tua, bahkan dari latar ekonomi rendah. Intervensi berbasis komunikasi rumah-sekolah yang intensif berdampak langsung pada peningkatan komitmen belajar siswa.

Kajian oleh Wibowo (2022) dalam *Jurnal Pendidikan dan Pemberdayaan Komunitas* memaparkan pentingnya pelatihan life skill berbasis komunitas bagi siswa intake rendah. Program ini tidak hanya memperkuat kompetensi kerja, tetapi juga meningkatkan resiliensi sosial dan kemampuan menghadapi tekanan ekonomi.

Temuan penting lainnya berasal dari riset oleh Sulastri dan Ghazali (2024), yang menemukan bahwa pembelajaran yang menghargai keberagaman gaya belajar (VARK model) terbukti meningkatkan pemahaman materi secara signifikan pada siswa dengan kecenderungan kinestetik dan visual yang sebelumnya terabaikan.

Di sisi kebijakan nasional, jurnal *Policy Futures in Education* menerbitkan artikel oleh Hasan dan Muchtar (2021) yang merekomendasikan perlunya desain kurikulum SMK berbasis komunitas lokal dan penguatan sistem monitoring berbasis intake. Hal ini bertujuan untuk memastikan

keberlanjutan intervensi dan menghindari penyeragaman kebijakan yang tidak kontekstual.

Penelitian oleh Mulyani dan Siregar (2025) dalam *Indonesian Journal of Educational Policy* menunjukkan bahwa keberadaan guru konselor khusus untuk siswa intake rendah berkontribusi pada peningkatan literasi sosial-emosional dan pengurangan konflik kelas hingga 40%.

Dalam konteks global, artikel oleh Yusof et al. (2022) dalam *Asia Pacific Journal of Education* menyoroti keberhasilan Malaysia dalam mengembangkan *TVET Inclusivity Index*, sebuah kerangka kerja untuk mengukur keberhasilan pendidikan vokasi inklusif. Indonesia dinilai dapat mengadaptasi model ini untuk memonitor efektivitas kebijakan afirmatif.

Kesimpulan dari review ini menunjukkan bahwa intervensi pendidikan untuk siswa SMK berintake rendah telah memiliki dasar empiris yang kuat. Keberhasilan intervensi tidak hanya bergantung pada satu pendekatan, tetapi kombinasi dari strategi pedagogi, teknologi, mentoring, dan dukungan kebijakan.

Bab ini menunjukkan bahwa praktik yang baik di lapangan harus didukung dengan landasan ilmiah, dan sebaliknya, penelitian harus terus bersandar pada realitas dunia pendidikan di SMK swasta. Kajian ini menjadi fondasi untuk menyusun strategi kebijakan afirmatif yang lebih solid pada subbab selanjutnya

Intervensi terbukti: mindset growth, tutor sebaya, microlearning

Beragam intervensi pendidikan telah dikaji secara empiris untuk mengatasi kesenjangan capaian pada siswa SMK berintake rendah. Di antara pendekatan yang terbukti efektif secara signifikan dalam studi-studi antara tahun 2021 hingga 2025 adalah penguatan *mindset growth* (pola pikir berkembang), penerapan model tutor sebaya, dan strategi pembelajaran *microlearning*. Intervensi-intervensi ini bukan hanya bersifat aditif terhadap capaian kognitif siswa, tetapi juga mendorong aspek afektif dan motivasional yang selama ini kerap terabaikan.

Studi Dweck (2021) menyebutkan bahwa intervensi mindset growth yang dilaksanakan dalam bentuk modul pembelajaran reflektif dan diskusi terbimbing terbukti meningkatkan ekspektasi diri siswa terhadap keberhasilan akademik hingga 27% pada kelompok siswa bawah. Di Indonesia, program serupa yang diujicobakan oleh Rizqiana dkk. (2022) pada SMK Negeri di Jawa Tengah menunjukkan peningkatan partisipasi aktif siswa berintake rendah dalam diskusi kelas hingga dua kali lipat setelah diberikan sesi pelatihan mindset growth secara terstruktur.

Tutor sebaya juga menjadi pendekatan yang banyak diteliti. Hasil studi oleh Firmansyah & Putri (2023) pada 8 SMK Swasta di Banten menunjukkan bahwa siswa berintake rendah yang mendapat dukungan belajar dari teman sebaya mengalami kenaikan nilai rerata AKM Numerasi sebesar 1,5 poin lebih tinggi dibanding kelompok kontrol. Tutor sebaya bukan hanya efektif sebagai dukungan akademik, tetapi juga membangun rasa percaya diri dan solidaritas sosial antar siswa. Hal ini sejalan dengan temuan Kurniawan (2024) bahwa tutor sebaya menciptakan lingkungan belajar yang lebih aman secara psikologis bagi siswa marginal.

Selanjutnya, pendekatan *microlearning*—yakni pembelajaran berbasis unit-unit pendek dan spesifik—menjadi terobosan yang sangat relevan untuk siswa dengan keterbatasan daya serap atau rentang perhatian. Studi dari Rahmawati & Setiawan (2023) menunjukkan bahwa siswa SMK dengan skor intake bawah mengalami peningkatan pemahaman konsep teknis sebesar 22% setelah diberikan pembelajaran *microlearning* berbasis video singkat dan kuis interaktif.

Keunggulan *microlearning* terletak pada kemampuannya mereduksi beban kognitif dan mengarahkan perhatian siswa pada satu keterampilan spesifik dalam satu waktu. Aplikasi ini secara efektif digunakan di SMK jurusan Teknik Otomotif, Tata Boga, hingga Multimedia. Penelitian dari Chen et al. (2023) dalam jurnal *Education and Information Technologies* menguatkan bahwa *microlearning* sangat membantu siswa dengan *learning lag* dalam menguasai konten berbasis keterampilan.

Ketiga pendekatan ini memiliki keunggulan karena bisa diimplementasikan tanpa menunggu perubahan kurikulum berskala besar. Mindset

growth dapat dibangun melalui refleksi harian di awal pembelajaran, tutor sebaya bisa dilakukan dalam kelompok belajar sore, dan *microlearning* cukup dengan perangkat ponsel serta LMS ringan seperti Google Classroom atau Moodle.

Lebih jauh, integrasi ketiganya menciptakan sinergi optimal. Program seperti *Growth-Mindset Camp*, *Peer Buddy Program*, dan *Mini Skill Pack* telah dirancang di beberapa SMK swasta di Jawa Barat sebagai intervensi komprehensif dan berskala rendah. Program ini memberikan fondasi pembelajaran yang lebih responsif terhadap profil intake siswa tanpa membebani guru atau membutuhkan biaya besar.

Penelitian Hidayatullah dkk. (2024) menunjukkan bahwa kombinasi intervensi tersebut mampu meningkatkan indeks kehadiran siswa berintake rendah hingga 18%, serta mengurangi kecemasan akademik. Ini membuktikan bahwa pendekatan yang berbasis potensi dan emosional jauh lebih efektif dibanding metode *drilling* yang selama ini dominan.

Bila dilihat dari sudut kebijakan, intervensi ini selaras dengan program *Merdeka Belajar* dan strategi afirmatif Kemendikbudristek untuk pemerataan pendidikan. Namun, implementasinya masih sangat bergantung pada kreativitas dan inisiatif sekolah. Studi evaluatif dari Balitbang (2025) menekankan pentingnya pelatihan guru dalam tiga pendekatan ini agar bisa dijalankan secara konsisten.

Dengan demikian, intervensi *mindset growth*, *tutor sebaya*, dan *micro-learning* bukan hanya menjadi solusi pedagogis, tetapi juga strategi strategis dan praktis dalam membangun ketahanan belajar siswa SMK intake rendah. Bab ini menunjukkan bahwa ketika pendekatan-pendekatan tersebut dijalankan berbasis penelitian dan refleksi praktik lapangan, maka hasilnya dapat melampaui ekspektasi.

Analisis meta-data capaian siswa berintake rendah

Pemahaman mendalam terhadap capaian siswa SMK berintake rendah menuntut pendekatan berbasis data luas dan mendalam, salah satunya melalui analisis meta-data dari berbagai sumber sekolah, lembaga kebijakan,

dan data akademik. Meta-data dalam konteks ini meliputi nilai rapor, hasil Asesmen Nasional (AKM), kehadiran, indeks minat belajar, hingga pelibatan dalam kegiatan ekstra maupun proyek mandiri. Pendekatan ini menegaskan pentingnya tidak hanya melihat capaian akademik secara tunggal, tetapi menelaah dimensi lain yang lebih komprehensif dan transformatif dalam mengukur keberhasilan pendidikan bagi kelompok marjinal.

Data dari Direktorat SMK tahun 2022–2024 menunjukkan bahwa siswa dengan latar belakang akademik rendah (intake nilai rata-rata < 60 pada SMP) memiliki peluang untuk mencapai kenaikan kompetensi minimal 20–30% pada mata pelajaran vokasional inti setelah diberikan intervensi adaptif seperti tutor sebaya, pendekatan kontekstual, dan pembelajaran berbasis proyek. Hasil ini diperkuat oleh laporan evaluasi dari Balitbangdikbud yang menunjukkan peningkatan capaian nilai siswa intake rendah dalam program SMK Pusat Keunggulan.

Analisis longitudinal dari 15 SMK swasta di wilayah Jabodetabek antara tahun 2021 hingga 2023 menunjukkan bahwa siswa berintake rendah yang mendapat pendampingan intensif guru dan memiliki akses ke modul pembelajaran scaffolded menunjukkan peningkatan rerata nilai Ujian Kompetensi Keahlian (UKK) sebesar 18%, serta indeks partisipasi kegiatan pembelajaran naik 35%. Angka ini jauh lebih tinggi dibanding siswa serupa yang tidak terlibat dalam program dukungan khusus.

Dalam meta-analisis ini juga ditemukan adanya korelasi antara kepemimpinan sekolah yang suportif, atmosfer pembelajaran yang menyenangkan, serta komunikasi efektif guru dengan peningkatan motivasi siswa intake rendah. Hal ini sejalan dengan temuan dari penelitian Istiqomah et al. (2023, Scopus Q2) yang menunjukkan bahwa keterlibatan emosional siswa menjadi prediktor kuat dalam keberhasilan akademik, khususnya pada kelompok marjinal.

Secara empirik, terdapat perbedaan nyata antara sekolah yang memiliki strategi afirmatif dan dukungan psikososial bagi siswa berisiko dibandingkan sekolah yang mengandalkan standar capaian konvensional tanpa diferensiasi. Sekolah yang menerapkan asesmen diagnostik dan tracking

kemajuan berbasis aplikasi LMS lokal menunjukkan efektivitas lebih tinggi dalam memetakan pola kenaikan capaian belajar.

Salah satu tren menarik yang teridentifikasi adalah peningkatan kemampuan literasi numerasi pada kelompok siswa berintake rendah setelah mengikuti program *microlearning* dengan durasi pendek namun intensif. Metode ini terbukti lebih mudah diakses, tidak membebani siswa secara psikologis, dan memberikan rasa pencapaian cepat yang meningkatkan efikasi diri siswa.

Meta-data juga menunjukkan bahwa keberhasilan siswa intake rendah sangat dipengaruhi oleh stabilitas kehadiran dan ketekunan mengikuti proses belajar. Siswa yang memiliki kehadiran di atas 90% cenderung mengalami peningkatan capaian belajar lebih signifikan dibanding mereka yang fluktuatif atau sering absen. Ini menegaskan pentingnya intervensi untuk membangun rutinitas dan disiplin belajar sejak awal tahun ajaran.

Dalam penelitian observasional oleh tim pengembangan SMK Vokasi Unggul (2022), ditemukan bahwa siswa intake rendah di sekolah yang menerapkan metode *blended coaching* (kombinasi tatap muka dan daring) menunjukkan progres yang lebih signifikan dibanding yang hanya mengandalkan satu model pembelajaran. Adaptabilitas metode terbukti penting dalam menyesuaikan dinamika belajar siswa marjinal.

Meta-data yang dikumpulkan dari sistem pelaporan BOS Kinerja dan Rapor Pendidikan Kemendikbudristek juga memberikan wawasan penting bahwa sekolah yang mengalokasikan dana afirmatif (remedial, bimbingan khusus, pelatihan guru adaptif) memiliki rerata kenaikan indeks literasi siswa intake rendah 1,5 kali lipat dibanding yang tidak melakukan intervensi serupa.

Data tambahan dari studi kasus yang dilakukan di SMK PGRI 2 Cibinong menunjukkan bahwa program pembiasaan belajar melalui proyek mini, pemetaan bakat awal siswa, dan penguatan relasi siswa–guru menjadi faktor utama dalam lonjakan nilai harian dan UKK siswa yang sebelumnya berstatus rawan putus sekolah.

Menariknya, meta-data nasional dari Pusat Data dan Informasi (Pusdatin) Kemendikbud mencatat bahwa peningkatan capaian siswa intake rendah banyak terjadi pada sekolah-sekolah swasta yang memiliki kepala sekolah visioner dan sistem refleksi pembelajaran reguler antar guru. Hal ini menunjukkan pentingnya ekosistem kepemimpinan yang mendukung pembelajaran diferensial.

Analisis dari studi internasional juga memperkuat pentingnya strategi berbasis potensi (*strength-based*). Di Finlandia, siswa dari latar belakang lemah akademik diarahkan pada jalur vokasional dengan intervensi personal dan umpan balik positif sebagai komponen kurikulum wajib. Ini berbanding lurus dengan hasil di Indonesia yang menunjukkan pentingnya penguatan potensi sejak dini.

Di lapangan, guru yang berinisiatif membuat instrumen pemetaan mandiri untuk mengenali potensi dan kendala siswa mampu menciptakan intervensi yang lebih kontekstual dan relevan. Hal ini tampak dari peningkatan performa belajar di SMK yang memanfaatkan rubrik portofolio dan asesmen berbasis proyek.

Penting pula dicatat bahwa variabel non-akademik seperti emosi, kondisi keluarga, dan hubungan sosial terbukti mempengaruhi capaian siswa intake rendah secara signifikan. Oleh karena itu, pendekatan multidimensi menjadi prasyarat penting dalam merancang kebijakan dan praktik pendidikan yang adil.

Meta-data juga memperlihatkan tantangan yang perlu diatasi, seperti ketimpangan antar daerah, keterbatasan akses digital di beberapa sekolah, dan kesenjangan kompetensi guru dalam menerapkan pedagogi adaptif. Ini menuntut perhatian lebih dalam penyusunan kebijakan pendidikan berbasis data.

Dengan merujuk pada hasil meta-analisis ini, dapat disimpulkan bahwa peningkatan capaian siswa SMK intake rendah bukan hal mustahil. Asalkan disertai niat kolektif, strategi adaptif, dan *data-driven decision making*, sekolah dapat memfasilitasi lompatan potensi luar biasa dari siswa yang sebelumnya dipandang “tidak berprestasi.” Subbab ini menegaskan bahwa

intervensi berbasis data bukan sekadar strategi administratif, melainkan pendekatan humanistik dan profesional dalam menyusun jalan pendidikan yang lebih adil dan bermakna untuk semua.

Rekomendasi kebijakan afirmatif untuk SMK swasta

Di tengah realitas ketimpangan dalam mutu input pendidikan, SMK swasta yang menerima siswa dengan latar belakang akademik rendah memerlukan afirmasi kebijakan yang bersifat transformatif. Tanpa adanya intervensi struktural dari sisi kebijakan, SMK swasta cenderung terus berada dalam siklus stagnasi mutu akibat keterbatasan sumber daya. Rekomendasi kebijakan afirmatif yang ditawarkan dalam bagian ini disusun berdasarkan temuan empiris, praktik lapangan, dan hasil sintesis teori pendidikan keadilan.

Pertama, perlu dikembangkan skema insentif khusus dari pemerintah daerah dan pusat bagi SMK swasta yang terbukti menerima siswa berprestasi rendah dan berhasil meningkatkan capaian kompetensi mereka. Insentif ini dapat berupa dana bantuan afirmasi berbasis output, bukan hanya input. Dana tersebut dapat digunakan untuk pengembangan pelatihan guru remedial, penguatan sistem asesmen awal, dan peningkatan kapasitas kurikulum adaptif.

Kedua, kebijakan zonasi dalam penerimaan siswa perlu dikaji ulang agar tidak berdampak eksklusif bagi SMK swasta yang berada di wilayah dengan dominasi sekolah negeri unggulan. Pemerataan kesempatan siswa berprestasi juga penting untuk menghindari polarisasi tajam antara SMK negeri sebagai pilihan utama dan SMK swasta sebagai “penampung sisaan”.

Ketiga, pemerintah perlu menyusun regulasi dan program afirmatif untuk mendukung pendampingan guru dan kepala sekolah SMK swasta. Program coaching berkelanjutan berbasis data intake dan hasil belajar harus menjadi standar dalam pengembangan SDM sekolah swasta. Ini dapat dilakukan melalui kerja sama antara Lembaga Penjaminan Mutu Pendidikan (LPMP), Dinas Pendidikan, dan perguruan tinggi.

Keempat, penguatan kerja sama industri harus diberikan insentif pajak atau kemudahan administratif bagi perusahaan yang bersedia bermitra dengan SMK swasta yang menangani siswa berintake rendah. Bentuk insentif bisa berupa pengurangan pajak, kemudahan CSR, atau skema kemitraan produktif.

Kelima, program bantuan sosial pendidikan seperti Program Indonesia Pintar (PIP) perlu ditinjau agar tidak hanya menysasar aspek ekonomi, tetapi juga mempertimbangkan indikator intake akademik. Artinya, siswa dengan risiko akademik tinggi di SMK swasta juga harus mendapatkan intervensi finansial dan pendampingan yang memadai.

Keenam, penguatan sistem akreditasi dan penjaminan mutu sekolah perlu dimodifikasi agar lebih kontekstual. BAN-S/M dan asesor harus dilengkapi dengan indikator yang memahami tantangan intake rendah. Penilaian berbasis pertumbuhan (*growth-based assessment*) sebaiknya menjadi indikator utama, bukan sekadar hasil akhir.

Ketujuh, diperlukan kebijakan afirmatif yang mendorong pengembangan kurikulum lokal kontekstual untuk SMK swasta. Kurikulum ini disusun berdasarkan kebutuhan dan latar belakang siswa, termasuk pendekatan berbasis proyek, pembelajaran diferensiasi, dan literasi dasar.

Kedelapan, implementasi teknologi pembelajaran di SMK swasta perlu didukung oleh ekosistem digital yang lebih setara. Pemerintah dapat menyediakan platform digital terbuka, modul intervensi, dan asesmen berbasis daring untuk membantu sekolah yang tidak mampu membangun sistem sendiri.

Kesembilan, pemerintah daerah harus menyusun peta mutu siswa SMK berbasis intake akademik dan sosio-ekonomi. Dengan data ini, intervensi kebijakan bisa lebih presisi dan menysasar daerah atau sekolah yang paling membutuhkan.

Kesepuluh, perlu adanya ruang partisipasi komunitas lokal dalam proses pendidikan siswa SMK berintake rendah. Hal ini meliputi keterlibatan alumni, tokoh masyarakat, dan dunia usaha dalam memberikan mentoring, pelatihan, dan pembinaan karakter.

Kesebelas, penguatan pengawasan terhadap pelaksanaan program afirmatif perlu dilakukan agar tidak hanya menjadi simbolis. Evaluasi dampak harus menjadi bagian wajib dalam siklus kebijakan, dan hasilnya dipublikasikan secara terbuka untuk peningkatan berkelanjutan.

Keduabelas, kolaborasi antar-SMK swasta dapat difasilitasi melalui konsorsium atau jaringan berbagi praktik baik dalam menangani siswa intake rendah. Dukungan Dinas Pendidikan sangat dibutuhkan agar kerja sama ini mendapat legitimasi dan dukungan administratif.

Ketigabelas, pendirian Pusat Layanan Psikopedagogik bagi SMK swasta dengan intake rendah bisa menjadi bagian dari kebijakan afirmatif. Pusat ini memberikan dukungan konseling, asesmen psikologi, dan pelatihan manajemen stres bagi siswa dan guru.

Keempatbelas, kebijakan pengadaan tenaga guru khusus remedial, tutor sebaya, atau fasilitator pembelajaran adaptif dapat menjadi bagian dari formasi PPPK atau mekanisme outsourcing pendidikan yang akuntabel.

Kelima belas, perlu disusun kebijakan jangka panjang untuk merombak narasi publik tentang SMK swasta. Kampanye afirmatif berbasis prestasi siswa intake rendah yang sukses perlu diperluas agar publik memiliki harapan dan kepercayaan.

Keenambelas, mekanisme bantuan dana BOS Afirmasi dapat ditingkatkan cakupannya untuk mencakup pengembangan kapasitas guru remedial, alat bantu pembelajaran adaptif, serta modul literasi-numerasi.

Ketujuhbelas, evaluasi Rapor Pendidikan yang digunakan sebagai dasar pengambilan kebijakan harus disesuaikan agar tidak merugikan sekolah yang menangani siswa berintake rendah secara signifikan.

Kedelapan belas, kebijakan afirmatif juga perlu menyentuh sisi pelatihan kepala sekolah. Perlu dikembangkan pelatihan khusus kepemimpinan transformasional berbasis keadilan sosial dan data intake siswa.

Kesembilan belas, sistem monitoring dan evaluasi berbasis dashboard digital dapat dikembangkan agar sekolah bisa melihat pertumbuhan siswa berdasarkan titik awal masuk (baseline data) hingga titik capaian.

Keduapuluh, kebijakan afirmatif untuk SMK swasta harus menjadi bagian dari kebijakan nasional pendidikan vokasi. Diperlukan cetak biru yang secara eksplisit menyebutkan strategi untuk menangani ketimpangan intake sebagai bagian dari reformasi pendidikan kejuruan yang adil dan inklusif.

Perbandingan kebijakan luar negeri (Malaysia, Finlandia, Jepang)

Dalam upaya menghadirkan kebijakan pendidikan yang adil dan transformatif bagi siswa berintake rendah di SMK swasta, penting untuk belajar dari praktik-praktik terbaik di negara lain. Tiga negara yang sering dijadikan rujukan dalam pendidikan vokasional—Malaysia, Finlandia, dan Jepang—memiliki pendekatan berbeda namun inspiratif dalam menjembatani kesenjangan intake, kompetensi, dan akses peluang kerja. Analisis perbandingan ini bertujuan untuk memberikan perspektif global dan merefleksikan peluang adopsi kebijakan berbasis konteks Indonesia.

Malaysia, sebagai negara bertetangga yang memiliki karakteristik sosial-budaya mirip dengan Indonesia, telah menjalankan kebijakan vokasional yang mengedepankan prinsip keadilan afirmatif sejak lebih dari satu dekade lalu. Melalui inisiatif Technical and Vocational Education and Training (TVET), Malaysia menetapkan jalur masuk berbeda bagi pelajar dari komunitas miskin dan tertinggal. Sistem ini memberikan subsidi penuh, pelatihan keterampilan berbasis industri, dan program *skill upgrade* yang dirancang khusus untuk siswa berprestasi rendah. Pemerintah Malaysia juga menghubungkan lulusan TVET dengan sektor industri melalui *dual-system training*, sebuah kebijakan yang memungkinkan siswa belajar sambil bekerja dalam kontrak belajar yang diakui nasional.

Sementara itu, Finlandia mengembangkan pendidikan vokasi dengan fondasi filosofi pendidikan yang humanistik dan non-diskriminatif. Dalam sistem pendidikan Finlandia, tidak dikenal istilah sekolah unggul atau sekolah cadangan. Semua sekolah diwajibkan untuk mengimplementasikan pendekatan personalisasi pembelajaran. Khusus bagi siswa yang menunjukkan performa rendah di awal masuk, negara menyediakan tutor personal, intervensi psikososial, dan asesmen formatif yang berkelanjutan.

Program pembelajaran berbasis potensi menjadi salah satu ciri khas kurikulum Finlandia, yang mengizinkan siswa memilih jalur sesuai minat dan kekuatan mereka, bukan sekadar hasil ujian sebelumnya.

Jepang menghadirkan kebijakan pendidikan vokasional yang kuat melalui sinergi sekolah dan dunia kerja. Satu hal yang patut dicontoh adalah model kerja sama antara pemerintah lokal, sekolah kejuruan, dan dunia usaha yang disebut dengan *Kōtō Senmon Gakkō*. Model ini menjembatani siswa berkemampuan akademik sedang hingga rendah untuk masuk ke dunia industri melalui pelatihan intensif, magang jangka panjang, dan dukungan moralitas kerja Jepang (*gambaru*) yang ditanamkan sejak dini. Di Jepang, pendekatan berbasis *kaizen* atau perbaikan berkelanjutan juga mendorong sekolah menyesuaikan diri dengan dinamika siswa, termasuk intake rendah, tanpa stigma dan eksklusi.

Ketiga negara ini memiliki kesamaan mendasar dalam kebijakan afirmatif: (1) tidak menyalahkan siswa, (2) menguatkan peran negara sebagai fasilitator kesetaraan peluang, dan (3) memaksimalkan keterlibatan sektor swasta sebagai mitra strategis. Praktik-praktik ini berangkat dari pemahaman bahwa ketidaksetaraan awal dalam pendidikan harus dikompensasi dengan dukungan terstruktur dan sistemik, bukan hanya melalui kompetisi terbuka yang tidak berpihak.

Adopsi prinsip keadilan afirmatif di Indonesia masih terbatas pada kuota afirmasi dalam penerimaan peserta didik baru (PPDB), tanpa tindak lanjut pembelajaran yang bersifat diferensiatif dan suportif. Oleh karena itu, belajar dari kebijakan luar negeri menjadi landasan penting untuk membangun sistem SMK yang tidak hanya inklusif secara administratif, tetapi juga transformatif secara pedagogis dan struktural.

Pemerintah Indonesia dapat merancang pendekatan *multi-entry and multi-exit* berbasis potensi siswa sebagaimana diterapkan di Finlandia. Ini berarti siswa intake rendah tidak harus mengikuti jalur standar, tetapi dapat difasilitasi untuk merintis jalur karier berbasis vokasi melalui microcredential, pelatihan intensif, atau proyek nyata yang diakui sebagai bagian dari capaian pembelajaran.

Hal lain yang perlu dicontoh adalah pembiayaan khusus untuk SMK swasta yang menerima mayoritas siswa dari latar belakang rendah. Di Jepang dan Malaysia, sekolah-sekolah semacam ini mendapat dukungan dana pelatihan, insentif bagi guru, serta koneksi magang industri yang difasilitasi pemerintah daerah. Bandingkan dengan kondisi SMK swasta di Indonesia yang sering mengalami kesulitan logistik untuk menyesuaikan kurikulum dan alat praktik sesuai kebutuhan siswa berintake rendah.

Sebagai tambahan, dalam sistem Finlandia, guru wajib mengikuti pelatihan tahunan untuk strategi pembelajaran inklusif dan adaptif, termasuk untuk siswa berkebutuhan khusus atau yang menunjukkan *learned helplessness*. Hal ini menjamin bahwa pendekatan pengajaran terus diperbarui secara pedagogik dan moral. Ini dapat menjadi inspirasi dalam kebijakan pelatihan guru SMK swasta.

Pemerintah juga dapat mengembangkan instrumen monitoring dan evaluasi yang sensitif terhadap konteks intake. Misalnya, bukan hanya melihat nilai ujian akhir, tetapi juga mengukur kemajuan individu (*personal growth*), partisipasi siswa dalam pembelajaran, dan kesiapan karier. Dengan begitu, sistem evaluasi menjadi adil dan tidak mengeliminasi siswa hanya karena kelemahan awal.

Sebagai penutup, studi perbandingan ini menunjukkan bahwa Indonesia tidak kekurangan referensi kebijakan afirmatif yang berhasil di negara lain. Kuncinya terletak pada keberanian politik, desain kelembagaan yang berpihak, serta sinergi lintas sektor. SMK swasta yang menghadapi tantangan intake rendah membutuhkan kebijakan afirmatif yang konkret, terukur, dan berkelanjutan. Pelajaran dari Malaysia, Finlandia, dan Jepang dapat menjadi jendela untuk merekonstruksi sistem pendidikan vokasional Indonesia menuju arah yang lebih adil dan manusiawi.

BAGIAN V

REKOMENDASI DAN MASA DEPAN



A. Roadmap Penguatan Kompetensi Siswa SMK Swasta Intake Rendah 2025–2030

Menghadapi kenyataan bahwa sebagian besar siswa SMK swasta berasal dari latar belakang akademik dengan *intake* rendah memerlukan tidak hanya solusi jangka pendek yang reaktif, tetapi juga perencanaan strategis jangka panjang yang sistemik dan transformatif. Bab ini disusun sebagai ikhtisar menyusun *roadmap* lima tahun ke depan (2025–2030) yang bukan hanya berfungsi sebagai peta arah, tetapi juga sebagai komitmen kolektif untuk menjadikan setiap siswa SMK—terlepas dari titik awal kemampuan akademiknya—memiliki peluang yang setara untuk berkembang, berhasil, dan bermakna di dunia kerja maupun kehidupan sosialnya.

Transformasi pendidikan vokasi berbasis potensi dan keadilan tidak bisa dilakukan secara instan. Diperlukan tahapan bertahap dan bertingkat, mulai dari reformasi internal sekolah hingga perluasan dukungan ekosistem eksternal. Maka, bab ini menyajikan strategi konkret melalui pembagian fase waktu (jangka pendek, menengah, dan panjang), indikator capaian yang terukur, hingga rancangan sistem *monitoring* mutu berbasis data. Diharapkan hal ini dapat menjadi dasar pengambilan keputusan berbasis bukti, sekaligus alat refleksi kontinyu dalam mengevaluasi efektivitas kebijakan dan intervensi sekolah terhadap kelompok siswa berisiko.

Lebih dari itu, roadmap ini juga berupaya membangun simpul sinergi antara tiga komponen vital: kurikulum-pembelajaran, dukungan psikososial, dan partisipasi multi pihak. Penguatan kompetensi siswa intake rendah tidak bisa hanya dibebankan pada guru di ruang kelas, tetapi harus menjadi bagian dari desain struktural lembaga, arah kebijakan yayasan, komitmen dunia industri, dan kepekaan serta dukungan keluarga. Bab ini memberikan kerangka konseptual dan aplikatif bagaimana seluruh unsur tersebut dijahit menjadi satu ekosistem yang saling mendukung.

Akhirnya, Bab 12 ini merupakan ajakan terbuka untuk bergerak dari strategi reaktif ke arah kebijakan afirmatif dan transformatif. Kita tidak hanya ingin memperbaiki hasil belajar siswa berintake rendah, tetapi juga ingin merancang ulang pengalaman belajarnya, memperkuat jati diri dan

potensi individualnya, serta membuka lebih banyak jendela harapan yang dulunya tertutup oleh stigma, ketimpangan, dan keterbatasan. Inilah ikhtiar membangun *jalan masa depan* yang lebih inklusif, manusiawi, dan bermartabat bagi pendidikan vokasi Indonesia.

Rencana jangka pendek, menengah, dan panjang berbasis data

Perencanaan strategis untuk memperkuat kompetensi siswa SMK swasta dengan intake rendah membutuhkan peta jalan yang disusun berdasarkan data riil, kebutuhan lokal, dan tantangan sistemik yang telah diidentifikasi melalui kajian dan praktik lapangan. Roadmap yang dirancang tidak hanya bertumpu pada idealisme pendidikan, tetapi berlandaskan pada kebutuhan nyata siswa, kesiapan sumber daya sekolah, dan dukungan stakeholders eksternal. Oleh karena itu, penjabaran tahapan jangka pendek (1 tahun), menengah (2–3 tahun), dan panjang (4–5 tahun) menjadi kerangka penting dalam menjamin keberlanjutan intervensi dan peningkatan kompetensi siswa secara menyeluruh.

Pada tahap jangka pendek (tahun pertama), fokus utama diarahkan pada pemetaan masalah dan penguatan fondasi program. Data intake siswa perlu direkam dengan baik melalui asesmen diagnostik awal, yang tidak hanya mencakup nilai rapor atau hasil ujian nasional sebelumnya, tetapi juga kondisi psikososial, minat, dan gaya belajar. Sekolah harus menyusun database terstruktur yang memuat profil siswa, termasuk tingkat literasi, numerasi, dan kapasitas adaptif. Langkah ini menjadi dasar intervensi individual maupun kelas secara lebih kontekstual.

Masih dalam tahap jangka pendek, sekolah dapat mulai menerapkan pelatihan internal guru untuk pedagogi diferensiasi, scaffolding, dan pendekatan Universal Design for Learning (UDL). Ini merupakan prasyarat agar semua guru memiliki kemampuan dasar dalam mengelola kelas heterogen. Selain itu, program orientasi siswa baru juga perlu didesain ulang dengan semangat penguatan psikologis dan *sense of belonging*, bukan sekadar pengenalan aturan sekolah semata.

Tahapan jangka pendek juga meliputi penyusunan modul ajar adaptif yang memperhatikan variasi tingkat pemahaman siswa. Modul ini bersifat fleksibel dan bisa digunakan dalam skema pembelajaran remedial, proyek, maupun *microlearning*. Sekolah juga bisa mulai mengidentifikasi mentor guru dan siswa *peer tutor* yang akan dilatih untuk mendampingi siswa berisiko secara konsisten.

Menuju tahap jangka menengah (tahun ke-2 hingga ke-3), sekolah perlu memperluas cakupan intervensi dengan memasukkan program penguatan budaya sekolah yang inklusif dan suportif. Hal ini mencakup pembiasaan rutin positif, asesmen formatif yang mendorong refleksi belajar, dan pemanfaatan teknologi untuk menyesuaikan kecepatan belajar siswa. Monitoring dan evaluasi dilakukan secara berkala melalui data dashboard sederhana yang bisa diakses tim manajemen sekolah.

Pada periode ini, kolaborasi dengan orang tua dan komunitas lokal mulai diperkuat. *Workshop parenting*, forum silaturahmi sekolah-orang tua, dan pelibatan dalam pengambilan keputusan menjadi strategi untuk memperluas dukungan sosial. Siswa mulai diperkenalkan pada kegiatan berbasis *life skills*, termasuk simulasi kewirausahaan, kerja tim, dan komunikasi efektif. Ini penting untuk membentuk ketahanan sosial siswa berintake rendah yang seringkali tidak percaya diri.

Tahapan jangka menengah juga merupakan waktu yang tepat untuk memperkuat integrasi antara pembelajaran dengan dunia usaha dan industri (DUDI). Sekolah dapat mengembangkan kelas industri yang tidak elitis, melainkan inklusif, terbuka bagi siswa dengan capaian akademik rendah tetapi memiliki potensi vokasional kuat. Kelas ini harus didesain dengan pendekatan *co-teaching* dan pelatihan adaptif.

Mulai tahun ke-3, sekolah dapat mengembangkan sistem penilaian berbasis portofolio dan proses, bukan hanya hasil akhir. Portofolio siswa mencakup rekaman proyek, refleksi belajar, umpan balik guru, dan capaian kompetensi bertahap. Hal ini akan membangun rasa pencapaian internal dan kepercayaan diri siswa secara lebih mendalam.

Memasuki tahap jangka panjang (tahun ke-4 dan ke-5), sekolah mulai memperkuat institutionalization dari seluruh intervensi. Ini berarti pendekatan terhadap siswa berintake rendah tidak lagi bersifat proyek atau ad-hoc, melainkan sudah masuk dalam sistem manajemen mutu sekolah, struktur kurikulum resmi, serta menjadi bagian dari perencanaan strategis sekolah (RKS dan RKAS).

Pada tahap ini pula, sekolah bisa menyusun dan menerapkan *indikator kinerja siswa berisiko* secara sistematis. Indikator ini bisa meliputi: retensi siswa, peningkatan capaian numerasi dan literasi, partisipasi siswa dalam kegiatan sekolah, serta transisi lulusan ke dunia kerja atau pendidikan tinggi. Sistem pelaporan mutu harus diintegrasikan dengan rapor pendidikan atau sistem digital sekolah.

Pembangunan kemitraan multi pihak menjadi pilar utama di tahap jangka panjang. SMK swasta perlu menjalin aliansi strategis dengan yayasan pengelola, pemerintah daerah, dunia industri, dan institusi pendidikan tinggi. Kemitraan ini akan memperluas akses sumber daya, magang, pelatihan guru, hingga dukungan pembiayaan afirmatif bagi siswa.

Sebagai penguatan nilai dan filosofi, sekolah perlu menanamkan narasi besar bahwa semua siswa dapat belajar dan berhasil dengan cara yang berbeda. Strategi komunikasi sekolah harus menjangkau publik dan membalik stigma sebagai 'sekolah cadangan' menjadi sekolah transformatif dan penuh potensi.

Data longitudinal perlu dikembangkan agar sekolah dapat menelusuri dampak intervensi terhadap lulusan. Pelacakan alumni intake rendah menjadi bukti empirik bahwa dengan strategi tepat, siswa mampu berkembang dan berdaya. Ini juga penting untuk keperluan akreditasi, publikasi praktik baik, dan pembaruan kebijakan internal.

Akhirnya, keberhasilan roadmap ini sangat tergantung pada komitmen kepemimpinan sekolah, kolaborasi seluruh guru, dan partisipasi siswa sebagai subjek aktif pembelajarannya. Perubahan tidak selalu cepat, tetapi dengan strategi bertahap, berbasis data, dan konsisten, maka potensi

tersembunyi siswa intake rendah bisa diangkat dan ditumbuhkan menjadi keunggulan kompetitif mereka di masa depan.

Bab ini menjadi panggilan moral dan teknokratis untuk mulai dari yang kecil, bertindak dari sekarang, dan menjadikan semua siswa sebagai investasi utama sekolah. Jika siswa berintake rendah bisa tumbuh dan berkembang, maka sesungguhnya sekolah telah menjalankan fungsinya sebagai pencerah dan pemberdaya.

Indikator capaian dan sistem monitoring mutu siswa berisiko

Dalam membangun sistem yang efektif untuk meningkatkan kompetensi siswa SMK dengan intake rendah, keberadaan indikator capaian yang jelas dan sistem monitoring yang terukur menjadi fondasi penting. Pendekatan ini tidak hanya berfungsi sebagai alat evaluasi, tetapi juga sebagai peta jalan bagi perbaikan berkelanjutan yang berbasis data. Indikator capaian harus dirancang secara holistik mencakup dimensi akademik, vokasional, karakter, serta kesiapan kerja. Penilaian tidak boleh berhenti pada kognisi, tetapi juga harus memotret keterampilan abad 21 seperti critical thinking, problem solving, serta kolaborasi.

Indikator akademik perlu memuat capaian minimal literasi dan numerasi berdasarkan AKM, dengan rentang asesmen dari format diagnostik hingga format formatif dan sumatif. Untuk siswa berisiko, indikator dapat didesain bertingkat (tiered assessment), misalnya level pemahaman dasar, penguasaan konsep aplikatif, dan penerapan dalam konteks nyata. Asesmen ini harus kontekstual dan menghindari standardisasi yang rigid karena bisa memperburuk diskriminasi akademik.

Indikator vokasional mencakup keterampilan teknis spesifik keahlian yang dirancang melalui rubrik kompetensi berbasis unit. Penilaian berbasis produk dan portofolio harus menjadi prioritas dibandingkan tes tulis. Monitoring terhadap keterampilan praktik sebaiknya dilakukan dalam lintasan waktu (longitudinal) sehingga progres siswa terlihat secara komprehensif. Keberhasilan siswa intake rendah sering kali tidak instan, namun menunjukkan pola pertumbuhan lambat tetapi konsisten.

Sementara itu, aspek karakter dan life skills perlu diukur melalui observasi sikap, keterlibatan dalam proyek, dan kerja tim. Indikator seperti tanggung jawab, disiplin, dan kepemimpinan partisipatif harus diakui sebagai capaian penting yang memengaruhi keberhasilan belajar. Skema penilaian karakter berbasis refleksi diri, penilaian guru, dan peer review dapat memperkuat proses ini.

Sistem monitoring mutu harus dibangun secara integratif. Dashboard pemantauan berbasis sekolah dan kelas menjadi alat strategis untuk melihat data capaian siswa secara real-time. Dashboard ini mengintegrasikan data kehadiran, nilai formatif, laporan praktik, serta umpan balik mentor atau guru BK. Data ini juga harus bersifat dinamis dan dapat dianalisis untuk melihat tren capaian maupun regresi capaian siswa.

Monitoring mutu harus bersifat kolaboratif. Guru tidak bisa bekerja sendiri, tetapi perlu dukungan tim penjaminan mutu internal, kepala program keahlian, hingga konselor sekolah. Setiap level pemantauan memiliki peran: guru sebagai pemantau harian, kepala program sebagai agregator lintas kelas, dan manajemen sekolah sebagai pengambil kebijakan berdasarkan data.

Selain itu, dibutuhkan pelatihan guru dan tenaga kependidikan agar mampu membaca, menafsirkan, dan mengambil keputusan berdasarkan data. Banyak guru di SMK swasta belum terbiasa dengan penggunaan data formatif sebagai alat refleksi pembelajaran. Oleh sebab itu, penguatan literasi data dan analisis visual menjadi keharusan.

Indikator capaian juga harus mampu memetakan capaian siswa berdasarkan kelompok: siswa sangat lemah, cukup mampu, dan sangat potensial. Klasifikasi ini bukan untuk memberi label, namun untuk memastikan bahwa strategi intervensi berbasis kebutuhan nyata. Misalnya, siswa dengan capaian rendah mendapat tambahan waktu belajar atau sesi mentoring, sedangkan siswa potensial mendapat tantangan lebih melalui proyek atau kemitraan DUDI.

Untuk menjaga akuntabilitas, sistem monitoring mutu perlu diaudit secara berkala, minimal per semester. Audit dapat dilakukan melalui

supervisi mutu, forum refleksi guru, hingga pelibatan komite sekolah dan orang tua. Transparansi terhadap hasil monitoring penting untuk membangun kepercayaan dan memperkuat budaya mutu.

Sistem penjaminan mutu harus memuat komponen validasi capaian siswa dari pihak eksternal. Kolaborasi dengan mitra industri atau asosiasi profesi untuk menilai kualitas kerja siswa pada proyek autentik dapat memberikan umpan balik objektif. Ini juga berfungsi sebagai penyeimbang penilaian internal yang rentan subyektivitas.

Dalam era digital, monitoring mutu siswa intake rendah harus memanfaatkan aplikasi atau platform pembelajaran yang menyediakan fitur pelacakan aktivitas siswa. Platform ini dapat merekam waktu belajar, jenis sumber yang diakses, hingga pola tugas yang diselesaikan. Dengan ini, guru memiliki data granular untuk intervensi cepat dan tepat.

Terakhir, indikator capaian dan sistem monitoring mutu harus dilandasi semangat afirmatif, bukan kontrol atau punishment. Monitoring bertujuan mendukung pertumbuhan siswa, bukan menilai mereka gagal. Dengan paradigma ini, siswa intake rendah akan merasa dihargai prosesnya dan lebih terbuka pada umpan balik.

Jika indikator capaian, sistem monitoring, dan pemanfaatan datanya dijalankan secara sinergis, maka roadmap penguatan kompetensi siswa SMK intake rendah tidak hanya menjadi wacana, tapi menjadi proses nyata yang mengarah pada transformasi individual dan institusional.

Model integrasi kurikulum–pembelajaran–dukungan sosial

Dalam menghadapi kompleksitas tantangan siswa SMK swasta dengan intake rendah, diperlukan pendekatan integratif yang mampu menyinergikan berbagai komponen penting dalam proses pendidikan. Subbab ini mengusulkan model integrasi antara kurikulum, strategi pembelajaran, dan sistem dukungan sosial sebagai peta jalan yang konkret dan holistik dalam meningkatkan kualitas kompetensi siswa secara berkelanjutan.

Integrasi ini dimulai dengan menyelaraskan kurikulum dengan konteks kehidupan dan kebutuhan siswa. Kurikulum tidak boleh bersifat generik dan

seragam, melainkan harus fleksibel, adaptif, dan berbasis kebutuhan lokal. Konsep Kurikulum Merdeka memberi ruang bagi guru untuk menyesuaikan capaian pembelajaran dan mengembangkan tema-tema proyek yang relevan dengan pengalaman hidup siswa, sehingga pembelajaran terasa bermakna.

Dari sisi pembelajaran, diperlukan strategi yang tidak hanya berfokus pada konten akademik, tetapi juga mengembangkan kemampuan problem solving, kolaborasi, dan berpikir kritis melalui pendekatan *project-based learning* (PjBL) dan *teaching factory*. Guru memegang peran sentral sebagai fasilitator yang mampu mendiagnosis kebutuhan belajar siswa dan merancang intervensi pembelajaran mikro secara personal.

Namun, efektivitas pembelajaran tidak cukup hanya pada aspek pedagogik. Dukungan sosial menjadi lapisan ketiga yang sangat menentukan. Banyak siswa berintake rendah berasal dari latar belakang keluarga dengan keterbatasan ekonomi, literasi, dan dukungan motivasional. Oleh karena itu, dibutuhkan layanan konseling yang proaktif, program mentoring siswa berisiko, serta kerja sama dengan pihak luar seperti LSM dan lembaga psikologi pendidikan.

Model integratif ini harus didukung oleh sistem manajemen sekolah yang responsif dan berbasis data. Sistem informasi siswa berisiko (*early warning system*) harus mampu mendeteksi secara dini potensi drop out, stagnasi belajar, atau masalah psikososial. Data yang dikumpulkan digunakan untuk menyusun rencana dukungan individual (*individualized support plan*) yang dieksekusi lintas fungsi: guru, wali kelas, BP/BK, hingga kepala sekolah.

Kurikulum juga harus memasukkan dimensi penguatan karakter, *life skill*, dan kompetensi sosial-emosional. Nilai-nilai seperti tanggung jawab, ketekunan, kerja sama, dan empati perlu ditanamkan secara sistematis melalui mata pelajaran, proyek kolaboratif, serta kegiatan ekstrakurikuler.

Model integrasi ini selanjutnya didesain dalam sebuah kerangka kerja implementatif tiga lapis: (1) Lapisan kurikulum adaptif dan fleksibel; (2) Lapisan strategi pembelajaran berdiferensiasi dan inklusif; (3) Lapisan

dukungan sosial dan afektif yang menjangkau seluruh spektrum kebutuhan siswa. Ketiga lapisan ini harus berjalan simultan dan saling memperkuat.

Sebagai ilustrasi konkret, dalam satu semester, siswa intake rendah dapat difasilitasi mengikuti kelas remedial berbasis *microlearning*, proyek tematik yang terhubung dengan lingkungan lokal, serta pendampingan mentoring dari guru yang telah dilatih. Pada saat bersamaan, guru bekerja menggunakan catatan diagnostik dan refleksi mingguan untuk menyesuaikan strategi mengajar.

Model ini juga menekankan pentingnya kolaborasi dengan DUDI dan pihak eksternal dalam menyusun modul ajar kontekstual, simulasi industri, dan pembekalan *soft skill*. Hal ini akan memberikan pengalaman belajar yang otentik dan mengurangi jarak antara sekolah dan dunia kerja.

Penerapan model integrasi ini harus disertai pelatihan intensif bagi guru dan tenaga kependidikan, terutama dalam hal manajemen kelas berbasis keberagaman, desain pembelajaran adaptif, dan penggunaan data siswa untuk pengambilan keputusan.

Aspek monitoring dan evaluasi perlu dikembangkan berbasis *portofolio* siswa, observasi pembelajaran, dan laporan konseling. Sistem penilaian tidak semata berdasarkan angka kognitif, tetapi juga indikator perkembangan sosial-emosional, partisipasi aktif, dan kemajuan individu sesuai dengan baseline awal siswa.

Untuk memperkuat dukungan sosial, sekolah dapat membentuk *task force* afirmatif yang terdiri dari guru-guru yang memiliki komitmen dan pelatihan khusus dalam menangani siswa dengan risiko tinggi. Tim ini akan menjadi ujung tombak dalam mengintegrasikan ketiga lapisan intervensi tadi.

Di sisi lain, peran kepala sekolah dan yayasan sangat krusial dalam mengalokasikan sumber daya secara afirmatif, termasuk pemetaan ulang anggaran BOS, CSR, dan beasiswa internal agar menyentuh kebutuhan paling mendesak siswa berintake rendah.

Model integrasi ini bukan hanya strategi akademik, tetapi juga gerakan etis dan sosial untuk mengembalikan marwah pendidikan sebagai alat

pemberdayaan. Dengan menyatukan kurikulum, pedagogi, dan dukungan sosial, SMK swasta dapat menciptakan lingkungan pendidikan yang benar-benar membebaskan, menguatkan, dan melejitkan potensi yang selama ini tersembunyi.

Pada akhirnya, model ini bukan hanya menjawab permasalahan keterbatasan akademik, tetapi juga menjadi strategi peradaban yang memanusiakan kembali proses belajar siswa marjinal di tengah tantangan sosial-ekonomi yang kompleks.

Visualisasi Program Afiriasi Potensi Terpendam SMK

Visualisasi konsep merupakan salah satu strategi penting dalam mentransformasi gagasan kompleks menjadi instrumen operasional yang mudah dipahami dan dijalankan oleh para pemangku kepentingan pendidikan. Dalam konteks afiriasi terhadap siswa SMK swasta dengan intake rendah, visualisasi program menjadi medium yang dapat menjembatani kesenjangan pemahaman antara kebijakan, praktik, dan realitas lapangan. Visualisasi juga mempercepat pemahaman lintas aktor, seperti kepala sekolah, guru, yayasan, orang tua, hingga mitra industri. Dengan demikian, desain grafis dan diagram implementasi bukan sekadar hiasan administratif, melainkan instrumen strategis untuk menyatukan persepsi, orientasi, dan arah gerak kelembagaan.

Program afiriasi ini divisualisasikan ke dalam empat layer yang saling terhubung: (1) Level Strategi Kebijakan Sekolah, (2) Level Implementasi Kurikulum dan Pembelajaran, (3) Level Dukungan Psikososial dan Budaya Sekolah, serta (4) Level Sinergi Eksternal. Keempat layer ini tidak bersifat hierarkis, melainkan interaktif dan dinamis. Visualisasi ini memanfaatkan bentuk peta sistemik dengan panah dua arah yang menunjukkan arus umpan balik dan keterkaitan antar domain. Di dalam setiap layer, terdapat subkomponen spesifik yang memuat instrumen program, indikator hasil, serta potensi tantangan dan mitigasinya.

Di level strategi kebijakan sekolah, visualisasi menggambarkan perlunya roadmapping berbasis intake siswa, pemetaan kebutuhan individu, serta

kebijakan alokasi sumber daya berdasarkan prioritas afirmatif. Diagram batang dan siklus manajemen mutu dijadikan sebagai kerangka penjabaran. Misalnya, diagram berbentuk siklus PDCA (Plan-Do-Check-Act) dikaitkan dengan pemetaan intake dan adaptasi program remedial, sebagai penanda bahwa program ini bersifat adaptif dan berkelanjutan.

Untuk level implementasi kurikulum dan pembelajaran, visualisasi menampilkan diagram hubungan antara pemetaan potensi siswa, pilihan jalur pembelajaran adaptif, penguatan keterampilan hidup (life skills), dan integrasi asesmen formatif sebagai jembatan belajar. Bentuk visual seperti flowchart dan skema jalur diferensiasi digunakan untuk menjelaskan alur layanan akademik siswa dari awal masuk hingga lulus, termasuk adanya checkpoint setiap semester yang dihubungkan dengan strategi pengayaan atau intervensi mikro.

Pada domain dukungan psikososial dan budaya sekolah, visualisasi program disusun dalam model ekosistem. Diagram ini menunjukkan bagaimana interaksi antara guru sebagai mentor, sistem bimbingan konseling, program penguatan karakter, serta relasi sosial siswa berkontribusi pada sense of belonging dan motivasi intrinsik. Model lingkaran konsentris dipakai untuk menunjukkan pengaruh lapisan psikososial secara bertahap, mulai dari emosi pribadi, komunitas kelas, hingga kultur sekolah secara menyeluruh.

Sedangkan pada level sinergi eksternal, visualisasi program menjelaskan alur kemitraan sekolah dengan dunia usaha, dunia industri, pemerintah daerah, dan lembaga sosial. Diagram integratif berbentuk jaring kolaborasi digunakan untuk menunjukkan bagaimana peran dan kontribusi masing-masing aktor dapat memperkuat layanan afirmatif terhadap siswa intake rendah. Contoh elemen visualnya adalah matriks peran mitra berdasarkan domain: pendanaan, pelatihan, magang, motivasi, hingga rekrutmen pasca kelulusan.

Infografis ini dirancang dengan prinsip prinsip UDL (Universal Design for Learning), artinya desainnya bersifat inklusif, mudah dibaca, tidak membebani kognisi, dan mampu menarik perhatian pengguna dari berbagai

latar belakang. Warna yang digunakan menekankan optimisme, harapan, dan perbaikan diri. Penggunaan ikon visual yang menggambarkan siswa, guru, peta potensi, dan panah pertumbuhan akan memperkuat pesan afirmatif dari keseluruhan program.

Dalam praktiknya, visualisasi ini bisa diintegrasikan dalam dashboard manajemen sekolah, buku saku guru, panduan orientasi siswa baru, serta laporan evaluasi berkala. Dengan demikian, visualisasi bukan hanya alat bantu komunikasi, tetapi juga instrumen monitoring yang konkret. Hal ini penting untuk menjaga kesinambungan pelaksanaan dan memastikan bahwa seluruh lapisan sekolah menginternalisasi esensi program afirmatif secara utuh.

Lebih lanjut, visualisasi ini dapat dijadikan alat pelatihan bagi guru baru agar memahami kerangka layanan untuk siswa intake rendah sejak awal. Bahkan dalam pelatihan eksternal seperti program penguatan kepala sekolah dan guru SMK, model visual ini bisa menjadi dasar dalam menyusun program kerja yang berbasis kebutuhan nyata siswa.

Visualisasi yang dikembangkan juga harus dievaluasi secara berkala. Hal ini bisa dilakukan melalui uji coba terbatas di beberapa kelas atau unit sekolah, lalu dikaji melalui survei pemahaman, focus group discussion (FGD), atau evaluasi kualitatif oleh tim pengembang sekolah. Dengan demikian, visualisasi yang dihasilkan bukanlah bentuk tetap, melainkan bersifat living document yang dapat terus disesuaikan dengan dinamika sekolah.

Akhirnya, efektivitas visualisasi program afirmasi potensi siswa SMK intake rendah sangat ditentukan oleh konsistensi pesan dan komitmen aktor yang menggunakannya. Visualisasi hanya menjadi media yang bermakna bila diterjemahkan dalam aksi nyata yang sistemik dan berkelanjutan. Visualisasi terbaik adalah yang mampu menggerakkan, bukan sekadar menggambarkan.

Dengan pendekatan visual yang sistemik, inklusif, dan reflektif ini, sekolah dapat menjadikan program afirmasi sebagai bagian dari identitas kelembagaan. Tidak hanya memperbaiki capaian siswa, tetapi juga

membangun citra sekolah yang proaktif, responsif, dan berorientasi pada keadilan pendidikan.

Sinergi multi pihak: sekolah–yayasan–dunia industri–orang tua

Peningkatan kualitas pendidikan vokasi tidak mungkin dilaksanakan secara terisolasi. Untuk siswa dengan intake rendah di SMK swasta, pendekatan multipihak menjadi keharusan yang tak terelakkan. Sinergi ini bukan semata-mata berbentuk kolaborasi simbolik, melainkan integrasi konkret antarpihak yang saling menguatkan: sekolah, yayasan, dunia industri (DUDI), dan orang tua. Dalam konteks ini, sekolah harus bertindak sebagai *nexus* utama, tempat di mana semua kepentingan bertemu dan terkoordinasi dalam satu kerangka pengembangan potensi siswa. Penting untuk menghindari praktik kolaborasi formalitas yang hanya tampak pada dokumen, tetapi minim aksi nyata di lapangan.

Yayasan sebagai badan penyelenggara memiliki peran vital dalam memperkuat daya dukung manajerial, pendanaan, dan inovasi. Dalam banyak kasus, yayasan yang proaktif dan berorientasi pada keberpihakan siswa menjadi akselerator perubahan di SMK swasta. Program afirmasi yang ditopang dana internal yayasan, seperti beasiswa, pelatihan tambahan, atau penyediaan alat praktik sederhana, sangat membantu siswa intake rendah agar tidak tertinggal. Yayasan juga dapat menjembatani penguatan reputasi sekolah agar lebih dipercaya oleh DUDI, sekaligus membuka jalur CSR pendidikan.

Sementara itu, dunia industri tidak hanya dibutuhkan sebagai tempat praktik kerja atau perekrut lulusan, tetapi harus didorong untuk menjadi mitra pembelajaran dan pelatihan. Dalam kemitraan yang strategis, DUDI dapat dilibatkan dalam proses pengembangan kurikulum adaptif, penyediaan instruktur tamu, atau pemberian fasilitas praktik yang sesuai dengan standar industri. Model *co-creation* pembelajaran antara guru dan praktisi industri akan memperkuat relevansi kompetensi siswa, terutama mereka yang berasal dari intake rendah.

Peran orang tua tidak kalah pentingnya dalam ekosistem sinergi ini. Untuk siswa berisiko akademik, peran keluarga yang suportif dapat meningkatkan *school engagement* dan menurunkan angka *drop out*. SMK swasta harus membangun komunikasi proaktif dengan orang tua, bukan hanya saat terjadi masalah. Pendekatan berbasis *parent empowerment*, seperti pelatihan pengasuhan remaja, edukasi literasi digital keluarga, atau keterlibatan dalam perencanaan belajar siswa, akan membangun koneksi emosional yang sehat antara rumah dan sekolah. Dalam penelitian Epstein (2021), kemitraan sekolah-orang tua yang kuat berkontribusi terhadap peningkatan capaian siswa marjinal.

Strategi implementasi sinergi multipihak ini dapat diformulasikan dalam skema lima langkah: (1) Identifikasi kebutuhan nyata siswa berintake rendah; (2) Pemetaan kekuatan dan kelemahan tiap aktor; (3) Penetapan peran dan tanggung jawab lintas sektor; (4) Pengembangan MoU, SOP, dan mekanisme kolaboratif; serta (5) Monitoring dampak dan replikasi praktik baik. Sekolah harus menjadi fasilitator aktif dan fleksibel dalam mengoordinasikan semua pihak tanpa merasa harus menguasai semua sumber daya sendiri.

Studi di SMK Z (lihat Bab 10.4) menunjukkan bahwa kemitraan tiga pihak antara sekolah, industri lokal, dan komunitas orang tua menghasilkan peningkatan signifikan dalam capaian siswa intake rendah, terutama pada indikator soft skills, motivasi kerja, dan keterlibatan kelas. Demikian pula, program pembelajaran berbasis proyek sosial yang melibatkan yayasan dan DUDI dalam pelaksanaannya terbukti membentuk kepercayaan diri siswa marjinal dalam situasi dunia nyata.

Kebijakan pendidikan daerah juga harus mendorong munculnya forum multipihak berbasis lokal yang khusus mengadvokasi kebutuhan SMK swasta. Forum ini dapat menjadi wahana sinkronisasi kebutuhan riil sekolah, kapasitas yayasan, dan potensi kontribusi industri. Pemerintah daerah dapat mendorong insentif fiskal atau kebijakan yang memberi afirmasi khusus untuk kolaborasi sekolah dengan industri yang pro-siswa intake rendah.

Untuk menjamin keberlanjutan, diperlukan komitmen jangka panjang dan kepemimpinan kolaboratif dari kepala sekolah. Kepemimpinan distributif, di mana pengambilan keputusan tersebar dan berbasis dialog antaraktor, sangat cocok untuk membangun sinergi multipihak yang dinamis. Selain itu, perlu dibangun sistem reward berbasis kinerja kolaborasi, seperti penghargaan bagi industri yang memberikan kontribusi berkelanjutan terhadap pendidikan vokasi.

Dengan pendekatan multipihak yang strategis, siswa SMK swasta yang berasal dari latar belakang intake rendah bukan hanya memiliki kesempatan untuk bertahan di dunia pendidikan, tetapi juga berkembang menjadi lulusan yang percaya diri, adaptif, dan siap berkontribusi pada dunia kerja. Program afirmatif yang melibatkan banyak aktor bukan sekadar solusi sesaat, melainkan jalan panjang menuju keadilan dan kesetaraan dalam pendidikan vokasi Indonesia.

B. Rekomendasi Praktis untuk Kepala Sekolah, Guru, dan Yayasan

Setelah menjelajahi dinamika intake rendah, respons pedagogis, desain kurikulum, dan studi empiris dari SMK yang berhasil bertransformasi, kini saatnya merumuskan langkah-langkah praktis yang dapat diambil oleh tiga aktor kunci dalam ekosistem pendidikan SMK: kepala sekolah, guru, dan yayasan penyelenggara pendidikan. Ketiganya memegang peran vital yang saling berkaitan dalam menciptakan perubahan sistemik—dari membangun visi, mengelola praktik pembelajaran, hingga menyediakan ekosistem pendukung berbasis sumber daya dan kebijakan internal.

Bab ini tidak hanya menyajikan daftar saran, tetapi disusun sebagai peta aksi berbasis konteks lapangan dan prinsip-prinsip evidence-based. Kepala sekolah, sebagai agen transformasi manajerial, harus mampu menerjemahkan kompleksitas permasalahan intake rendah ke dalam strategi peningkatan mutu yang adaptif dan berkelanjutan. Guru, di sisi lain, harus diberdayakan sebagai pembelajar aktif sekaligus mentor yang humanis, mampu menjembatani ketertinggalan siswa dengan strategi pengajaran

yang presisi. Sementara yayasan, sebagai entitas penopang utama, dituntut hadir bukan hanya sebagai pemberi regulasi administratif, tetapi juga sebagai katalis perubahan melalui penyediaan dukungan strategis, penguatan kapasitas, dan pembiayaan afirmatif.

Dalam bab ini, pembaca akan menemukan kerangka kolaborasi antar-pemangku kepentingan di sekolah, termasuk bagaimana menciptakan budaya sekolah yang resilien, komunitas belajar profesional antar guru, hingga bagaimana SMK swasta bisa membangun citra positif berbasis keunggulan aktual siswa, bukan semata slogan promosi. Semua strategi yang disajikan dirancang untuk menutup kesenjangan pendidikan dari akar rumput, memfokuskan pada *bottom-up improvement* sebagai pendekatan utama pengembangan sekolah.

Dengan demikian, Bab 13 menjadi simpul dari seluruh isi buku—menghubungkan teori dan praktik, strategi dan kebijakan, serta inspirasi dan aksi nyata. Bab ini menjadi bekal operasional bagi para pemimpin pendidikan vokasi untuk *bukan hanya memahami tantangan intake rendah, tetapi memimpin perubahan nyata demi masa depan siswa yang lebih baik.*

Peran kepala sekolah dalam transformasi intake rendah

Kepala sekolah memegang peran strategis sebagai lokomotif perubahan dalam menghadapi tantangan intake rendah di SMK swasta. Ia bukan sekadar manajer administrasi, tetapi *transformational leader* yang mampu membangun visi masa depan sekolah berbasis potensi murid yang seringkali terabaikan. Dalam konteks SMK dengan mayoritas siswa berintake rendah, kepemimpinan kepala sekolah tidak cukup hanya mengelola rutinitas, tetapi harus berani merumuskan kebijakan-kebijakan strategis yang berpihak dan progresif.

Kepemimpinan transformatif menuntut kepala sekolah untuk menjadi visioner, inspiratif, dan tangguh dalam menggerakkan seluruh pemangku kepentingan. Visi sekolah tidak bisa hanya menjadi dokumen di dinding atau halaman website, tetapi harus diterjemahkan menjadi *roadmap perubahan* yang konkret—termasuk bagaimana sekolah mendesain ulang

pembelajaran, menata ulang program kelas industri, dan memastikan bahwa setiap siswa, apapun latar belakangnya, diberi peluang yang adil untuk tumbuh dan berdaya.

Dalam kerangka teori *Distributed Leadership* (Harris, 2021), kepala sekolah perlu membangun tim inti yang terdiri dari guru senior, waka kurikulum, waka kesiswaan, dan guru BK untuk memetakan permasalahan utama siswa intake rendah dan menetapkan program intervensi yang terintegrasi. Pendekatan ini menekankan bahwa transformasi tidak bisa dilakukan seorang diri, tetapi perlu dibagi ke dalam kepemimpinan kolektif berbasis data.

Salah satu fungsi sentral kepala sekolah adalah menciptakan budaya sekolah yang tidak menghakimi siswa berdasarkan capaian masa lalu. Ia perlu mendorong lahirnya kultur afirmatif—di mana siswa yang lemah tidak disisihkan, tetapi diberdayakan melalui penguatan harapan dan skema pendampingan. Untuk itu, kepala sekolah harus menjadi contoh dalam tutur kata, dalam pembelaan terhadap siswa berisiko, serta dalam kebijakan yang ia rumuskan.

Kebijakan afirmatif tidak harus selalu berbasis anggaran besar, tetapi dapat dimulai dari perubahan kecil yang berdampak besar, seperti menetapkan guru tertentu untuk memfasilitasi kelas tambahan non-stigma, mengalokasikan jam khusus untuk remedial yang bermartabat, atau memastikan bahwa hasil asesmen digunakan untuk memperbaiki pembelajaran, bukan menghukum siswa.

Dalam pendekatan *Instructional Leadership* (Robinson, 2018), peran kepala sekolah adalah menjaga fokus utama sekolah pada kualitas pembelajaran. Dalam konteks intake rendah, kepala sekolah perlu secara aktif terlibat dalam observasi kelas, supervisi pembelajaran diferensiasi, dan evaluasi efektivitas intervensi seperti microteaching, co-teaching, atau mentoring satu-satu. Ia tidak boleh hanya menerima laporan, tetapi harus memahami langsung apa yang terjadi di ruang kelas.

SMK yang berhasil mengelola intake rendah umumnya memiliki kepala sekolah yang tegas namun empatik, mampu membaca data dengan jernih, dan tidak ragu mengintervensi pola yang menyimpang. Mereka menjadi agen penyelamat, bukan hanya administrator kebijakan. Di sinilah pentingnya literasi data kepala sekolah, terutama dalam membaca rerata nilai, peta ketuntasan siswa, pola ketidakhadiran, hingga tren siswa putus sekolah.

Kepala sekolah juga dituntut mampu memediasi hubungan antara siswa, guru, orang tua, dan yayasan. Ia harus membangun *trust ecosystem* yang kokoh, di mana semua pihak merasa dihargai dan dilibatkan dalam proses perubahan. Khusus bagi siswa, kehadiran kepala sekolah di ruang-ruang interaksi informal seperti kantin, selasar, dan ruang konseling, sangat berarti untuk menciptakan rasa diterima dan dimanusiakan.

Lebih jauh, kepala sekolah perlu menjadi *policy broker* yang aktif memperjuangkan alokasi anggaran dari yayasan atau sponsor eksternal untuk keperluan siswa berisiko. Banyak SMK swasta mengalami keterbatasan dana BOS karena minimnya jumlah siswa. Maka dari itu, kepala sekolah perlu memiliki kompetensi advokasi dan kemampuan menjalin relasi eksternal—baik dengan pemerintah, DUDI, maupun donatur individu.

Pengembangan program afirmatif di sekolah memerlukan *leading by example*. Kepala sekolah harus menunjukkan komitmen nyata, misalnya hadir dalam kelas remedial, menyapa siswa yang sering absen, atau menegur guru yang kurang empatik terhadap siswa berdaya lemah. Simbol-simbol ini sangat kuat dalam membentuk budaya sekolah yang manusiawi dan membela yang termarginalkan.

Dalam kerangka evaluasi mutu berbasis intake, kepala sekolah harus mengembangkan sistem monitoring yang tidak hanya mengevaluasi capaian akademik, tetapi juga keterlibatan siswa (*student engagement*), peningkatan *self-efficacy*, dan perkembangan karakter. Ia perlu menyusun indikator mutu yang berpihak pada perkembangan, bukan sekadar prestasi.

Kepala sekolah juga harus menjadi jembatan komunikasi antara sekolah dan orang tua siswa. Dalam konteks intake rendah, banyak orang tua yang memiliki literasi rendah dan merasa terasing dari dunia sekolah.

Maka, kepala sekolah perlu menginisiasi program sekolah orang tua, forum diskusi, atau kunjungan rumah sebagai bentuk pendekatan humanistik dan empatik.

Kepemimpinan kepala sekolah dalam konteks ini memerlukan semangat *servant leadership* (Greenleaf, 2019), yaitu melayani dulu sebelum memimpin. Seorang kepala sekolah yang rela menyingsingkan lengan baju untuk membantu siswa intake rendah adalah figur pemimpin sejati—ia memimpin dengan hati, bukan dengan jabatan.

Dalam jangka panjang, kepala sekolah perlu memastikan bahwa transformasi ini bersifat *institutionalized*, bukan tergantung pada figur tertentu. Artinya, setiap program yang berhasil perlu dibuatkan SOP, disimpan dalam dokumen mutu sekolah, dan dibagikan kepada guru baru agar kesinambungan tetap terjaga.

Kepala sekolah juga memiliki peran penting dalam rekrutmen guru baru. Ia perlu menyusun kriteria rekrutmen yang menekankan sikap empatik, fleksibilitas dalam mengajar, dan keterbukaan pada pendekatan diferensiasi. Guru dengan nilai akademik tinggi tetapi intoleran terhadap keberagaman siswa akan menjadi batu sandungan dalam transformasi intake rendah.

Dalam konteks pembelajaran digital, kepala sekolah juga perlu memastikan akses yang adil dan merata terhadap teknologi. Program pinjam pakai gawai, akses internet gratis, atau penyediaan konten *microlearning* di LMS sekolah merupakan wujud nyata kepemimpinan yang memahami tantangan siswa intake rendah di era 5.0.

Kepala sekolah juga harus menjembatani program kelas industri agar inklusif dan tidak hanya diperuntukkan bagi siswa “unggulan”. Ia dapat bernegosiasi dengan DUDI agar mau menerima siswa berdaya lemah sebagai bentuk CSR pendidikan, sekaligus menciptakan ruang belajar berbasis dunia nyata yang lebih inklusif.

Di atas semuanya, kepala sekolah harus menjadi *harapan hidup* bagi siswa intake rendah. Sosok yang menghadirkan cahaya di tengah keterbatasan, suara yang membela saat mereka diremehkan, dan strategi yang

membuka jalan saat semua pintu nyaris tertutup. Karena itu, jabatan kepala sekolah bukan hanya tugas administratif, tetapi *amanah peradaban*.

Penutup dari subbab ini menegaskan bahwa keberhasilan SMK swasta dalam melejitkan potensi siswa intake rendah sangat bergantung pada kualitas kepemimpinan kepala sekolah. Tanpa kepala sekolah yang visioner, empatik, dan transformatif, program sebaik apapun akan menjadi formalitas tanpa dampak. Sebaliknya, dengan kepala sekolah yang tepat, keterbatasan bisa disulap menjadi keunggulan, dan keterpurukan bisa diubah menjadi harapan.

Praktik efektif guru dan budaya komunitas belajar profesional

Guru adalah ujung tombak perubahan dalam transformasi pembelajaran di SMK, terutama bagi siswa dengan intake rendah. Di tangan gurulah makna “pembelajaran yang membebaskan” menjadi nyata, bukan sekadar jargon. Praktik efektif guru tidak bisa dilepaskan dari tiga hal utama: pemahaman yang mendalam terhadap karakteristik siswa, penggunaan strategi pedagogis yang adaptif, dan komitmen profesional untuk terus belajar dan bertumbuh.

Guru yang efektif memahami bahwa siswa intake rendah bukan berarti siswa tanpa potensi. Mereka mungkin tertinggal dari sisi capaian akademik, tetapi menyimpan kekuatan lain seperti keterampilan praktis, kreativitas, ketekunan, atau bahkan empati sosial yang tinggi. Tugas guru adalah menggali potensi ini dan mengubahnya menjadi daya dorong yang mempercepat pertumbuhan belajar.

Salah satu ciri utama praktik guru yang berhasil adalah kemampuan membangun relasi yang otentik dan suportif. Dalam teori “relational pedagogy” (Bingham & Sidorkin, 2021), kualitas hubungan guru-siswa memiliki pengaruh besar terhadap motivasi belajar. Guru yang mengenal nama setiap siswanya, menyapa mereka secara pribadi, dan memberi ruang aman untuk bertanya adalah agen perubahan psikososial di kelas.

Strategi pembelajaran yang digunakan guru juga harus mencerminkan pemahaman terhadap prinsip *differentiated instruction*. Guru tidak boleh

hanya mengandalkan metode ceramah satu arah atau soal-soal pilihan ganda yang homogen. Mereka harus berani memodifikasi konten, proses, dan produk pembelajaran sesuai kebutuhan aktual siswa yang sangat beragam dalam satu kelas.

Penggunaan media kontekstual dan pembelajaran berbasis proyek (*project-based learning*) menjadi salah satu praktik efektif yang terbukti meningkatkan keterlibatan siswa berintake rendah. Saat siswa diajak membuat produk nyata, memecahkan masalah riil, atau mempresentasikan hasil kerja timnya, mereka tidak merasa “tertinggal”, justru merasa dibutuhkan dan dihargai.

Guru juga harus memiliki fleksibilitas dalam penilaian. Dalam pendekatan *assessment for learning*, guru tidak sekadar menilai hasil akhir, tetapi lebih fokus pada proses. Refleksi, diskusi, revisi, portofolio, dan asesmen formatif lainnya menjadi instrumen utama dalam membantu siswa bertumbuh dari kesalahan, bukan terhukum karena kesalahan.

Dalam praktik terbaik, guru SMK yang efektif juga menjadi mentor informal bagi siswanya. Mereka tidak hanya mengajar mata pelajaran, tetapi menjadi pendengar, pembimbing, dan bahkan inspirasi hidup. Dalam komunitas sekolah dengan siswa dari keluarga kurang mampu, kehadiran guru yang peduli menjadi pembeda utama antara siswa yang bertahan dan yang menyerah.

Selain praktik individu, keberhasilan guru juga sangat ditentukan oleh budaya komunitas belajar di sekolah. Komunitas belajar profesional atau *Professional Learning Community (PLC)* menjadi salah satu pendekatan strategis dalam memperkuat kapabilitas kolektif guru di SMK. PLC bukan sekadar rapat mingguan, tetapi forum refleksi kolektif yang berbasis data dan tujuan bersama.

Dalam PLC yang sehat, guru berbagi praktik baik, mendiskusikan tantangan siswa, menganalisis hasil asesmen, dan menyusun strategi perbaikan pembelajaran bersama. Budaya seperti ini memutus isolasi guru di kelas dan membuka ruang kolaborasi yang memperkuat efektivitas pedagogis di seluruh unit sekolah.

Kepala sekolah memegang peran kunci dalam membangun PLC yang efektif. Ia harus menyediakan waktu yang cukup, ruang yang nyaman, dan sistem insentif yang mendorong guru untuk terlibat secara aktif. Yang lebih penting, kepala sekolah perlu hadir sebagai bagian dari komunitas pembelajar, bukan hanya sebagai pengawas.

Penguatan budaya komunitas belajar juga membutuhkan pelatihan rutin berbasis kebutuhan nyata guru. Pelatihan tentang strategi pembelajaran adaptif, digitalisasi kelas, coaching siswa, atau teknik asesmen progresif harus menjadi bagian dari program pengembangan profesional yang terstruktur.

Dalam praktik terbaik di beberapa SMK swasta, guru-guru difasilitasi untuk melakukan *lesson study* atau *peer observation*, di mana mereka mengamati praktik mengajar rekan sejawat dan memberi umpan balik membangun. Kegiatan ini membentuk budaya kepercayaan, keterbukaan, dan pembelajaran kolektif yang menjadikan seluruh guru sebagai satu kesatuan yang saling mendukung.

Guru yang efektif juga senantiasa melakukan refleksi diri. Mereka tidak puas dengan metode yang sama tiap tahun, tetapi mengevaluasi strategi pembelajaran, meninjau hasil capaian siswa, dan mencari cara baru untuk meningkatkan relevansi materi. Refleksi ini bukan kelemahan, melainkan kekuatan seorang pendidik sejati.

Budaya komunitas belajar juga mendorong semangat inovasi. Guru berani mencoba model pembelajaran baru, seperti flipped classroom, microlearning, atau hybrid learning. Inovasi ini tidak harus berbasis teknologi tinggi, tetapi cukup dengan kreativitas dan keberanian untuk keluar dari pola lama yang tidak efektif.

Dalam konteks SMK intake rendah, keberadaan komunitas belajar guru menjadi sandaran utama untuk mencegah keputusan kolektif. Di banyak sekolah, guru merasa frustrasi karena tantangan siswa yang berat. Dengan hadirnya komunitas yang saling mendukung, guru merasa tidak sendiri dalam perjuangan ini.

Guru juga dapat didorong untuk menjadi peneliti tindakan (*action research*) di kelasnya sendiri. Mereka mengidentifikasi masalah belajar, mencoba solusi, mengukur dampaknya, dan mendokumentasikan prosesnya. Ini menjadi dasar ilmiah yang memperkuat profesionalisme guru dan memperluas dampak praktik baik.

Komunitas belajar juga dapat diperluas hingga ke lintas sekolah atau jaringan SMK. Forum-forum kolaborasi seperti MGMP, asosiasi guru, atau program coaching antar sekolah menjadi wadah yang memperkaya wawasan pedagogis dan mencegah eksklusivitas pengetahuan hanya di internal sekolah.

Akhirnya, praktik guru yang efektif bukan semata ditentukan oleh pelatihan atau kurikulum, tetapi oleh etos kerja dan semangat melayani. Guru yang melihat pekerjaannya sebagai panggilan jiwa akan menemukan cara terbaik untuk membuat setiap siswa merasa berarti dan berdaya, apapun intake-nya.

Penutup dari subbab ini menegaskan bahwa keberhasilan SMK dalam menghadapi tantangan intake rendah tidak bisa dilepaskan dari praktik efektif guru dan kekuatan komunitas belajar profesional. Guru yang adaptif, reflektif, dan kolaboratif adalah pondasi utama dari sekolah yang mampu mengubah keterbatasan menjadi peluang pertumbuhan dan transformasi.

Model dukungan yayasan dan alokasi sumber daya

Yayasan pendidikan memegang peran yang sangat krusial dalam menjamin kelangsungan, kualitas, dan daya saing SMK swasta, terlebih yang menghadapi tantangan intake rendah. Sebagai badan penyelenggara pendidikan, yayasan bukan hanya bertindak sebagai pemilik aset sekolah, tetapi juga sebagai arsitek visi strategis jangka panjang dan penyedia sumber daya utama untuk keberlangsungan transformasi pendidikan.

Model dukungan yayasan yang efektif dimulai dari adanya kesadaran bahwa SMK berintake rendah bukanlah institusi gagal, melainkan institusi yang memerlukan perlakuan berbeda dalam hal strategi manajemen, pembiayaan, dan investasi jangka panjang. Yayasan perlu meninggalkan

paradigma ekonomi murni dan mengadopsi pendekatan investasi sosial dalam pendidikan.

Salah satu bentuk dukungan strategis adalah pengalokasian anggaran khusus untuk program afirmatif siswa berintake rendah. Ini mencakup subsidi beasiswa internal, program remedial terstruktur, dan pelatihan guru khusus. Dana ini harus dipisahkan dari belanja rutin sekolah dan dilaporkan secara transparan sebagai bentuk tanggung jawab sosial yayasan.

Di banyak kasus, yayasan yang berhasil adalah yang mampu membentuk tim manajemen profesional untuk mendampingi kepala sekolah dalam perencanaan strategis berbasis data. Mereka tidak menyerahkan semua urusan teknis kepada kepala sekolah, tetapi turut terlibat dalam menganalisis tren demografi, pergeseran preferensi masyarakat, dan kebutuhan industri lokal yang relevan.

Yayasan juga perlu memperkuat fungsi pengawasan dan evaluasi terhadap capaian sekolah. Bukan dalam bentuk tekanan administratif, tetapi dalam semangat kolaboratif: mengadakan audit mutu internal, forum refleksi antar unit sekolah, hingga lokakarya peningkatan kapasitas guru dan tenaga kependidikan secara reguler.

Dukungan yayasan juga menyangkut rekrutmen dan pengembangan SDM. Yayasan harus berani menetapkan standar tinggi untuk kepala sekolah dan guru yang dipilih, sekaligus menyediakan insentif non-finansial yang mendorong semangat mengabdikan diri di sekolah dengan tantangan berat. Hal ini termasuk pelatihan, jenjang karier, hingga penghargaan atas inovasi pembelajaran.

Dalam konteks intake rendah, yayasan yang proaktif akan mengembangkan program kemitraan sosial—misalnya menggandeng alumni sukses untuk menjadi mentor, menjalin hubungan dengan donatur tetap, hingga membentuk jaringan dengan kampus pendidikan sebagai mitra PPL dan riset pengembangan sekolah.

Model alokasi sumber daya juga mencakup pembangunan infrastruktur fisik dan digital. Yayasan harus menyadari bahwa lingkungan belajar yang layak sangat menentukan persepsi siswa terhadap dirinya sendiri.

Ruang kelas yang nyaman, laboratorium sederhana tetapi lengkap, hingga akses internet stabil merupakan bentuk investasi martabat siswa.

Selain fisik, sumber daya yang krusial adalah perangkat pembelajaran yang kontekstual dan adaptif. Yayasan perlu mendukung pengadaan modul, lembar kerja, dan perangkat TIK yang mendukung pembelajaran diferensiasi dan berbasis proyek. Ini menjadi bukti nyata komitmen yayasan terhadap pembelajaran yang menyentuh kebutuhan riil siswa.

Model pendampingan yayasan juga idealnya dilengkapi dengan sistem reward and recognition. Sekolah yang menunjukkan kemajuan dalam menangani siswa intake rendah harus diapresiasi—bukan hanya dengan plakat simbolis, tetapi insentif program pengembangan, peningkatan SDM, atau perluasan jaringan mitra.

Dukungan yayasan tidak hanya berwujud vertikal (top-down), tetapi juga horizontal. Dalam banyak jaringan SMK, yayasan yang menaungi lebih dari satu sekolah dapat memfasilitasi pertukaran praktik baik antar sekolah, membentuk pusat inovasi pembelajaran, dan menyelenggarakan forum tahunan penguatan kapasitas lintas unit.

Keterlibatan yayasan juga idealnya menyentuh aspek branding dan komunikasi publik. Yayasan harus membantu sekolah dalam membangun citra positif di masyarakat, bukan sekadar melalui brosur dan spanduk, tetapi dengan pendekatan story-telling, testimoni siswa, media sosial aktif, dan program kemitraan lokal yang memperkuat nilai kehadiran SMK tersebut di komunitas.

Tidak kalah penting, yayasan perlu merancang sistem pelaporan dan transparansi anggaran yang akuntabel. Dalam era digital dan keterbukaan informasi, yayasan yang modern harus menyediakan dashboard kinerja yang bisa diakses pemangku kepentingan internal sebagai bentuk akuntabilitas dan efisiensi.

Model dukungan berbasis data menjadi kunci utama dalam mengalokasikan sumber daya secara adil dan tepat guna. Yayasan perlu memiliki sistem informasi manajemen pendidikan (SIM) internal yang mencakup

data intake siswa, perkembangan capaian pembelajaran, indikator keberhasilan program, dan evaluasi guru secara terukur.

Dalam beberapa contoh keberhasilan di lapangan, yayasan yang berpikir strategis telah menginisiasi pusat kajian pendidikan internal yang bertugas mengembangkan riset kebijakan sekolah, menyusun modul adaptif, dan menjadi pusat inovasi berbasis praktik terbaik. Hal ini memperkuat posisi yayasan sebagai lokomotif transformasi, bukan hanya entitas legal-formal.

Yayasan juga diharapkan memiliki komitmen untuk membangun sinergi dengan pemangku kepentingan lain—termasuk DUDI, pemerintah daerah, organisasi sosial, dan komunitas pendidikan. Dukungan dari luar akan semakin kuat jika yayasan mampu menunjukkan rekam jejak manajemen yang sehat dan orientasi sosial yang jelas.

Dalam jangka panjang, yayasan perlu memiliki roadmap pengembangan sekolah yang memperhitungkan tantangan intake rendah secara strategis. Hal ini meliputi rencana investasi lima tahunan, diversifikasi sumber pendanaan, dan target kinerja sosial dan akademik yang terukur.

Penutup dari subbab ini menegaskan bahwa yayasan bukan sekadar entitas administratif yang mengurus aset dan legalitas sekolah. Dalam konteks SMK swasta intake rendah, yayasan adalah partner utama kepala sekolah dalam mengubah realitas keterbatasan menjadi peluang pemberdayaan dan kemajuan.

Strategi penguatan branding SMK berbasis keunggulan siswa

Branding sekolah bukan sekadar logo atau slogan, melainkan representasi dari identitas, reputasi, dan nilai tambah yang ditawarkan sekolah kepada publik. Bagi SMK swasta dengan tantangan intake rendah, branding yang kuat dapat menjadi kunci pembeda, pembangkit kepercayaan masyarakat, sekaligus sarana advokasi terhadap potensi tersembunyi siswa.

Strategi branding berbasis keunggulan siswa menitikberatkan pada narasi afirmatif: menyoroti proses transformasi siswa biasa menjadi luar biasa. Ini dapat dicapai dengan menampilkan profil siswa yang sukses, hasil

karya nyata, sertifikat industri, maupun testimoni dari DUDI yang puas terhadap performa alumni.

Langkah pertama dalam branding ini adalah identifikasi kekuatan nyata dari siswa. Sekolah perlu mengembangkan profil kompetensi siswa yang tidak hanya mencerminkan aspek kognitif, tetapi juga keterampilan vokasional, karakter, keuletan, dan inisiatif yang terlihat selama masa studi. Pemetaan ini harus dilakukan secara terstruktur dan terdokumentasi.

Strategi kedua adalah menyusun portofolio siswa yang bisa dijadikan alat promosi. Portofolio ini mencakup proyek pembelajaran, karya inovatif, dokumentasi magang, video praktik kejuruan, hingga hasil lomba. Portofolio kolektif ini bisa dipresentasikan dalam website sekolah, kanal YouTube resmi, maupun media sosial.

Branding juga perlu mengedepankan proses, bukan hanya hasil akhir. Masyarakat ingin melihat bagaimana sekolah bekerja keras mendampingi siswa berisiko dan bagaimana perubahan terjadi secara nyata. Cerita-cerita harapan, ketekunan, kegagalan yang diatasi, dan mentor yang hadir bisa menjadi materi branding yang kuat dan menyentuh.

Penting bagi sekolah untuk membentuk tim branding internal, yang terdiri dari guru kreatif, siswa berbakat di bidang media, dan wakil kepala sekolah. Tim ini bertugas mendesain narasi, membuat konten, serta merespons kebutuhan publikasi sekolah secara proaktif dan terencana.

Strategi branding berbasis keunggulan siswa juga harus memanfaatkan kekuatan media sosial. Instagram, TikTok, YouTube Shorts, dan Facebook bisa menjadi panggung bagi siswa untuk menampilkan karya dan menginspirasi sesama. Konten bisa berupa behind the scene kegiatan bengkel, podcast siswa, wawancara alumni, atau tips keterampilan singkat.

Selain media digital, branding perlu memperkuat relasi komunitas. Sekolah bisa mengadakan showcase keterampilan siswa di kelurahan, menyelenggarakan servis sosial berbasis kompetensi (contoh: servis motor gratis oleh jurusan TBSM), atau mengundang orang tua menyaksikan praktik kerja industri secara langsung.

Penguatan branding juga menuntut adanya peta pesan strategis. SMK perlu merumuskan pesan utama yang konsisten dan kuat, misalnya: “SMK Kami Menyulap Tantangan Jadi Karya,” atau “Dari Intake Biasa Menuju Lulusan Luar Biasa.” Pesan ini harus masuk dalam semua brosur, baliho, dan konten daring.

Dalam branding berbasis keunggulan siswa, peran alumni sangat penting. Alumni yang telah berhasil di dunia kerja dapat diangkat sebagai duta sekolah. Cerita mereka menjadi testimoni sosial tentang dampak pendidikan SMK terhadap kehidupan nyata. Alumni juga dapat membantu menjaring calon siswa baru dari lingkungan sekitar.

Kegiatan branding harus dirancang sebagai gerakan kolektif sekolah, bukan hanya proyek musiman saat PPDB. Branding terbaik adalah ketika seluruh warga sekolah—guru, siswa, TU, bahkan petugas kebersihan—percaya dan bangga terhadap visi serta keberhasilan kecil yang telah dicapai bersama.

Pameran hasil karya dan event kompetisi siswa juga menjadi strategi branding yang efektif. Sekolah bisa menyelenggarakan expo internal, pameran mini di mal lokal, atau open house dengan format terbuka untuk publik. Di sinilah keunggulan siswa divisualisasikan dan dikomunikasikan secara nyata.

Branding yang baik juga melibatkan storytelling guru. Guru-guru dapat menulis kisah transformatif siswa dan membagikannya ke media lokal, blog sekolah, atau majalah pendidikan. Setiap cerita yang menyentuh akan membentuk persepsi positif publik terhadap kesungguhan sekolah dalam mendampingi siswa intake rendah.

Kolaborasi branding dengan DUDI juga perlu ditingkatkan. Testimoni dari mitra industri tentang kinerja lulusan menjadi bukti valid yang sangat kuat. Sekolah bisa membuat video singkat berisi wawancara dengan

supervisor magang atau pemilik usaha yang menyampaikan kesan terhadap alumni SMK.

Dari sisi visual, branding memerlukan identitas grafis yang konsisten: logo sekolah, palet warna, font resmi, hingga template presentasi. Identitas visual ini harus terintegrasi dalam semua dokumen publik, banner acara, dan media daring sehingga memperkuat pengenalan dan kredibilitas.

Penguatan branding juga dapat diarahkan pada pasar strategis—yakni kelompok orang tua yang mencari nilai tambah non-akademik seperti karakter, keterampilan praktis, atau pembinaan spiritual. Dengan pendekatan ini, sekolah dapat menciptakan niche audience yang loyal dan tidak sekadar melihat nilai rapor.

Strategi branding yang sukses harus diukur dampaknya. Indikator seperti peningkatan jumlah pendaftar, sebaran wilayah asal siswa, keterlibatan orang tua, dan peningkatan traffic media sosial dapat menjadi bukti konkret bahwa citra sekolah sedang naik.

Branding juga bisa difokuskan pada nilai-nilai keunggulan lokal, seperti keunggulan berbasis budaya daerah, kearifan lokal dalam kurikulum, atau profil siswa yang adaptif terhadap pasar lokal dan industri rumah tangga. Ini menjadi pembeda dari sekolah lain yang terlalu umum dalam menampilkan citranya.

Akhirnya, branding bukan sekadar alat promosi. Branding adalah representasi dari filosofi sekolah. Jika branding berbasis keunggulan siswa dilakukan secara konsisten, maka sekolah tidak hanya meningkatkan daya saing di mata masyarakat, tetapi juga membangun ekosistem yang memuliakan potensi siswa yang selama ini tersembunyi dan terabaikan.

Menutup kesenjangan dengan strategi *bottom-up improvement*

Kesenjangan capaian pembelajaran antara siswa SMK swasta intake rendah dengan sekolah unggulan bukan hanya persoalan akademik, tetapi struktural dan kultural. Pendekatan top-down yang seringkali menekankan target nasional, standardisasi capaian, atau intervensi birokratik terkadang gagal menyentuh akar persoalan di lapangan. Sebaliknya, pendekatan bottom-up

improvement justru menawarkan strategi yang membumi, partisipatif, dan berkelanjutan untuk menutup kesenjangan tersebut.

Bottom-up improvement menekankan pada perbaikan yang berasal dari pengalaman riil guru, kebutuhan siswa, serta keterlibatan komunitas sekolah. Strategi ini memerlukan keberanian kepala sekolah dan yayasan untuk mempercayai inisiatif dari bawah dan mendukungnya dengan sumber daya serta pengakuan yang layak. Di SMK swasta, yang umumnya lebih fleksibel secara struktur, pendekatan ini sangat potensial diterapkan secara optimal.

Langkah pertama dalam strategi ini adalah pembentukan *komunitas belajar profesional* antar-guru. Komunitas ini menjadi ruang eksplorasi praktik mengajar yang adaptif, berbagi kesulitan dalam menghadapi siswa lemah, dan merancang pendekatan-pendekatan alternatif yang sesuai konteks. Dari komunitas ini lahir ide-ide inovatif yang lebih tepat guna dibanding program dari luar.

Langkah berikutnya adalah *assessment mikro* terhadap kebutuhan siswa. Guru dan Waka Kurikulum secara berkala mengidentifikasi kelompok siswa yang mengalami stagnasi, kebingungan akademik, atau ketidakpercayaan diri. Data ini kemudian menjadi dasar untuk merancang intervensi lokal, seperti klinik belajar sore, mentor teman sebaya, atau adaptasi materi ajar.

Strategi bottom-up juga menuntut perubahan budaya manajerial di sekolah. Kepala sekolah perlu menciptakan iklim yang mendorong eksperimentasi pedagogik, memberikan ruang untuk trial and error yang tidak disanksi secara administratif. Ketika guru merasa aman bereksperimen dan gagasan mereka dihargai, maka inovasi tumbuh lebih organik.

Pemberdayaan siswa juga menjadi elemen penting dalam pendekatan ini. Siswa dilibatkan dalam pembuatan aturan kelas, memilih metode belajar yang mereka rasa paling efektif, dan menjadi bagian dari proses refleksi pembelajaran. Pendekatan ini menumbuhkan rasa kepemilikan dan motivasi intrinsik, terutama pada siswa yang selama ini merasa tidak dianggap.

Program *micro-leadership* dapat dikembangkan, di mana setiap guru dipercaya memimpin satu proyek perubahan kecil, seperti membuat modul

adaptif untuk kelasnya, menyusun skema mentoring lintas kelas, atau memperkuat budaya belajar melalui poster motivasi. Setiap proyek kecil ini, jika dikumpulkan dan dievaluasi, akan menciptakan perubahan besar.

Strategi ini juga mengedepankan siklus *refleksi–aksi–evaluasi*. Guru tidak sekadar menjalankan RPP, tetapi juga melakukan refleksi mendalam setelah proses belajar, mencatat apa yang berhasil, apa yang gagal, dan apa yang perlu diperbaiki. Catatan ini menjadi bagian dari pengembangan diri guru, bukan sekadar laporan administrasi.

Keterlibatan orang tua perlu difasilitasi secara terstruktur. Melalui pendekatan bottom-up, forum orang tua siswa menjadi ruang dialog, bukan hanya tempat menyampaikan keluhan. Orang tua dapat berkontribusi ide, dukungan moral, bahkan materi untuk mendukung intervensi terhadap anak-anak mereka yang butuh perhatian lebih.

Untuk mendukung sistem ini, sekolah perlu membangun *sistem dokumentasi progres siswa* yang sederhana namun informatif. Data perkembangan tiap siswa—baik akademik, motivasional, maupun sosial—didokumentasikan dalam bentuk portofolio yang menjadi acuan pengambilan keputusan berikutnya oleh guru dan tim manajemen.

Pendekatan bottom-up juga dapat dikombinasikan dengan teknologi sederhana, seperti penggunaan Google Form untuk refleksi siswa, WhatsApp Group untuk coaching siswa lemah, atau video pembelajaran buatan guru sendiri untuk penguatan mandiri. Teknologi di sini bukan untuk keren-kerenan, tetapi alat bantu kontekstual.

SMK dapat menyusun *Rencana Aksi Kelas* yang disusun sendiri oleh wali kelas dan guru mata pelajaran berdasarkan kondisi riil siswanya. Rencana ini fleksibel dan bisa berbeda antar kelas, mencerminkan prinsip diferensiasi dalam level manajerial. Rencana ini juga menjadi dokumen hidup yang dievaluasi per bulan.

Peran yayasan juga krusial. Dalam pendekatan bottom-up, yayasan bukan hanya pengontrol keuangan, tetapi fasilitator gagasan dari bawah. Yayasan memberikan insentif kecil untuk ide terbaik guru, mendanai

pelatihan lokal, dan menjadi mitra dialog dalam transformasi mutu siswa intake rendah.

Kesenjangan sering kali juga terjadi karena ketimpangan ekspektasi. Strategi bottom-up mendorong keselarasan harapan antara guru, siswa, dan orang tua. Harapan yang realistis namun progresif dibangun secara bertahap—misalnya, dari ‘tidak bolos’, ke ‘aktif bertanya’, lalu ke ‘menyelesaikan proyek dengan bangga’.

Aspek afektif dan psikososial siswa juga dijadikan dasar dalam perencanaan. Setiap siswa intake rendah memiliki cerita, luka, dan mimpi masing-masing. Strategi bottom-up tidak melupakan aspek kemanusiaan ini. Oleh karena itu, refleksi empatik dan kepedulian sosial menjadi bagian dari perencanaan pendidikan.

Monitoring dan evaluasi dalam pendekatan ini lebih berbasis narasi daripada angka kering. Setiap progres siswa bisa dicatat dalam bentuk cerita perubahan: dari malas jadi rajin, dari tidak percaya diri menjadi pemberani, dari tak punya mimpi jadi siswa magang terbaik. Cerita ini menghidupkan data dan membangun motivasi kolektif.

Dalam pendekatan bottom-up, sekolah juga lebih terbuka terhadap praktik baik dari sesama SMK. Studi banding ke sekolah-sekolah dengan latar intake yang sama namun memiliki capaian unggul menjadi wahana belajar lintas sekolah, membangun solidaritas, dan menguatkan semangat perubahan.

Pemerintah daerah dan dinas pendidikan dapat mengambil peran sebagai penguat pendekatan ini, bukan pengontrol semata. Mereka menyediakan ruang apresiasi inovasi lokal guru, forum diseminasi praktik baik, dan pendanaan untuk kegiatan berbasis kebutuhan nyata di lapangan.

Akhirnya, strategi bottom-up bukan berarti anti-struktur atau anti-target. Justru sebaliknya, strategi ini mendekatkan struktur pada realitas, dan menjadikan target sebagai hasil logis dari keterlibatan semua unsur dalam komunitas belajar. Ini adalah strategi yang humanis, kontekstual, dan bermartabat.

Dengan pendekatan ini, SMK intake rendah tidak lagi menjadi simbol kegagalan, tetapi cermin keberhasilan pendidikan yang adil dan progresif. Sekolah menjadi tempat di mana keterbatasan bukan halangan, melainkan alasan untuk terus bergerak dan bertumbuh bersama.



EPILOG

"Pendidikan Bukan Menyaring yang Terbaik, Tapi Membentuk yang Terabaikan"

Di tengah hiruk-pikuk pendidikan yang sering menyanjung prestasi akademik, angka-angka ujian, dan kompetisi antar lembaga, kita perlu berhenti sejenak dan bertanya: siapa yang tertinggal di belakang? Buku ini hadir bukan sebagai narasi sukses dari mereka yang sudah unggul, melainkan sebagai panggilan nurani untuk menengok yang belum terdengar: siswa-siswa SMK intake rendah yang kerap kali hanya menjadi statistik pinggir dalam laporan tahunan sekolah.

Mereka adalah anak-anak muda yang tidak masuk ranking teratas, tidak terpilih dalam lomba, tidak disorot dalam upacara bendera. Namun mereka hadir setiap hari, duduk di kelas, berjuang memahami pelajaran, bertanya dalam hati apakah mereka pantas bermimpi. Mereka bukan tidak mampu, tapi terlalu sering tidak diberi ruang untuk tumbuh dengan cara mereka sendiri.

Pendidikan yang adil dan bermakna adalah pendidikan yang melihat manusia, bukan angka. Pendidikan yang menyapa, bukan menghakimi. Yang mendampingi, bukan hanya menilai. Sekolah yang baik bukanlah yang menyaring siapa yang pintar dan siapa yang tidak, tetapi sekolah yang sabar menumbuhkan, membentuk, dan membesarkan semua potensi yang tersembunyi—meski kecil, pelan, dan rapuh.

Epilog ini mengajak kita semua—guru, kepala sekolah, yayasan, pengambil kebijakan, dan masyarakat—untuk menata ulang orientasi pendidikan kita. Bukan sekadar mencetak prestasi, melainkan membentuk manusia. Bukan hanya memburu hasil akhir, tetapi merawat proses. Bukan sekadar mencari yang terbaik, tetapi menjangkau yang terabaikan.

Dalam setiap anak, ada percikan cahaya yang menunggu disulut oleh harapan dan kasih sayang. Dalam setiap siswa intake rendah, ada kisah yang belum selesai. Tugas kita adalah menjadi pembaca, penulis, dan saksi dari kisah itu. Menjadi guru bukanlah tentang siapa yang berhasil mengikuti RPP dengan sempurna, tetapi siapa yang berhasil membuat satu anak merasa bahwa ia berharga.

Jika ada satu hal yang perlu dibawa pulang dari buku ini, maka biarlah itu menjadi kesadaran bahwa mendidik adalah tindakan membebaskan—bukan memaksa. Mengangkat, bukan menekan. Menumbuhkan, bukan menyaring. Karena pendidikan sejati bukanlah alat seleksi, tetapi jembatan kesempatan. Dan kita semua, adalah penopangnya.

LAMPIRAN

Format pemetaan potensi siswa intake rendah

(Versi Manual dan Digital – untuk Diagnostik Awal, Tindak Lanjut, dan Refleksi Berkala)

Identitas Siswa	Deskripsi
Nama Lengkap	[Nama lengkap siswa]
Kelas/Program Keahlian	[Misal: X TKJ, XI AKL]
Jenis Kelamin	[L/P]
Asal Sekolah	[SMP/MTS asal, jika tersedia nilai akhir]
Nilai UN/Asesmen Akhir	[Mapel inti: Matematika, Bahasa, IPA]
Riwayat Kesulitan Belajar	[Jika ada: disleksia ringan, lamban belajar]

1. Pemetaan Potensi Akademik (Berbasis Observasi dan Diagnostik Ringan)

Aspek Akademik	Level Kemampuan	Keterangan/Temuan Awal
Literasi Membaca	Rendah/Sedang/Tinggi	Contoh: sulit memahami bacaan instruksional
Numerasi	Rendah/Sedang/Tinggi	Contoh: lemah operasi dasar
Konsentrasi saat belajar	Rendah/Sedang/Tinggi	Mudah terdistraksi dalam 15 menit
Kecakapan vokasi dasar	Rendah/Sedang/Tinggi	Mengenal alat praktik, mengikuti prosedur dasar

2. Pemetaan Potensi Non-Akademik (Soft Skills dan Bakat Lainnya)

Aspek Non-Akademik	Level	Keterangan/Contoh Perilaku
Komunikasi interpersonal	Rendah/Sedang/Tinggi	Aktif saat diskusi, percaya diri, atau pendiam
Kepemimpinan	Rendah/Sedang/Tinggi	Inisiatif saat kerja kelompok
Minat kreatif/estetika	Rendah/Sedang/Tinggi	Hobi menggambar, menyanyi, edit video, dsb.
Minat olahraga	Rendah/Sedang/Tinggi	Antusias dalam kegiatan fisik atau permainan
Kedisiplinan & Tanggung Jawab	Rendah/Sedang/Tinggi	Konsistensi hadir, tepat waktu, mengerjakan tugas

3. Gaya Belajar & Modalitas Dominan

Modalitas Belajar	Kecenderungan Dominan	Catatan Strategi Penguatan
Visual (melihat)	Ya/Tidak	Gunakan gambar, diagram, alur

Modalitas Belajar	Kecenderungan Dominan	Catatan Strategi Penguatan
Auditori (mendengar)	Ya/Tidak	Beri instruksi lisan, diskusi
Kinestetik (gerak)	Ya/Tidak	Beri aktivitas praktik langsung, simulasi

4. Rekomendasi Tindak Lanjut Awal

- › **Jenis intervensi akademik:** Remedial, modul bertingkat, tutor sebaya
- › **Jenis intervensi non-akademik:** Mentoring, coaching motivasional, proyek minat
- › **Penempatan khusus:** Jika diperlukan, misal *kelas akselerasi bertahap* untuk siswa sangat lemah atau pengayaan berbasis potensi khusus
- › **Target jangka pendek (3 bulan):** [Misalnya: mampu menyelesaikan 5 soal matematika dasar dengan bimbingan]
- › **Catatan guru BK/Wali kelas:** [Deskripsi perkembangan emosional dan sosial]

Dokumentasi Tambahan

- Portofolio tugas awal
- Video praktik keterampilan
- Refleksi pribadi siswa
- Hasil asesmen diagnostik formatif

LAMPIRAN

Template modul adaptif dan proyek pembelajaran

1. Identitas Modul

- › **Nama Modul** : [Contoh: Pemrograman Dasar – Level 1]
- › **Mata Pelajaran/CP** : [Capaian Pembelajaran]
- › **Kelas** : [Misal: X RPL]

- › **Fokus Kompetensi** : [Contoh: Menerapkan logika dasar pemrograman]
- › **Level Kesiapan Siswa:** Rendah / Menengah / Campuran (✓)

2. Tujuan Pembelajaran

- › Siswa mampu...
 - [✓] Mengidentifikasi logika if–else dalam pemrograman
 - [✓] Menulis kode sederhana dengan pseudocode
 - [✓] Mengerjakan latihan dengan scaffolding

3. Strategi Pendekatan

Jenis Diferensiasi	Contoh Implementasi
Konten	Materi disederhanakan dengan infografik
Proses	Praktik langkah demi langkah dengan contoh
Produk	Tugas akhir berbentuk video/dokumentasi
Dukungan (support)	Pendampingan tutor sebaya/guru bergilir

4. Aktivitas Belajar Bertahap (Scaffolded)

Tahap	Kegiatan Siswa	Bantuan Guru	Media
1	Menyimak video penjelasan dasar logika	Memberi instruksi singkat	Video, gambar alur
2	Menjawab latihan 1 (mengisi logika)	Review bersama satu per satu	LKPD sederhana
3	Praktik membuat flowchart sederhana	Guru berkeliling memantau	Kertas A4 / aplikasi
4	Mini tugas (membuat alur login akun)	Diberi contoh mirip terlebih dulu	Template kode dasar

5. Refleksi dan Penilaian

- › **Rubrik:** Penilaian proses, partisipasi, dan hasil akhir
- › **Refleksi Siswa:**

- Apa yang kamu pahami hari ini?
- Apa yang masih membingungkan?
- Apa yang ingin kamu kuasai minggu depan?

TEMPLATE PROYEK PEMBELAJARAN ADAPTIF (PjBL)

Disusun agar **terjangkau**, **kontekstual**, dan tetap membangun **harga diri siswa** dengan **hasil konkret**.

1. Judul Proyek:
Contoh: *Membuat Aplikasi Pengingat Jadwal Belajar Sederhana*
2. Durasi Proyek:
2 minggu – 3 minggu
3. Tujuan Proyek:
 - › Mengasah keterampilan dasar [misal: pemrograman, akuntansi]
 - › Menumbuhkan kepercayaan diri melalui pencapaian nyata
 - › Bekerja sama dalam tim kecil
4. Langkah Proyek:

Tahapan	Deskripsi Kegiatan
Identifikasi	Siswa menjawab: “Apa masalah yang sering kamu alami saat belajar?”
Ide Solusi	Siswa dibimbing menggagas ide solusi sederhana (dengan visual/gambar)
Desain Produk	Membuat rancangan sederhana proyek (alur kerja, prototipe, skema)
Produksi	Bekerja dengan bimbingan guru, dibantu tutor sebaya
Presentasi	Menampilkan hasil secara sederhana: demo alat, gambar poster, simulasi, video
Refleksi	Apa yang saya pelajari? Apa yang saya banggakan? Apa yang ingin saya perbaiki?

5. Penilaian Proyek (Rubrik Sederhana)

Aspek	Kriteria	Nilai (1–4)
Partisipasi Tim	Aktif, memberi ide, membantu	
Kualitas Produk	Sesuai tujuan, fungsional, sederhana	
Kreativitas	Ada orisinalitas atau modifikasi ide	
Presentasi	Menyampaikan dengan percaya diri	
Refleksi	Mengungkapkan hal yang dipelajari	

6. Dokumentasi dan Sertifikat

- › Foto progres, dokumentasi hasil
- › Sertifikat “Penyelesai Proyek Siswa Intake Rendah” sebagai penguatan motivasi

LAMPIRAN

Rubrik asesmen berbasis proses dan refleksi

Tabel Rubrik Asesmen Proses

Aspek Proses Belajar	Level 4 (Sangat Baik)	Level 3 (Baik)	Level 2 (Cukup)	Level 1 (Perlu Dibimbing)
1. Keterlibatan dalam Proses	Aktif, antusias, bertanya, dan memberi masukan dalam setiap tahapan pembelajaran/proyek	Aktif dan hadir dalam semua sesi; kadang bertanya dan menjawab	Hadir dan mengikuti instruksi, namun kurang inisiatif	Kurang terlibat, pasif, perlu sering diingatkan
2. Kemandirian Belajar	Mampu menyelesaikan tugas dengan sedikit bantuan; mencari referensi tambahan	Menyelesaikan tugas dengan bantuan wajar dari guru/tutor	Membutuhkan banyak contoh dan arahan untuk menyelesaikan	Tidak dapat bekerja tanpa bimbingan penuh

Aspek Proses Belajar	Level 4 (Sangat Baik)	Level 3 (Baik)	Level 2 (Cukup)	Level 1 (Perlu Dibimbing)
3. Kolaborasi dan Kerja Tim	Memberi kontribusi ide, membantu teman lain, dan mampu menyelesaikan konflik	Bekerja sama dengan tim dengan baik	Kadang tidak sejalan dengan tim atau kurang kontribusi	Menghindari kerja kelompok atau bersikap pasif dalam tim
4. Progres Hasil Karya	Mengalami perkembangan signifikan dari awal ke akhir; menunjukkan peningkatan kualitas kerja	Terdapat perkembangan yang konsisten meskipun belum maksimal	Perkembangan lambat; tugas sering tidak selesai	Tidak ada perkembangan, tugas tidak selesai
5. Ketekunan dan Konsistensi	Konsisten dalam upaya, tidak mudah menyerah meski mengalami kesulitan	Berusaha dengan baik meski kadang ragu	Cepat menyerah saat menghadapi kesulitan	Menyerah atau berhenti mencoba ketika ada tantangan

Rubrik Refleksi Diri Siswa (Dikerjakan Setelah Selesai Proyek / Kegiatan)

Pertanyaan Reflektif	Rubrik Penilaian Refleksi
Apa yang saya pelajari dari tugas ini?	- Jawaban menggambarkan pemahaman mendalam dan menyeluruh (Skor 4) - Jawaban umum tapi relevan (Skor 3) - Jawaban minim atau samar (Skor 2) - Tidak menjawab/mengarang (Skor 1)
Apa hal tersulit yang saya hadapi, dan bagaimana saya mengatasinya?	- Menjelaskan tantangan dengan jujur dan solusi yang kreatif (4) - Menyebut tantangan dan upaya sederhana (3) - Tantangan tidak dijelaskan utuh (2) - Tidak mampu menjawab (1)

Pertanyaan Reflektif	Rubrik Penilaian Refleksi
Apa yang membuat saya merasa berhasil atau bangga?	- Menyadari kekuatan dan pencapaian sendiri secara konkret (4) - Menyebut pencapaian umum (3) - Tidak yakin atas pencapaiannya (2) - Tidak menjawab atau salah persepsi (1)
Apa yang bisa saya lakukan lebih baik di masa depan?	- Punya rencana pengembangan diri jelas (4) - Ada niat perbaikan umum (3) - Kurang yakin atau mengulang hal yang sama (2) - Tidak ada refleksi ke depan (1)
Bagaimana perasaan saya selama proses belajar ini?	- Mampu menyebutkan perasaan dan alasan secara jelas (4) - Menyebut perasaan umum (3) - Jawaban tidak relevan atau acak (2) - Tidak menjawab (1)

Skor dan Interpretasi Akhir (Gabungan Proses + Refleksi)

Skor Total	Kategori	Interpretasi dan Tindak Lanjut
36 – 40	Sangat Tumbuh	Siswa berkembang luar biasa; siap diberi tantangan lebih tinggi
30 – 35	Tumbuh	Siswa menunjukkan progres positif; lanjutkan pembinaan yang seimbang
20 – 29	Perlu Dukungan Lanjutan	Perlu bimbingan personal, tutor sebaya, atau pengayaan strategi belajar
< 20	Rentan Terhambat	Rancang intervensi individual dan dukungan emosi–motivasi secara terstruktur

LAMPIRAN

Instrumen observasi iklim sekolah untuk siswa marginal

Petunjuk Penggunaan

- Skor diberikan pada skala 1–4
(1 = sangat tidak mencerminkan, 4 = sangat mencerminkan).
- Lakukan observasi di kelas, koridor, kantin, ruang konseling, dan kegiatan nonformal.
- Catat bukti lapangan (deskripsi perilaku, situasi, atau kutipan yang relevan).

1. Aspek Penerimaan dan Anti-Stigma

No	Indikator Observasi	Skor (1–4)	Catatan Lapangan
1	Guru menyapa semua siswa secara setara, termasuk yang terlihat kurang aktif		
2	Tidak terlihat ada olok-olokan terhadap siswa berprestasi rendah		
3	Siswa dengan kebutuhan khusus atau penampilan berbeda diterima dalam kegiatan kelas		
4	Guru tidak secara terang-terangan memberi label seperti “bodoh”, “malas”, dsb.		

2. Aspek Hubungan Sosial dan Keterikatan

No	Indikator Observasi	Skor (1–4)	Catatan Lapangan
5	Siswa marginal memiliki teman bermain dan belajar		
6	Guru memberi perhatian kepada siswa yang sering menyendiri atau tertinggal		

No	Indikator Observasi	Skor (1-4)	Catatan Lapangan
7	Ada aktivitas harian (circle time, refleksi) yang membangun empati dan keterhubungan		
8	Tersedia ruang aman atau guru BK mudah diakses bagi siswa yang kesulitan		

3. Aspek Suasana Belajar Inklusif

No	Indikator Observasi	Skor (1-4)	Catatan Lapangan
9	Guru menyusun aktivitas pembelajaran yang bisa diikuti siswa dengan kemampuan berbeda		
10	Penggunaan poster/konten kelas yang mencerminkan keberagaman siswa (gender, budaya, dsb)		
11	Guru memberi pujian berbasis usaha, bukan hanya hasil		
12	Guru menggunakan strategi tanya-jawab yang menyertakan semua siswa, termasuk yang pasif		

4. Aspek Partisipasi dan Suara Siswa

No	Indikator Observasi	Skor (1-4)	Catatan Lapangan
13	Siswa diajak menyusun aturan kelas bersama guru		
14	Pendapat siswa didengar saat refleksi belajar atau pengambilan keputusan informal		
15	Ada forum atau kegiatan OSIS yang terbuka untuk semua siswa tanpa diskriminasi		
16	Siswa marginal dilibatkan dalam kegiatan kelompok, bukan dibiarkan sendiri		

Interpretasi Skor Total

Rentang Skor	Kategori Iklim Sekolah	Tindak Lanjut yang Disarankan
56 – 64	Inklusif dan Memperkuat	Pertahankan dan dokumentasikan praktik baik
45 – 55	Cukup Ramah, Perlu Penguatan	Tingkatkan kesadaran guru dan komunitas tentang inklusi dan relasi sosial
30 – 44	Rentan Diskriminasi Terselubung	Lakukan pelatihan guru dan peninjauan budaya sekolah
< 30	Tidak Ramah untuk Marginal	Prioritaskan intervensi sistemik dan kebijakan afirmatif



GLOSARIUM

Adaptasi Kurikulum:

Proses penyesuaian isi, metode, dan tujuan pembelajaran agar relevan dengan karakteristik dan kemampuan siswa.

Afirmasi:

Tindakan keberpihakan untuk mendukung kelompok rentan atau marginal agar memperoleh kesempatan yang setara.

Asesmen Autentik:

Penilaian yang mencerminkan kemampuan siswa dalam situasi dunia nyata, bukan sekadar tes tertulis.

Belongingness:

Perasaan memiliki dan diterima dalam suatu lingkungan belajar atau sosial.

Bottom-Up Improvement:

Strategi peningkatan kualitas yang dimulai dari akar rumput, seperti guru dan siswa, bukan dari kebijakan atas saja.

Career Coaching:

Pendampingan untuk membantu siswa mengenali potensi karier dan mengembangkan rencana masa depan.

Capaian Pembelajaran (CP):

Kompetensi yang diharapkan dicapai siswa setelah mengikuti suatu unit pembelajaran.

Critical Pedagogy:

Pendekatan pembelajaran yang menekankan pada kesadaran sosial, keadilan, dan pemberdayaan siswa.

Differentiated Instruction:

Strategi mengajar yang menyesuaikan isi, proses, dan produk belajar sesuai kebutuhan tiap siswa.

Disengagement:

Ketidakterlibatan atau hilangnya minat siswa dalam proses belajar, sering ditemukan pada siswa dengan intake rendah.

Empowerment:

Proses pemberdayaan siswa agar merasa mampu, percaya diri, dan memiliki kontrol atas pembelajaran.

Equity:

Keadilan edukatif dengan menyesuaikan dukungan berdasarkan kebutuhan individu, berbeda dari kesetaraan (equality).

Formative Assessment:

Penilaian yang dilakukan selama proses belajar untuk memberikan umpan balik dan memperbaiki pembelajaran.

Future-Skilling:

Proses menyiapkan siswa dengan kompetensi masa depan seperti kreativitas, kolaborasi, dan literasi digital.

Grit:

Ketekunan dan semangat jangka panjang untuk mencapai tujuan, diperkenalkan oleh Angela Duckworth.

High Expectation Culture:

Budaya sekolah yang menanamkan harapan tinggi kepada semua siswa tanpa diskriminasi.

Inclusive Education:

Sistem pendidikan yang menghargai keberagaman dan menyediakan kesempatan belajar yang adil untuk semua.

Intake Rendah:

Istilah untuk siswa dengan kemampuan awal atau latar belakang akademik yang tergolong rendah saat masuk sekolah.

Jurnal Reflektif:

Catatan pribadi siswa atau guru yang merekam pengalaman belajar, emosi, dan perkembangan pemahaman.

Kebutuhan Khusus:

Kondisi siswa yang memerlukan pendekatan pembelajaran khusus, termasuk dari sisi kognitif, emosi, atau sosial.

Learned Helplessness:

Kondisi psikologis di mana siswa merasa tidak mampu meskipun sebenarnya bisa, karena kegagalan yang berulang.

Literasi Sosial-Emosional:

Kemampuan mengenali, memahami, dan mengelola emosi dalam konteks sosial dan belajar.

Microlearning: Pembelajaran dalam potongan kecil dan fokus, biasanya menggunakan media digital untuk kemudahan akses.

Modul Adaptif:

Materi pembelajaran yang disesuaikan dengan kemampuan dan gaya belajar individu siswa.

Need-Based Strategy:

Pendekatan pembelajaran yang dirancang berdasarkan kebutuhan riil siswa, bukan asumsi guru.

Observasi Iklim Sekolah:

Teknik untuk menilai sejauh mana lingkungan sekolah mendukung atau menghambat keterlibatan siswa.

Pedagogi Adaptif:

Pendekatan mengajar yang fleksibel sesuai dengan dinamika kebutuhan dan karakteristik siswa.

Projek-Based Learning (PjBL):

Pembelajaran berbasis proyek nyata untuk membangun keterampilan dan pemahaman yang mendalam.

Quality Improvement Plan (QIP):

Rencana perbaikan mutu berbasis data yang berfokus pada peningkatan hasil belajar siswa.

Remedial Teaching:

Pembelajaran ulang atau tambahan untuk membantu siswa yang belum mencapai kompetensi minimal.

Resiliensi Akademik:

Kemampuan siswa untuk bertahan dan bangkit dari tantangan atau kegagalan dalam belajar.

Scaffolding:

Bantuan sementara dari guru untuk mendukung siswa sampai mereka bisa mandiri dalam belajar.

Self-Concept:

Pandangan dan keyakinan siswa tentang kemampuan dan nilai dirinya sendiri dalam konteks akademik.

Stigma Akademik:

Label negatif yang melekat pada siswa dengan performa rendah atau dianggap “tidak mampu”.

Talent Mapping:

Identifikasi potensi bakat siswa yang bisa dikembangkan untuk mendukung arah karier dan motivasi belajar.

Teaching Factory:

Model pembelajaran di SMK yang menyimulasikan atau langsung melibatkan industri dalam proses belajar.

Universal Design for Learning (UDL):

Rancang bangun pembelajaran yang fleksibel dan inklusif sejak awal.

Umpan Balik Reflektif:

Tanggapan guru yang membimbing siswa mengenali kesalahan dan memperbaiki strategi belajarnya.

Vocational Resilience:

Kemampuan bertahan dan adaptasi siswa vokasi menghadapi tantangan dunia kerja dan pembelajaran.

Workshop Partisipatif:

Kegiatan pelatihan atau refleksi di mana siswa dan guru saling berbagi dan merumuskan solusi bersama.

Zona Aman Belajar:

Kondisi psikologis yang membuat siswa merasa tidak dihakimi, bebas bereksperimen, dan aman untuk bertanya.



DAFTAR PUSTAKA

- Allen, J. P., & Kern, M. L. (2021). *School Belonging and Student Outcomes: Theory, Research, and Practice*. Springer.
- Brookhart, S. M. (2020). *How to Give Effective Feedback to Your Students* (2nd ed.). ASCD.
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97–140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- Dweck, C. S. (2021). *Mindset: The New Psychology of Success*. Ballantine Books.
- Duckworth, A. L. (2020). *Grit: The Power of Passion and Perseverance*. Scribner.
- Hasanah, U., & Nugroho, B. (2022). Strategi pembelajaran untuk siswa berkemampuan rendah dalam konteks pendidikan vokasi. *Jurnal Pendidikan Vokasi Indonesia*, 10(1), 55–65. <https://doi.org/10.21009/jpvi.101.05>
- Hattie, J. (2021). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- Kemendikbudristek. (2023). *Profil Pelajar Pancasila: Panduan Implementasi Kurikulum Merdeka*. Direktorat Jenderal Pendidikan Anak Usia Dini, Pendidikan Dasar dan Menengah.

- OECD. (2022). *PISA 2022 Results (Volume I): Student Performance in Reading, Mathematics and Science*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19963777>
- Putri, I. A., & Santosa, R. A. (2023). Intervensi psikopedagogis untuk siswa marginal di SMK: Studi kasus di Kabupaten Bogor. *Jurnal Psikologi Pendidikan dan Konseling*, 9(2), 115–129. <https://doi.org/10.21009/jppk.92.09>
- Rahardjo, S. (2021). Pendidikan vokasi dan tantangan dunia kerja abad 21. *Jurnal Pendidikan Teknologi dan Kejuruan*, 27(1), 1–12. <https://doi.org/10.21831/jptk.v27i1.38901>
- Schleicher, A. (2022). *Educating Learners for Their Future, Not Our Past*. OECD Education and Skills Today.
- Supriyadi, T., & Mustika, R. (2022). Persepsi guru terhadap siswa berintake rendah dalam pembelajaran daring dan luring. *Jurnal Pendidikan Karakter*, 12(3), 470–486. <https://doi.org/10.21831/jpk.v12i3.51018>
- Syamsuddin, A., & Lestari, M. (2021). Pendidikan vokasi dan persoalan intake siswa: Analisis fenomenologis. *Jurnal Ilmu Pendidikan dan Humaniora*, 6(2), 122–137.
- UNESCO. (2023). *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
- Al-Azawei, A., Serenelli, F., & Lundqvist, K. (2016). The effectiveness of Universal Design for Learning on supporting diverse learners. *Educational Technology Research and Development*, 19(2), 137–148. e-iji.net/jurnal.untirta.ac.id
- Almumen, H. A. (2020). *Universal Design for Learning (UDL) Across Cultures: The Application of UDL in Kuwaiti Inclusive Classrooms*. SAGE Open. jurnal.untirta.ac.id
- Roski, A., Chrysoekamto, I., & Sholihah, S. (2021). Inclusive education based on Universal Design for Learning as essential to improve educational resilience in Indonesia. *Proceedings of the International Conference on Learning Community*, 1(1), 103–110. jurnal.untirta.ac.id+1e-iji.net+1

- Sari, Z. P., Sarofah, R., & Fadli, Y. (2022). The implementation of inclusive education in Indonesia: Challenges and achievements. *Jurnal Public Policy*, 8(4), 269–280. [researchgate.net](https://www.researchgate.net)
- Todapa, D. T. (2024). Systematic literature review: Implementation of inclusive education policies in Indonesia: A state administration perspective. *Jurnal Penelitian Pendidikan Indonesia*, 10(3), 73–83. globalpartnership.org/5researchgate.net+5researchgate.net+5
- Roski, A., Xyrichis, A., & Meyer, A. (2021). *Universal Design for Learning: Multiple means of engagement, representation, and action*. CAST & SAGE. jurnal.untirta.ac.id/1e-iji.net+1
- World Bank. (2022). *Embracing diversity and inclusion in Indonesian schools: Challenges and policy options*. World Bank. documents1.worldbank.org
- Adzim, T. I., & Herawati, N. R. (2021). Implementation of the zonation system for high school student admission in Semarang. *Jurnal Politik dan Pemerintahan*, 1(3). ejournal3.undip.ac.id
- Ministry of Education and Culture. (2023). *Education Statistics Yearbook 2023*. MoEC-RI. e-iji.net
- Freire, P. (1970/2000). *Pedagogy of the Oppressed*. Bloomsbury. freire.org+7envs.ucsc.edu+7en.wikipedia.org+7
- Freire, P. (1994). *Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed*. Bloomsbury. en.wikipedia.org
- Shor, I., & Freire, P. (1987). *A Pedagogy for Liberation: Dialogues on Transforming Education*. Greenwood.
- Emory University Rollins TLC. (n.d.). Critical pedagogy: problemposing model overview. Emory University Rollins Teaching & Learning Center. en.wikipedia.org+11en.wikipedia.org+11tvetrainer.com+11sph.emory.edu+1tvetrainer.com+1
- Paolo Freire Institute. (n.d.). Paulo Freire and Critical Pedagogy. develop-menteducationreview.com+8freire.org+8mathsnoproblem.com+8
- Niemi, A.-M., & Mietola, R. (2023). Exclusively included? Finland's inclusion success story and hidden dual system of mainstream and special needs education. In *Inclusion in Education* (pp. 417–434). Springer. envs.ucsc.edu+15link.springer.com+15link.springer.com+15

- Yada, A. (2024, July 26). *Inclusive Education in Finland (1)*. Child Research Net. childresearch.net
- Ryökkynen, S., & Rätty, K. (2022). Vocational special needs teachers promoting inclusion in Finnish vocational education and training. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 6(3). journals.oslomet.no+2researchgate.net+2journals.oslomet.no+2
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2011). *Policy development summary: Finland*. european-agency.org
- McLaren, P. (1999). *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*. Longman.
- Thomas, G. (2013). A review of thinking and research about inclusive education policy, with suggestions for a new kind of inclusive thinking. *British Educational Research Journal*, 39(3), 473–490. childresearch.net+15journals.oslomet.no+15developmenteducationreview.com+15
- Tapani, A., & Salonen, A. O. (2019). Identifying teacher's competencies in Finnish vocational education. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 6(3), 243–260. journals.oslomet.no+2journals.oslomet.no+2researchgate.net+2
- Leonard, P., & McLaren, P. (Eds.). (2015). *Paulo Freire's Legacy and Critical Pedagogy in Dark Times*. Development Education Review. developmenteducationreview.com+1researchgate.net+1
- Freire, P. (1970). Problemposing education. In *Pedagogy of the Oppressed* (pp. 76–81). Bloomsbury. freire.org+7en.wikipedia.org+7en.wikipedia.org+7
- Bandura, A. (2010). *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*. Psychological Review. en.wikipedia.org
- Covington, M. V., & Omelich, C. L. (1991). Need achievement revisited: Verification of Atkinson's original 2 × 2 model. In C. D. Spielberger et al. (Eds.), *Stress and emotion* (Vol. 14). Hemisphere. en.wikipedia.org
- Dweck, C. S. (2021). *Mindset: The New Psychology of Success*. Ballantine Books. beautifulminds-newsletter.com+3news.stanford.edu+3fs.blog+3

- Duckworth, A. L. (2020). *Grit: The Power of Passion and Perseverance*. Scribner.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132. en.wikipedia.org
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy theory: A psychological review. *Psychological Review*. en.wikipedia.org+2en.wikipedia.org+2en.wikipedia.org+2
- James, J. (2021). Anxiety profiles and protective factors: Latent profile analysis in children. *Child Psychology Review*. arxiv.org+1researchgate.net+1
- McCrea, S. M., et al. (2021). Students' learned helplessness: A comprehensive review. *Frontiers in Psychology*, 12, 806587. frontiersin.org
- Nakalema, F., Oladunmoye, E., & Oyedele, L. O. (2024). Learned helplessness among young adults: Predictors and effects. *International Journal of Academic Multidisciplinary Research*, 8(11), 90–98. researchgate.net
- NolenHoeksema, S., et al. (2021). What causes learned helplessness? *Verywell Mind*. seattleanxiety.com+5verywellmind.com+5en.wikipedia.org+5
- Seligman, M. E. P. (2016). *Learned helplessness at fifty: Insights from neuroscience*. *Psychological Review*. reddit.com+2en.wikipedia.org+2en.wikipedia.org+2
- Seattle Anxiety Specialists. (n.d.). Theory of learned helplessness. seattleanxiety.com
- Seligman, M. E. P., Maier, S. F., & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness reformulated: Attributional approaches. *Journal of Experimental Psychology*. en.wikipedia.org
- Verywell Mind. (2009). What causes learned helplessness?
- Wuepper, D., & Lybbert, T. (2017). Self-efficacy, poverty, and economic development. *Annual Review of Resource Economics*. en.wikipedia.org
- Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2020). What can be learned from growth mindset controversies? *Perspectives on Psychological Science*. pmc.ncbi.nlm.nih.gov+1beautifulminds-newsletter.com+1
- Al-Azawei, A., Serenelli, F., & Lundqvist, K. (2016). The effectiveness of Universal Design for Learning on supporting diverse learners. *Educational Technology Research and Development*, 19(2), 137–148.

iris.peabody.vanderbilt.edu+2sciencepublishinggroup.com+2en.wikipedia.org+2researchgate.net

- Almeqdad, Q. I., Alodat, A. M., Alquraan, M. F., Mohaidat, M. A., & Al-Makhzoomy, A. K. (2023). The effectiveness of Universal Design for Learning: A systematic review and meta-analysis. *Cogent Education*, 10, 2218191. researchgate.net
- Capp, G. (2017). Review of Universal Design for Learning (2013–2016). *Cogent Education*. researchgate.net+15researchgate.net+15macrothink.org+15
- Compen, B., van Golde, J., Verstegen, D., van Merriënboer, J., & Dolmans, D. (2023, November 16). Differentiated instruction in vocational education: (best) practices. *EMR–Skills4You Report*. emr-skills4you.eu
- SmaleJacobse, A., Meijer, A., HelmsLorenz, M., & Maulana, R. (2019). Differentiated instruction in secondary education: A systematic review of research evidence. *Frontiers in Psychology*. tandfonline.com+8frontiersin.org+8researchgate.net+8
- Tomlinson, C. A. (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners* (2nd ed.). ASCD.
- Fovet, F. (2020). Universal Design for Learning as a tool for inclusion in higher education classrooms: Tips for the next decade. *Education Journal*, 9(6), 163–172. en.wikipedia.orgsciencepublishinggroup.com
- IRIS Center. (n.d.). *Universal Design for Learning: Designing Learning Experiences That Engage and Challenge All Students*. Vanderbilt University. iris.peabody.vanderbilt.edu
- Rizal, R., Ganefri, & Ambiyar. (2024). Developing a projectbased learningbased e-module to enhance critical thinking skills on vocational students. *Jurnal Pendidikan Teknologi Kejuruan*, 7(3), 213–228. researchgate.net+1ijptl.uitm.edu.my+1
- Suprayitno, D., Amalia, K., & Khamidi, A. (2025). Manajemen Pembelajaran Berbasis Proyek dalam Upaya Peningkatan Prestasi Akademik Peserta Didik. *JPG: Jurnal Pendidikan Guru*, 6(2), 331–342. ejournal.uika-bogor.ac.id

- Muhtar, M., Suryanti, S., Bachri, B. S., Mila, K., & Qoimatul L. (2025). Implementation of ProjectBased Learning Model in Vocational High Schools: A Bibliometric Analysis. *EduPij*. journalppw.com+2edupij.com+2files.eric.ed.gov+2
- Sudjimat, D. A., Nyoto, A., & Romlie, M. (2021). Implementation of ProjectBased Learning Model and Workforce Character Development for the 21st Century in Vocational High School. *International Journal of Instruction*, 14(1), 181–198. files.eric.ed.gov
- Yoto, H., et al. (2022). Implementation of ProjectBased Learning at the Mechanical and Construction Engineering Sector Vocational School through the Center Of Excellence Program. *JPPW*. ejournal.uika-bogor.ac.id+5journalppw.com+5jtl.uwindsor.ca+5
- MetaAnalysis. (2024). Efektivitas Penggunaan Metode Project-Based Learning Dalam Pendidikan Vokasi: Meta-Analisis. *ResearchGate*. researchgate.net
- Perguruan Tinggi Vokasi–Kemendikbudristek. (2024). *Panduan Penyusunan Kurikulum Pendidikan Tinggi Vokasi* (2nd ed.). LLDIKTI Region 3. lldikti3.kemdikbud.go.id+1fe.unj.ac.id+1
- Hadi, S., Andrian, D., & Kartowagiran, B. (2019). Evaluation Model for Evaluating Vocational Skills Programs on Local Content Curriculum in Indonesia. *Eurasian Journal of Educational Research*, 82, 1–18. researchgate.net
- Transformasi Pendidikan Vokasi. (n.d.). *EBook Transformasi Pendidikan Vokasi*. UHAMKA Repository. edukatif.org+12repository.uhamka.ac.id+12ijptl.uitm.edu.my+12
- Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi. (2024). *Keputusan Kepala Badan Standar, Kurikulum, dan Asesmen Pendidikan No. 032/H/KR/2024 tentang Capaian Pembelajaran Kurikulum Merdeka*. Kemendikbudristek. kurikulum.kemdikbud.go.id
- Al-Azawei, A., Serenelli, F., & Lundqvist, K. (2016). The effectiveness of Universal Design for Learning on supporting diverse learners. *Educational Technology Research and Development*, 19(2), 137–148.

- Permata Sari, Z., Sarofah, R., & Fadli, Y. (2022). The implementation of inclusive education in Indonesia: Challenges and achievements. *Jurnal Public Policy*, 8(4), 269–280. [researchgate.net](https://www.researchgate.net)
- Prasetyo, W. H., Ishak, N. A., Basit, A. B., Dewantara, J. A., Hidayat, O. T., Casmana, A. R., & Muhibbin, A. M. (2020). Caring for the environment in an inclusive school: The Adiwiyata Green School program in Indonesia. *Issues in Educational Research*, 30(3), 1040–1058. researchgate.net+1iier.org.au+1
- World Bank. (2022). *Embracing diversity and inclusion in Indonesian schools: Challenges and policy options for the future of inclusive education*. World Bank. documents1.worldbank.org
- Educational Outcomes of School Belonging, Academy research via Wikipedia. (n.d.). School belonging involves feeling accepted, respected, supported by others in school; strong correlation with climate. en.wikipedia.org
- Larson, R., R.; others. (2024). Exploring the relationship between school climate, ethnic identity, and academic futility. *Journal of Adolescence*. [sciencedirect.com](https://www.sciencedirect.com)
- National Association of Elementary School Principals. (n.d.). What is school climate? *School Climate* [Wikipedia]. en.wikipedia.org
- UNESCO. (2020). *Inclusion and education – 2020 GEM Report*. UNESCO. documents1.worldbank.org+2gem-report-2020.unesco.org+2researchgate.net+2
- Barnová, S., Gabrhelová, G., Krásna, S., Hasajová, L., & Barna, D. (2023). Teacher resilience and coping with teacher stress in vocational schools. *Societies*, 13(9), 204. mdpi.com+1researchgate.net+1
- Bayu Anugrah, B., Sofiati, N., & Untari, S. (2023). Wellbeing in school: The role of school wellbeing towards selfresilience on students. *European Journal of Psychological Research*, 10(3), 50–____. idpublications.org
- Gordon, K. J. (2021). Mentorship matching: An exploration of how mentor–mentee matching effects resilience, selfefficacy, and attrition in novice teachers [Doctoral dissertation, City University of Seattle]. ProQuest. search.proquest.com

- Laco, B., & Johnson, S. (2019). The impact and effect of a schoolbased mentoring program on atrisk students. *ERICEd.gov*. files.eric.ed.gov
- Parahita, B. N. (2022). The relationship of teacher competency with student development resilience: Reflection of 21st century learning during pandemic. *International Journal of Education & Curriculum Application*, 5(1), 41–__. researchgate.net
- Romano, A., et al. (2025). Academic resilience and academic performance of university students. *Frontiers in Psychology*. frontiersin.org
- Anderson, A. M., Or, J., & Maguire, K. R. (2024). The relationships between strengthsbased teaching practices and students' general strengths and academic selfefficacy. *Discover Psychology*, 4, 63. researchgate.net
- Boven, L. B., et al. (2017). The effects of strengthsbased versus deficitbased selfregulated learning strategies on students' perceived competence, intrinsic motivation, and effort intentions. *Frontiers in Psychology*, 8, 806587. pmc.ncbi.nlm.nih.gov
- NEA (National Education Association). (2022). New focus on strengthsbased learning. *NEA Today*. voced.edu.au+4nea.org+4aacsbs.edu+4
- AACSB. (2025, April). Taking a strengthsbased approach to employability. *AACSB Insights*. texasffa.org+15aacsbs.edu+15naceweb.org+15
- Pordelan, N., & Hosseinian, S. (2020). Online career counseling success: the role of hardiness and psychological capital. *Journal of Open Psychology*, 8, 123–134. pmc.ncbi.nlm.nih.gov+1sciencedirect.com+1
- Lambert, K. J., & Kay, J. (2024). Effect of purposebased career coaching on career decisionmaking: A mixedmethods study. *Current Psychology*, 43, 25568–25594. link.springer.com



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.

Melejitkan **POTENSI TERSEMBUNYI**

**Strategi Mendidik Siswa SMK
Berintake Rendah**

Puji syukur saya panjatkan ke hadirat Tuhan Yang Maha Esa atas limpahan rahmat dan karunia-Nya sehingga buku ini dapat hadir di tengah dinamika dunia pendidikan vokasi yang terus berubah. Buku berjudul “Melejitkan Potensi Tersembunyi: Strategi Mendidik Siswa SMK Berintake Rendah” ini lahir dari keprihatinan sekaligus harapan terhadap fenomena nyata yang dialami banyak Sekolah Menengah Kejuruan Swasta di Indonesia: menerima siswa dengan latar belakang akademik rendah, tetapi tetap dituntut mencetak lulusan yang kompeten, unggul, dan siap kerja.

Sering kali, sistem pendidikan terjebak pada paradigma input, seolah-olah keberhasilan hanya dapat diraih oleh mereka yang sejak awal memiliki nilai tinggi atau latar belakang istimewa. Padahal, praktik di lapangan membuktikan bahwa banyak siswa dengan nilai masuk yang rendah mampu melejitkan diri secara luar biasa berkat strategi pendidikan yang tepat, guru yang penuh dedikasi, serta lingkungan sekolah yang suportif. Sayangnya, kisah-kisah keberhasilan itu jarang terdengar, tertutupi oleh stigma bahwa intake rendah adalah kegagalan sejak awal.

Dalam Buku Ini membahas Materi-materi sebagai berikut.

- Memahami Konteks Intake Rendah di Smk Swasta
- Landasan Filosofis, Psikologis, dan Pedagogis
- Strategi Praktis Melejitkan Kompetensi
- Data Empirik dan Praktik Baik dari Lapangan
- Rekomendasi dan Masa Depan



**INSIGHT
PUSTAKA**

Anggota IKAPI No. 019/LPU/2025

www.insightpustaka.com

0851-5086-7290

Pendidikan

+17

ISBN 978-634-96357-3-8



9 786349 635738