

Integrasi Teori Kecerdasan Majemuk dalam Pedagogi Inklusif pada Pendidikan Vokasi: Studi Kasus di Temanggung

¹Nanik Oktaviani,²C. Asri Budiningsih

Universitas Negeri Yogyakarta, Indonesia

e-mail: Nanikoktaviani.2023@student.uny.ac.id

Abstract: Empirical studies examining how Multiple Intelligences Theory can be used as an interpretive lens for inclusive pedagogy in mainstream Indonesian vocational secondary schools remain limited. This study examines how student intelligence diversity is accommodated in inclusive pedagogical practice at SMK Negeri 1 Temanggung, with attention to prevailing practices, implementation barriers, teachers' adaptive strategies, and implications for student placement and teacher professional development. A qualitative instrumental case study was conducted from August to October 2025. Primary informants comprised seven teachers and eleven students selected purposively, with four alumni and four parents/community members involved for source triangulation. Data were collected through semi-structured interviews, non-participant observation, and document analysis, then analyzed using the interactive model of Miles, Huberman, and Saldaña with NVivo 12 to support coding and data organization. The findings indicate consistent differences in observed dominant-intelligence tendencies across vocational programs: bodily-kinesthetic, logical-mathematical, and naturalistic tendencies in Agribusiness Processing of Agricultural Products; bodily-kinesthetic, naturalistic, and spatial tendencies in Plantation Agribusiness; and logical-mathematical and linguistic tendencies in Analytical Chemistry. Teachers already employ contextual, project-based, practical, inquiry-oriented, and authentic assessment strategies, yet accommodation of intelligence diversity remains largely adaptive and reactive rather than systematically planned. The study also identifies a gap between teachers' perceptions of student-placement constraints and the regulatory room available for vocational interest and aptitude considerations, alongside indications that physically active students may be judged through classroom-behavior expectations that do not fully reflect vocational competency demands. The study's novelty lies in integrating Multiple Intelligences Theory, inclusive pedagogy, vocational program context, student-placement processes, and teacher-perception bias within one empirical case in a mainstream Indonesian vocational school. The findings support a more systemic model of vocational inclusion that aligns learner characteristics, program demands, pedagogical design, and professional learning for teachers.

Keywords: Multiple Intelligences, Inclusive Pedagogy, Vocational Education; Student Placement, Teacher Judgment

Abstrak: Kajian empiris mengenai penggunaan Teori Kecerdasan Majemuk sebagai lensa untuk memahami pedagogi inklusif pada Sekolah Menengah Kejuruan (SMK) arus utama di Indonesia masih terbatas. Penelitian ini mengkaji bagaimana keberagaman kecenderungan kecerdasan peserta didik diakomodasi dalam praktik pedagogi inklusif di SMK Negeri 1 Temanggung, dengan perhatian pada praktik yang berlangsung, hambatan implementasi, strategi adaptif guru, serta implikasinya bagi penempatan peserta didik dan pengembangan profesional guru. Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus instrumental dan dilaksanakan pada Agustus–Oktober 2025. Informan utama terdiri atas tujuh guru dan sebelas

peserta didik yang dipilih secara purposif, sedangkan empat alumni serta empat orang tua/tokoh masyarakat dilibatkan untuk triangulasi sumber. Data dikumpulkan melalui wawancara semi-terstruktur, observasi non-partisipan, dan analisis dokumen, kemudian dianalisis menggunakan model interaktif Miles, Huberman, dan Saldaña dengan bantuan NVivo 12 untuk mendukung pengodean dan pengorganisasian data. Temuan menunjukkan adanya perbedaan yang konsisten pada kecenderungan kecerdasan dominan yang teramati antarprogram keahlian: kinestetik-jasmani, logis-matematis, dan naturalis pada Agribisnis Pengolahan Hasil Pertanian; kinestetik-jasmani, naturalis, dan spasial pada Agribisnis Tanaman Perkebunan; serta logis-matematis dan linguistik pada Kimia Analisis. Guru telah menerapkan pembelajaran kontekstual, berbasis proyek dan praktik, inkuiri, serta asesmen autentik, tetapi akomodasi terhadap keberagaman kecerdasan masih lebih banyak bersifat adaptif dan reaktif daripada dirancang secara sistemik. Penelitian juga menemukan kesenjangan antara persepsi guru mengenai keterbatasan penempatan peserta didik dan ruang regulatif yang tersedia untuk mempertimbangkan bakat serta minat pada seleksi SMK, disertai indikasi bahwa peserta didik yang aktif secara fisik dapat dinilai berdasarkan ekspektasi perilaku kelas yang belum sepenuhnya mencerminkan tuntutan kompetensi vokasional. Kebaruan penelitian terletak pada integrasi Teori Kecerdasan Majemuk, pedagogi inklusif, konteks program keahlian vokasi, proses penempatan peserta didik, dan bias persepsi guru dalam satu studi empiris pada SMK reguler di Indonesia. Temuan mendukung kebutuhan akan model inklusi vokasional yang lebih sistemik melalui penyelarasan karakteristik peserta didik, tuntutan program keahlian, desain pedagogis, dan pengembangan profesional guru.

Kata Kunci: Kecerdasan Majemuk, Pedagogi Inklusif, Pendidikan Vokasi, Penempatan Peserta Didik, Penilaian Guru

Pendahuluan

Pendahuluan Pendidikan inklusif pada perkembangan mutakhir tidak lagi memadai apabila dipahami hanya sebagai penempatan peserta didik penyandang disabilitas di kelas reguler. Kerangka inklusi menuntut sistem pendidikan mengenali, mengurangi, dan mencegah hambatan partisipasi serta pembelajaran yang dapat dialami oleh setiap peserta didik karena perbedaan kemampuan, latar belakang, identitas, pengalaman, atau kondisi belajar. UNESCO (2009, 2020) menempatkan keberagaman peserta didik sebagai kondisi normal dalam pendidikan dan menekankan bahwa respons sistemik perlu diarahkan pada peningkatan partisipasi, rasa memiliki, akses terhadap pengalaman belajar bermutu, serta pengurangan praktik eksklusif. Ainscow (2020) menguatkan pandangan tersebut dengan menunjukkan bahwa inklusi dan ekuitas menuntut perubahan pada budaya, kebijakan, dan praktik pendidikan secara bersamaan. Dengan demikian, inklusi bukan sekadar program tambahan bagi kelompok tertentu, melainkan prinsip untuk merancang pembelajaran yang memungkinkan seluruh peserta didik berpartisipasi dan berkembang.

Dalam konteks Indonesia, pijakan normatif pendidikan inklusif antara lain terdapat dalam Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Republik Indonesia Nomor 70 Tahun 2009, yang menegaskan hak peserta didik dengan kelainan maupun potensi kecerdasan dan/atau bakat istimewa untuk memperoleh layanan pendidikan yang sesuai dalam sistem pendidikan (Kementerian Pendidikan Nasional Republik Indonesia, 2009). Meskipun regulasi tersebut lahir dengan titik tekan yang kuat pada layanan bagi peserta didik berkebutuhan khusus dan peserta didik dengan kecerdasan/bakat istimewa, perkembangan diskursus internasional mengarahkan pendidikan inklusif pada pengertian yang lebih luas: sekolah perlu mampu merespons variasi cara belajar, tingkat kesiapan, minat, pengalaman, dan bentuk partisipasi yang berbeda.

Pedagogi inklusif karena itu tidak berhenti pada identifikasi kategori peserta didik, tetapi berupaya memperluas kesempatan belajar yang bermakna bagi semua tanpa membangun praktik yang secara tidak perlu memisahkan atau memberi label pada sebagian peserta didik (Black-Hawkins & Florian, 2012; Florian & Black-Hawkins, 2011).

Tuntutan tersebut menjadi semakin penting pada pendidikan vokasi. Sekolah Menengah Kejuruan tidak hanya mengembangkan penguasaan pengetahuan, tetapi juga keterampilan prosedural, pemecahan masalah dalam situasi nyata, koordinasi fisik, komunikasi kerja, ketelitian, kemampuan berkolaborasi, serta pembentukan identitas profesional. Pengalaman belajar di pendidikan vokasi berlangsung melalui kombinasi kelas, laboratorium, bengkel, lahan praktik, proyek, dan situasi kerja yang membuat keterlibatan peserta didik sangat dipengaruhi oleh kesesuaian antara karakteristik individu dan lingkungan belajarnya. Studi longitudinal Niittylahti et al. (2023) menunjukkan bahwa keterlibatan peserta didik vokasi dipengaruhi oleh minat terhadap bidang studi, keterhubungan sosial, dan kesesuaian cara belajar. Pada konteks sekolah profesional, Neves dan Rodrigues (2024) juga memperlihatkan bahwa profil keterampilan peserta didik dapat berbeda antarlingkungan sekolah dan dibentuk oleh konteks kurikuler serta pengalaman pembelajaran. Hal ini membuat pendidikan vokasi menjadi ruang yang relevan untuk menguji bagaimana keberagaman potensi peserta didik direspons secara pedagogis.

Salah satu kerangka yang lama digunakan untuk membaca keberagaman potensi tersebut adalah Teori Kecerdasan Majemuk (Multiple Intelligences Theory) dari Gardner (1993). Teori ini mengajukan bahwa kompetensi manusia tidak dapat direduksi hanya pada kemampuan linguistik dan logis-matematis yang lazim dominan dalam penilaian sekolah, tetapi mencakup pula ranah spasial, kinestetik-jasmani, musikal, interpersonal, intrapersonal, dan naturalis. Dalam kerangka Gardner, kecerdasan dipahami sebagai potensi biopsikologis yang aktualisasinya dipengaruhi oleh konteks budaya dan pengalaman. Bagi pendidikan vokasi, gagasan tersebut menarik karena berbagai program keahlian memang menuntut kombinasi kompetensi yang berbeda. Program yang banyak melibatkan kerja lapangan, misalnya, memberi ruang lebih besar bagi koordinasi kinestetik, pengamatan lingkungan, orientasi spasial, dan kerja kelompok; sementara program laboratorium analitik lebih menuntut penalaran logis, ketelitian prosedural, interpretasi simbol, serta komunikasi hasil.

Walaupun demikian, penggunaan Teori Kecerdasan Majemuk perlu ditempatkan secara akademik dengan hati-hati. Validitas teori ini terus diperdebatkan dalam psikologi pendidikan. Visser et al. (2006) menemukan keterkaitan yang kuat antara sejumlah kemampuan kognitif yang dikategorikan sebagai kecerdasan majemuk dengan faktor kemampuan umum, sehingga mempertanyakan independensi masing-masing ranah. Gardner dan Moran (2006) merespons kritik tersebut dengan menegaskan bahwa teori kecerdasan majemuk terutama dimaksudkan sebagai kerangka mengenai potensi pemecahan masalah dan penciptaan produk yang bernilai dalam konteks budaya, bukan sekadar pemetaan skor psikometrik tradisional. Attwood (2022) kemudian menekankan perlunya penggunaan teori ini secara semantik dan pedagogis yang cermat serta membedakannya dari konsep gaya belajar. Karena penelitian ini tidak menggunakan tes psikometrik kecerdasan majemuk, istilah yang digunakan adalah “kecenderungan kecerdasan dominan yang teramati”, bukan diagnosis atau pengukuran kecerdasan yang bersifat definitif. Posisi ini memungkinkan teori digunakan sebagai lensa interpretatif untuk memahami variasi cara peserta didik berpartisipasi dalam aktivitas vokasional tanpa mengklaim bahwa ranah-ranah tersebut telah terbukti sebagai konstruk psikometrik yang sepenuhnya independen.

Sebagai kerangka pedagogis, gagasan keberagaman potensi memiliki titik temu dengan *differentiated instruction* dan *Universal Design for Learning (UDL)*. Tomlinson (2014) menekankan penyesuaian isi, proses, produk, dan lingkungan belajar berdasarkan kesiapan,

minat, serta profil peserta didik. UDL versi 3.0 juga mendorong desain berbagai cara keterlibatan, representasi, tindakan, dan ekspresi serta secara eksplisit mengarahkan pendidik untuk mengurangi hambatan yang bersumber dari bias dan sistem eksklusi (CAST, 2024). Dalam pedagogi inklusif, prinsip utamanya bukan menyediakan pembelajaran “khusus” setelah sebagian peserta didik dianggap gagal mengikuti pembelajaran umum, melainkan memperluas apa yang tersedia bagi semua peserta didik sejak tahap desain (Florian & Black-Hawkins, 2011; Florian & Linklater, 2010). Temuan Donath et al. (2023) menunjukkan bahwa pengembangan profesional guru mengenai pendidikan inklusif dapat meningkatkan pengetahuan, keterampilan, keyakinan, dan sejumlah hasil perilaku peserta didik, terutama ketika pelatihan memiliki relevansi praktik dan berlangsung secara berkelanjutan. Kerangka ini penting untuk menilai apakah adaptasi yang ditemukan di SMK merupakan desain inklusif yang sistemik atau masih berupa respons spontan terhadap kondisi kelas.

Dalam konteks Indonesia, implementasi pembelajaran berdiferensiasi juga belum bebas dari kendala. Musa et al. (2024) menunjukkan bahwa pembelajaran berdiferensiasi pada SMK dapat diintegrasikan melalui pemetaan peserta didik, perencanaan modul, proyek, bimbingan produk, dan asesmen, tetapi memerlukan kesiapan organisasi serta kapasitas guru. Farisia et al. (2025), meskipun dilakukan pada konteks sekolah dasar, mengidentifikasi bahwa praktik diferensiasi di Indonesia masih berhadapan dengan tantangan implementasi, interpretasi guru, dan perbedaan konteks sekolah. Temuan-temuan ini mengindikasikan bahwa fleksibilitas kurikulum belum otomatis menghasilkan pedagogi inklusif; kemampuan guru membaca karakteristik peserta didik dan menerjemahkannya ke dalam rancangan pembelajaran tetap menjadi faktor penting. Dalam pendidikan vokasi, tuntutan itu lebih kompleks karena variasi program keahlian menghasilkan konteks belajar yang sangat berbeda satu sama lain.

Dimensi lain yang belum banyak dihubungkan dengan pedagogi inklusif berbasis kecerdasan adalah proses pemilihan dan penempatan program keahlian. Literatur tentang person-environment fit menunjukkan bahwa kesesuaian antara minat individu dan program studi berkorelasi positif, meskipun umumnya dengan efek kecil hingga moderat, dengan prestasi, persistensi, dan kepuasan belajar (de Vries et al., 2024). Chowdhury et al. (2024) memperlihatkan bahwa ketidakselarasan keputusan pendidikan dan aspirasi karier pada masa sekolah dapat berhubungan dengan mismatch pada tahap berikutnya, sedangkan Ibrahim et al. (2025) menunjukkan pentingnya keselarasan lintasan pilihan TVET dengan program pendidikan lanjutan. Temuan tersebut tidak berarti bahwa tes minat atau profil tertentu harus menjadi satu-satunya dasar seleksi. Sebaliknya, kesesuaian perlu dipahami sebagai salah satu sumber informasi untuk refleksi dan pendampingan keputusan pendidikan, karena keberhasilan belajar tetap dipengaruhi oleh capaian sebelumnya, dukungan lingkungan, kesempatan belajar, dan faktor individual lain.

Proses penempatan juga berkaitan dengan bagaimana guru menafsirkan perilaku peserta didik setelah mereka berada di kelas. Penelitian tentang teacher judgment menunjukkan bahwa persepsi guru tidak selalu identik dengan kemampuan aktual peserta didik. Brandmiller et al. (2020) menemukan bahwa karakteristik peserta didik dapat memengaruhi penilaian guru terhadap kemampuan kognitif, motivasi, dan perilaku kelas bahkan ketika sejumlah indikator objektif dikendalikan. Gentrup et al. (2020) menunjukkan bahwa ekspektasi guru yang tidak akurat dapat berhubungan dengan capaian belajar berikutnya, sementara Machts et al. (2016) dan Urhahne dan Wijnia (2021) menunjukkan bahwa akurasi penilaian guru terhadap karakteristik peserta didik bersifat moderat dan rentan dipengaruhi kerangka acuan. Dalam pendidikan vokasi, persoalan ini menjadi penting ketika perilaku aktif, banyak bergerak, atau ekspresif dinilai dengan standar kelas akademik yang tenang, padahal aktivitas fisik dan koordinasi sosial dapat menjadi bagian dari tuntutan kompetensi bidang keahlian.

Kajian sebelumnya telah membahas kecerdasan majemuk, pedagogi inklusif, diferensiasi, pendidikan vokasi, pilihan program, dan persepsi guru secara relatif terpisah. Zhang (2025), misalnya, menerapkan Teori Kecerdasan Majemuk dalam pembelajaran tari pada pendidikan vokasi khusus untuk peserta didik berkebutuhan pendidikan khusus; konteks tersebut berbeda dari SMK reguler dengan variasi program keahlian dan populasi peserta didik arus utama. Belum banyak bukti empiris yang menelaah secara bersamaan bagaimana kecenderungan kecerdasan tampak pada aktivitas belajar lintas program keahlian, bagaimana guru menafsirkan karakter peserta didik, bagaimana proses penempatan berinteraksi dengan pengalaman belajar, dan bagaimana strategi pedagogis dikembangkan untuk merespons perbedaan tersebut dalam SMK reguler Indonesia. Celah inilah yang menjadi dasar penelitian.

Berdasarkan kesenjangan tersebut, penelitian ini bertujuan: (1) menganalisis praktik pendidikan inklusif dan kecenderungan kecerdasan majemuk yang teramati dalam pembelajaran lintas program keahlian di SMK Negeri 1 Temanggung; (2) mengidentifikasi hambatan implementasi serta strategi adaptif guru dalam mengakomodasi keberagaman kecenderungan kecerdasan peserta didik; dan (3) merumuskan implikasi bagi kebijakan penempatan peserta didik, desain pedagogi, dan pengembangan profesional guru. Kebaruan penelitian ini terletak pada pembacaan empiris yang mengintegrasikan Teori Kecerdasan Majemuk sebagai lensa interpretatif dengan pedagogi inklusif, konteks kompetensi program keahlian vokasi, pengalaman penempatan peserta didik, serta potensi bias persepsi guru dalam satu studi kasus SMK reguler di Indonesia. Berbeda dari kajian yang hanya menguji penerapan metode berbasis kecerdasan atau membahas inklusi sebagai layanan disabilitas, penelitian ini memosisikan inklusi vokasional sebagai persoalan keselarasan sistemik antara karakteristik peserta didik, tuntutan program keahlian, rancangan pembelajaran, dan cara guru memahami keberagaman.

Metode

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus instrumental karena tujuan penelitian bukan menjadikan SMK Negeri 1 Temanggung sebagai objek yang unik untuk dirinya sendiri, melainkan menggunakan kasus tersebut untuk memahami bagaimana keberagaman kecenderungan kecerdasan direspons dalam pedagogi inklusif pendidikan vokasi (Gall et al., 2007; Stake, 1995). Penelitian dilaksanakan di SMK Negeri 1 Temanggung pada Agustus–Oktober 2025, dengan pengumpulan data mengikuti kegiatan pembelajaran reguler dan praktik kejuruan. Informan utama dipilih secara purposif berdasarkan keterlibatan langsung dan kemampuan memberikan informasi yang relevan terhadap tujuan penelitian. Informan terdiri atas tujuh guru (G1–G7) dan sebelas peserta didik (PD1–PD11). Guru mewakili Ketua Program Studi Agribisnis Pengolahan Hasil Pertanian (APHP), Ketua Program Studi Kimia Analisis (KA), Ketua Program Studi Agribisnis Tanaman Perkebunan (ATP), Wakil Kepala Sekolah Bidang Kurikulum, Guru Bimbingan dan Konseling, serta dua guru mata pelajaran; pengalaman mengajar mereka berkisar 19–24 tahun dan memenuhi kriteria minimal 10 tahun pengalaman. Sebelas peserta didik terdiri atas sembilan peserta didik kelas XI dan dua peserta didik kelas X: empat dari ATP, tiga dari APHP, dan empat dari KA. Dua peserta didik kelas X disertakan untuk menangkap pengalaman penerimaan dan adaptasi awal, sementara keterlibatan sebagian peserta didik kelas XI menyesuaikan keterbatasan kehadiran karena Ujian Kompetensi Keahlian dan persiapan Praktik Kerja Industri. Empat alumni serta empat orang tua/tokoh masyarakat digunakan sebagai sumber triangulasi tambahan. Jumlah informan tidak ditentukan melalui logika representasi statistik, tetapi melalui kecukupan informasi dan saturasi, yakni ketika pola data telah berulang dan wawancara tambahan tidak lagi menghasilkan tema substantif baru (Lincoln & Guba, 1985).

Data dikumpulkan melalui tiga teknik yang saling melengkapi. Pertama, wawancara semi-terstruktur mendalam dilakukan sekitar 45 menit per sesi untuk menggali pengalaman belajar, persepsi terhadap karakter peserta didik, pemahaman tentang pendidikan inklusif, pengalaman penempatan program keahlian, serta strategi adaptasi pembelajaran. Wawancara direkam dengan persetujuan informan dan ditranskripsi secara verbatim. Kedua, observasi non-partisipan dilakukan secara rutin sepanjang tiga bulan pengumpulan data pada ruang kelas, laboratorium, kebun, dan lahan praktik. Fokus observasi mencakup bentuk aktivitas belajar, pola interaksi guru–peserta didik, keterlibatan fisik dan sosial, strategi guru, variasi ruang belajar, bentuk asesmen, serta perilaku yang dapat ditafsirkan sebagai kecenderungan linguistik, logis-matematis, spasial, kinestetik-jasmani, interpersonal, dan naturalis. Kategori tersebut digunakan sebagai kerangka sensitizing concepts, bukan sebagai skor psikometrik; suatu kecenderungan hanya dipertimbangkan apabila muncul secara berulang dan memperoleh dukungan dari lebih dari satu sumber data. Ketiga, analisis dokumen dilakukan terhadap kurikulum, RPP/modul pembelajaran, kebijakan penerimaan peserta didik, dokumen layanan inklusif, catatan akademik, dan dokumen administratif relevan. Pedoman wawancara, lembar observasi, dan matriks analisis dokumen disusun berdasarkan tujuan penelitian, prinsip pendidikan inklusif, serta domain Teori Kecerdasan Majemuk. Data dikelola menggunakan NVivo 12 untuk membantu penyimpanan, pengodean, pengelompokan sumber, pencarian keterkaitan antarkode, dan pencatatan jejak analisis; perangkat lunak digunakan sebagai alat bantu pengorganisasian, sedangkan keputusan interpretatif tetap dilakukan oleh peneliti.

Analisis dilakukan secara simultan dengan pengumpulan data mengikuti model interaktif Miles et al. (2014): kondensasi data, penyajian data, serta penarikan dan verifikasi simpulan. Pada siklus pertama, transkrip, catatan observasi, dan dokumen diberi kode deskriptif dan proses untuk menandai aktivitas belajar, kecenderungan kecerdasan yang teramati, pengalaman penempatan, persepsi guru, hambatan, strategi adaptif, dan kondisi lingkungan. Pada siklus kedua, kode dibandingkan secara konstan lintas program keahlian dan lintas sumber, kemudian dikelompokkan menjadi tema yang menjawab tiga tujuan penelitian. Matriks kasus-sumber digunakan untuk membandingkan APHP, ATP, dan KA serta untuk menelusuri apakah suatu interpretasi didukung oleh wawancara, observasi, dan/atau dokumen. Keabsahan data dijaga melalui empat kriteria Lincoln dan Guba (1985). Kredibilitas diperkuat dengan triangulasi sumber dan teknik, keterlibatan berkelanjutan di lapangan, perbandingan kasus negatif, serta member checking terbatas terhadap interpretasi yang memerlukan klarifikasi. Transferabilitas didukung melalui thick description mengenai konteks sekolah, program keahlian, karakter kegiatan praktik, dan proses pembelajaran. Dependabilitas dijaga melalui dokumentasi tahapan pengumpulan dan analisis, sedangkan konfirmabilitas diperkuat melalui audit trail, penyimpanan bukti kutipan, dan refleksi peneliti atas kemungkinan bias interpretasi. Karena penelitian tidak menggunakan tes kecerdasan majemuk terstandarisasi dan tidak dirancang untuk menguji hubungan sebab-akibat, hasil ditafsirkan sebagai pola kecenderungan kontekstual dan relasi interpretatif, bukan sebagai diagnosis kecerdasan atau bukti kausal bahwa program keahlian menghasilkan jenis kecerdasan tertentu

Hasil dan Pembahasan

Praktik Pedagogi Inklusif dan Kecenderungan Kecerdasan Majemuk dalam Pembelajaran Vokasi

Analisis lintas sumber menunjukkan bahwa praktik inklusif di SMK Negeri 1 Temanggung telah berlangsung melalui variasi aktivitas, ruang, metode, dan bentuk asesmen yang berbeda antarprogram keahlian. Di saat yang sama, variasi itu memperlihatkan pola kecenderungan

kecerdasan dominan yang konsisten dengan tuntutan kompetensi setiap program. Tabel 1 merangkum kecenderungan yang berulang dalam observasi dan diperkuat oleh wawancara guru dan peserta didik. Penting ditegaskan bahwa tabel tersebut tidak menyajikan hasil tes kecerdasan, melainkan pemetaan interpretatif terhadap perilaku belajar yang muncul secara berulang dalam konteks aktivitas vokasional.

Tabel 1. Kecenderungan Kecerdasan Majemuk Dominan yang Teramati Lintas Program Keahlian

Program Keahlian	Kecenderungan Kecerdasan Dominan yang Teramati	Kegiatan Pembelajaran yang Diamati
Agribisnis Pengolahan Hasil Pertanian (APHP)	Kinestetik-jasmani, logis-matematis, naturalis	Praktik pengolahan produk, pengukuran, penimbangan, uji kualitas
Agribisnis Tanaman Perkebunan (ATP)	Kinestetik-jasmani, naturalis, spasial; interpersonal tampak kuat pada kerja kelompok	Kegiatan lapangan, perawatan tanaman, observasi lahan, kerja kelompok
Kimia Analisis (KA)	Logis-matematis, linguistik	Analisis laboratorium, perhitungan dan interpretasi data, penulisan laporan, presentasi

Pada APHP, kecenderungan kinestetik-jasmani tampak ketika peserta didik menyiapkan bahan, melakukan manipulasi fisik pada proses pengolahan, mengoperasikan alat, dan mengikuti urutan kerja. Kecenderungan logis-matematis terlihat dalam kegiatan menimbang, mengukur, menghitung komposisi, membandingkan hasil, dan mengambil keputusan berdasarkan parameter kualitas. Kecenderungan naturalis muncul melalui pengenalan karakter bahan, perubahan tekstur, aroma, warna, dan sifat produk. Kombinasi tersebut menunjukkan bahwa penalaran kuantitatif tidak muncul dalam bentuk yang sama dengan matematika abstrak di kelas, tetapi terintegrasi dengan proses produksi. Dalam kerangka Gardner (1993), manifestasi kemampuan dipengaruhi oleh jenis masalah dan produk yang dianggap bernilai dalam suatu konteks budaya atau praktik. Temuan APHP memperlihatkan pentingnya konteks itu: operasi numerik memperoleh makna ketika terikat pada mutu produk dan keputusan produksi.

Pada ATP, kecenderungan kinestetik-jasmani dan naturalis paling menonjol karena kegiatan belajar berlangsung melalui perawatan tanaman, pemangkasan, penanaman, pengelolaan lahan, observasi pertumbuhan, dan pekerjaan luar ruang. Kecenderungan spasial juga tampak dalam orientasi lahan, penentuan jarak, pembacaan posisi objek, serta koordinasi gerak dalam ruang terbuka. Guru menggambarkan peserta didik ATP sebagai lebih aktif, santai, ekspresif, dan terbiasa dengan aktivitas fisik. Salah satu guru menyatakan: “Kalau jurusan ATP ya mereka itu terlihat lebih fresh, santai, karena mereka mungkin terbiasa di lapangan. Mengenai penyelesaian tugas, mereka kebanyakan terlambat karena beberapa faktor, mungkin karena lelah. Namun, kalau soal kreativitas, mereka sangat kreatif dibandingkan jurusan lain.” Deskripsi tersebut tidak dapat secara otomatis diperlakukan sebagai ciri kepribadian bawaan; pola yang sama perlu dibaca bersama pengalaman belajar yang berulang di lapangan.

Guru lain menjelaskan bahwa peserta didik dari program dengan praktik lahan “cenderung memiliki karakter yang lebih aktif, banyak bergerak, berbicara dengan suara keras, serta memiliki dinamika kelas yang lebih hidup” karena terbiasa bekerja di luar ruang dan berkoordinasi dalam jarak yang lebih jauh. Temuan ini penting karena aktivitas yang mungkin terlihat sebagai ketidaktenangan di ruang kelas dapat memiliki fungsi adaptif di lingkungan vokasional. Pedagogi inklusif menuntut guru memperhatikan fungsi suatu perilaku dalam konteks belajar, bukan menilainya hanya berdasarkan norma kepatuhan kelas. CAST (2024) secara khusus

memasukkan kebutuhan untuk mengurangi hambatan yang bersumber dari bias terhadap cara peserta didik berpartisipasi dan mengekspresikan pembelajaran. Dengan demikian, ruang belajar vokasional yang beragam memberi peluang untuk memvalidasi bentuk partisipasi yang tidak selalu tampak optimal dalam format ceramah atau kerja meja.

Pada KA, kecenderungan logis-matematis terlihat dalam perhitungan, penalaran prosedural, pengendalian variabel, interpretasi hasil, dan pemeriksaan ketepatan. Kecenderungan linguistik muncul melalui penyusunan laporan, penggunaan istilah teknis, presentasi hasil, dan komunikasi prosedur. Guru menggambarkan peserta didik KA sebagai “anteng” tetapi memahami materi dan mampu menyelesaikan tugas secara cepat dengan hasil baik. Kutipan tersebut memperlihatkan bahwa keterlibatan yang rendah secara verbal atau fisik tidak selalu identik dengan keterlibatan kognitif yang rendah. Sebaliknya, pada KA ketenangan dapat menyertai tuntutan perhatian, ketelitian, dan konsentrasi. Perbandingan ini menunjukkan bahwa satu indikator perilaku—misalnya banyak atau sedikit bergerak—tidak dapat digunakan sebagai ukuran tunggal kualitas belajar lintas program.

Perbedaan antarkonteks tersebut mendukung penggunaan Teori Kecerdasan Majemuk sebagai lensa untuk memperhatikan variasi bentuk kompetensi, tetapi temuan tidak dimaksudkan sebagai verifikasi psikometrik atas independensi delapan kecerdasan Gardner. Bukti psikometrik memang menunjukkan bahwa sejumlah kemampuan yang disebut sebagai kecerdasan majemuk berkorelasi dengan faktor kemampuan umum (Visser et al., 2006). Karena itu, kontribusi penelitian ini lebih tepat ditempatkan pada level pedagogis dan kontekstual: aktivitas vokasional yang berbeda menuntut konfigurasi kemampuan, tindakan, dan ekspresi yang berbeda, sehingga guru perlu menyediakan lebih dari satu jalur untuk peserta didik menunjukkan kompetensinya. Posisi ini sejalan dengan Attwood (2022) yang menganjurkan agar MI tidak disamakan dengan “learning styles” dan digunakan secara hati-hati dalam pendidikan guru.

Temuan yang paling menonjol pada ATP adalah keterkaitan antara kecenderungan kinestetik-jasmani dan interpersonal. Guru menyatakan, “Saya akui, dan semua guru mengakui bahwa anak-anak ATP memiliki kecerdasan interpersonal yang paling tinggi. Mereka mampu menyelesaikan masalah dengan cepat karena, paling-paling, hanya terjadi miskomunikasi yang dapat mereka atasi segera. Hal ini terkait dengan karakteristik jurusan, yang menuntut kerja kelompok secara intensif.” Guru yang sama menambahkan bahwa peserta didik ATP sangat kooperatif dan tidak memilih-milih anggota kelompok. Dalam observasi, kerja lapangan memang mengharuskan pembagian tugas, koordinasi gerak, komunikasi jarak, pengambilan keputusan segera, dan penyesuaian tindakan dengan anggota kelompok. Dengan kata lain, praktik fisik bukan hanya ruang aktualisasi keterampilan motorik, tetapi juga ruang sosial.

Pola tersebut memberikan pembacaan kontekstual atas hubungan antarranah kemampuan. Gardner dan Moran (2006) menolak pemahaman MI yang terlalu kaku sebagai delapan “kotak” yang sepenuhnya terisolasi. Dalam pendidikan vokasi, keterampilan justru sering muncul dalam konfigurasi terintegrasi: kemampuan kinestetik dibutuhkan bersama penalaran spasial, kemampuan interpersonal dibutuhkan bersama komunikasi teknis, dan penalaran logis dibutuhkan bersama keterampilan manipulatif. Neves dan Rodrigues (2024) juga menggambarkan adanya variasi profil keterampilan sosial-emosional dan personal pada sekolah profesional yang berbeda. Walaupun konstruk dalam studi tersebut tidak identik dengan MI, temuan itu memperkuat argumen bahwa profil kompetensi peserta didik vokasi perlu dibaca sebagai konfigurasi kontekstual, bukan sebagai hierarki tunggal yang menempatkan kemampuan akademik di atas keterampilan praktis.

Lingkungan belajar sekolah mendukung konfigurasi tersebut melalui penggunaan ruang kelas, laboratorium, kebun, dan lahan terbuka. Guru tidak hanya menyampaikan materi melalui

ceramah, tetapi menggunakan kerja kelompok, proyek, praktik, observasi, dan tugas lapangan. Pada APHP, kegiatan pemecahan masalah kelompok digunakan terutama untuk menjaga keterlibatan pada sesi siang. Pada ATP, materi matematika dikontekstualisasikan ke pengukuran luas lahan atau luas daun dan dilaksanakan melalui tugas nyata. Pada KA, guru menggunakan inkuiri dengan penekanan pada ketepatan prosedural, analisis data, dan kerja laboratorium terstruktur. Variasi lingkungan dan metode ini sesuai dengan prinsip desain pembelajaran yang menghubungkan tujuan, karakteristik peserta didik, aktivitas, serta bentuk evaluasi (Dick et al., 2015) dan dengan prinsip UDL mengenai penyediaan beragam cara keterlibatan serta ekspresi (CAST, 2024).

Praktik asesmen juga menunjukkan arah inklusif. Guru menggunakan tugas proyek, evaluasi praktik, penugasan kontekstual, dan asesmen autentik, bukan hanya ujian tertulis. Dalam pendidikan vokasi, bentuk evaluasi semacam ini penting karena kompetensi tidak seluruhnya dapat ditampilkan melalui jawaban verbal tertulis. Florian dan Black-Hawkins (2011) menekankan bahwa pedagogi inklusif memperluas apa yang tersedia bagi semua peserta didik daripada menambahkan intervensi terpisah hanya untuk sebagian. Pada kasus ini, praktik, proyek, dan konteks autentik berpotensi menjadi bentuk perluasan itu karena memberi ruang bagi peserta didik untuk menggabungkan pengetahuan konseptual dengan tindakan nyata. Namun, bukti penelitian juga menunjukkan bahwa praktik tersebut belum secara eksplisit direncanakan berdasarkan profil kecerdasan peserta didik. Guru lebih banyak menyesuaikan strategi berdasarkan karakter kelas dan tuntutan mata pelajaran. Karena itu, praktik yang ada dapat disebut inklusif secara fungsional, tetapi belum sepenuhnya sistemik dalam arti menggunakan pemetaan karakteristik peserta didik sebagai bagian formal dari desain sejak awal.

Secara keseluruhan, tujuan pertama penelitian terjawab melalui dua temuan yang saling melengkapi. Pertama, terdapat variasi kecenderungan kecerdasan yang teramati secara konsisten antarprogram keahlian dan variasi tersebut berkaitan dengan jenis aktivitas yang dominan dalam masing-masing program. Kedua, sekolah telah menyediakan ragam ruang, aktivitas, dan asesmen yang memungkinkan variasi kompetensi itu tampil. Temuan ini memperluas diskusi mengenai inklusi di SMK: keberagaman tidak hanya hadir sebagai kategori kebutuhan khusus, tetapi juga sebagai perbedaan cara peserta didik membangun dan menampilkan kompetensi dalam lingkungan vokasional.

Hambatan Implementasi dan Strategi Adaptif Guru dalam Mengakomodasi Keberagaman

Meskipun praktik pembelajaran menunjukkan banyak unsur adaptif, wawancara memperlihatkan bahwa pemahaman eksplisit guru tentang pendidikan inklusif masih cenderung berpusat pada peserta didik penyandang disabilitas atau berkebutuhan khusus. Salah satu guru menyatakan, "Pendidikan inklusif biasanya dipahami sebagai pendidikan bagi peserta didik disabilitas." Guru lain menambahkan, "Sejauh ini, belum ada pelatihan atau seminar berskala besar untuk menyeragamkan pemahaman." Pola ini menunjukkan kesenjangan antara praktik dan kerangka konseptual: guru telah melakukan sejumlah adaptasi yang sejalan dengan inklusi, tetapi tidak selalu memaknai keberagaman kecerdasan, minat, dan bentuk partisipasi sebagai bagian dari agenda inklusif. UNESCO (2020) menunjukkan bahwa penyempitan inklusi hanya pada disabilitas masih menjadi persoalan global dan mendorong perluasan pemahaman agar mencakup seluruh peserta didik yang menghadapi hambatan partisipasi dan pembelajaran.

Keterbatasan pemahaman bersama berimplikasi pada sifat adaptasi pedagogis. Strategi yang ditemukan cenderung muncul setelah guru membaca dinamika kelas: sesi siang yang kurang kondusif direspons dengan pemecahan masalah kelompok; peserta didik ATP yang lebih nyaman bergerak direspons dengan pembelajaran di luar ruang; matematika dikaitkan dengan lahan atau daun ketika guru melihat perlunya relevansi; dan KA diarahkan pada inkuiri

laboratorium karena karakter program menuntut prosedur serta analisis. Strategi tersebut efektif sebagai adaptive expertise, tetapi belum dibangun sebagai arsitektur sekolah yang secara konsisten memetakan kebutuhan, merancang beberapa jalur partisipasi, dan mengevaluasi efeknya. Tomlinson (2014) menempatkan diferensiasi sebagai keputusan yang direncanakan berdasarkan bukti mengenai kesiapan, minat, dan profil belajar, sedangkan CAST (2024) mendorong pengurangan hambatan sejak tahap desain. Dibandingkan dua kerangka ini, praktik di sekolah penelitian lebih tepat digambarkan sebagai adaptasi kontekstual yang kuat tetapi sebagian besar reaktif.

Temuan tersebut sejalan dengan studi Indonesia mengenai pembelajaran berdiferensiasi. Musa et al. (2024) menunjukkan bahwa diferensiasi di SMK memerlukan pemetaan diagnostik, perencanaan modul, proyek, bimbingan, dan evaluasi yang terstruktur. Farisia et al. (2025) juga menunjukkan bahwa guru dapat menghadapi tantangan ketika menerjemahkan diferensiasi dalam konteks sekolah yang berbeda. Artinya, fleksibilitas kurikulum atau kemauan guru saja belum cukup; diperlukan bahasa konseptual bersama, perangkat diagnosis yang proporsional, ruang kolaborasi antarguru, serta dukungan organisasi. Temuan penelitian ini menambahkan bahwa di pendidikan vokasi, pemetaan tersebut sebaiknya tidak terbatas pada kemampuan akademik, tetapi juga memperhatikan cara peserta didik terlibat dalam tugas praktis, ruang kerja, interaksi sosial, dan tuntutan program keahlian.

Hambatan kedua muncul pada proses penempatan peserta didik. Guru menilai bahwa peserta didik yang masuk ke program yang kurang sesuai dengan minat atau kesiapan mereka membutuhkan adaptasi lebih besar. Seorang guru menyatakan, “Untuk SMK sangat diperlukan tes bakat dan minat. Secara tidak langsung, kita memadamkan motivasi belajar siswa jika tidak sesuai jurusan.” Guru lain mengaitkan ketidaksesuaian dengan risiko peserta didik tidak mau berusaha dan berhenti di tengah jalan. Pengalaman peserta didik menguatkan kekhawatiran tersebut. Peserta didik yang sejak awal memilih APHP dan merasa cocok dengan programnya menggambarkan pengalaman belajar positif dan capaian yang memuaskan. Sebaliknya, peserta didik yang ditempatkan di program yang bukan pilihan utama menyatakan, “Hasil belajar saya menjadi tidak memuaskan dan semangat saya semakin menurun,” sedangkan peserta didik lain mengatakan, “Jika tidak sesuai, maka pastinya tidak bersemangat.”

Pengalaman tersebut konsisten dengan literatur person-environment fit, tetapi perlu ditafsirkan secara proporsional. Meta-analisis de Vries et al. (2024) menemukan bahwa kesesuaian minat dengan program studi merupakan prediktor positif terhadap prestasi, persistensi, dan kepuasan, tetapi besarnya hubungan tidak sedemikian kuat sehingga dapat menjadi dasar tunggal keputusan penempatan. Studi Niittylahti et al. (2023) pada VET juga menunjukkan bahwa minat terhadap kurikulum, keterhubungan sosial, dan cara belajar yang sesuai mendukung keterlibatan. Karena itu, temuan penelitian ini mendukung penggunaan informasi minat dan bakat sebagai bagian dari proses bimbingan dan penempatan, bukan sebagai mekanisme deterministik yang “mengunci” peserta didik pada satu jurusan berdasarkan satu skor.

Pada naskah awal, pengalaman guru mengenai perubahan mekanisme penerimaan dikaitkan langsung dengan Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Nomor 17 Tahun 2017 dan diasumsikan bahwa regulasi tersebut membuat seleksi SMK sepenuhnya berbasis zonasi dan rapor. Setelah diverifikasi, klaim regulatif tersebut tidak tepat dan karena itu perlu direvisi. Temuan wawancara tetap penting sebagai data mengenai pengalaman dan persepsi guru, tetapi tidak boleh diperlakukan sebagai deskripsi hukum nasional. Pada periode pengumpulan data penelitian, Peraturan Menteri Pendidikan Dasar dan Menengah Republik Indonesia Nomor 3 Tahun 2025 tentang Sistem Penerimaan Murid Baru telah berlaku. Regulasi ini membuka ruang seleksi kelas X SMK dengan mempertimbangkan rapor, prestasi

akademik/nonakademik, dan/atau hasil tes bakat dan minat sesuai bidang keahlian (Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah Republik Indonesia, 2025). Dengan demikian, masalah yang teridentifikasi lebih tepat dirumuskan sebagai kemungkinan kesenjangan antara ruang regulatif, kebijakan implementasi daerah/sekolah, dan persepsi pelaksana, bukan sebagai larangan nasional terhadap tes bakat dan minat.

Koreksi tersebut justru memperkuat nilai analitis penelitian. Jika regulasi memberi ruang bagi tes bakat-minat, tetapi guru masih merasakan penempatan belum mempertimbangkan kesesuaian peserta didik secara memadai, maka persoalannya tidak semata berada pada teks kebijakan. Diperlukan kajian lebih lanjut mengenai bagaimana pemerintah daerah dan sekolah menerjemahkan aturan, instrumen apa yang digunakan, sejauh mana hasil tes menjadi pertimbangan, bagaimana preferensi peserta didik dan orang tua dinegosiasikan, serta bagaimana prinsip non-diskriminasi dijaga. Ibrahim et al. (2025) menunjukkan bahwa alignment dalam lintasan TVET berkaitan dengan desain kurikulum dan pengalaman peserta didik, sedangkan Chowdhury et al. (2024) memperlihatkan bahwa ketidakselarasan keputusan pendidikan dan aspirasi dapat memiliki konsekuensi jangka lebih panjang. Penelitian ini menambahkan dimensi mikro: beban ketidakselarasan dapat muncul kembali di kelas dalam bentuk kebutuhan adaptasi pedagogis yang lebih intensif.

Hambatan ketiga berkaitan dengan persepsi dan ekspektasi guru. Wawancara menunjukkan adanya kecenderungan sebagian guru menyukai peserta didik yang “anteng” dan memberi penilaian berbeda kepada peserta didik ATP yang lebih aktif. Salah satu guru merefleksikan, “Kadang guru itu sukanya sama siswa yang anteng, jadi kadang mengecap anak ATP itu bagaimana gitu, karena mereka mungkin kurang memahami secara mendalam mengenai karakter mereka.” Kutipan ini tidak cukup untuk menyimpulkan adanya bias pada seluruh guru atau membuktikan diskriminasi, tetapi menjadi indikator penting tentang mekanisme persepsi yang patut diperhatikan. Dalam studi ini, perilaku aktif ATP memiliki hubungan nyata dengan kebutuhan aktivitas lapangan dan kerja kelompok. Apabila perilaku tersebut ditafsirkan dengan norma kelas yang menilai diam sebagai indikator keseriusan, peserta didik dapat mengalami penilaian yang tidak sepenuhnya sesuai dengan kompetensi kontekstualnya.

Literatur mendukung kehati-hatian tersebut. Brandmiller et al. (2020) menunjukkan bahwa persepsi guru tentang kemampuan, motivasi, dan perilaku dapat berbeda menurut karakteristik peserta didik bahkan setelah sejumlah indikator objektif diperhitungkan. Gentrup et al. (2020) menemukan bahwa ekspektasi yang tidak akurat berhubungan dengan capaian belajar dan pola umpan balik. Meta-analisis Machts et al. (2016) menunjukkan bahwa akurasi penilaian guru terhadap kemampuan kognitif bersifat moderat, sementara ulasan Urhahne dan Wijnia (2021) menunjukkan bahwa teacher judgment dipengaruhi oleh objek penilaian dan kerangka acuan. Temuan penelitian ini memperluas isu tersebut ke konteks vokasional: bukan hanya latar sosial atau capaian akademik yang dapat menjadi sumber bias, tetapi juga kesesuaian antara norma perilaku kelas dan karakter aktivitas keahlian.

Strategi adaptif guru menjadi mekanisme penting untuk mengurangi dampak ketiga hambatan tersebut. Pada APHP, kerja kelompok dan problem solving digunakan untuk meningkatkan keterlibatan; pada ATP, pembelajaran luar ruang dan pengukuran autentik memberi ruang kepada peserta didik untuk bergerak serta menerapkan konsep; pada KA, inkuiri laboratorium menyediakan struktur yang sesuai dengan kebutuhan ketelitian dan analisis. Guru juga menggunakan asesmen autentik yang memberi kesempatan peserta didik menunjukkan kompetensi melalui produk dan performa. Strategi-strategi ini konsisten dengan inclusive pedagogy yang memperluas kesempatan belajar bagi semua (Black-Hawkins & Florian, 2012; Florian & Black-Hawkins, 2011) serta dengan diferensiasi yang menyesuaikan proses dan produk berdasarkan karakteristik peserta didik (Tomlinson, 2014).

Namun, penggunaan istilah “kompensatif” tetap relevan untuk sebagian praktik karena guru sering harus mengatasi ketidaksesuaian yang sudah terbentuk sebelumnya—baik ketidaksesuaian penempatan, jadwal, ekspektasi perilaku, maupun pemahaman inklusi. Pedagogi kemudian berfungsi untuk “memperbaiki” kondisi setelah hambatan muncul. Model yang lebih inklusif seharusnya memindahkan sebagian beban tersebut ke tahap desain sistem: penerimaan dan bimbingan program yang informatif, asesmen diagnostik awal, perencanaan lintas guru, variasi aktivitas sejak awal, serta sistem asesmen yang mengakui performa vokasional. Konsep UDL menekankan bahwa hambatan sering terletak pada desain lingkungan, bukan semata pada individu (CAST, 2024). Perspektif ini penting agar peserta didik tidak selalu diposisikan sebagai pihak yang harus menyesuaikan diri pada sistem yang seragam.

Pengembangan profesional guru merupakan kunci untuk memindahkan praktik dari respons individual menuju sistem yang lebih konsisten. Florian dan Linklater (2010) menunjukkan bahwa kesiapan guru untuk inklusi perlu dibangun melalui cara berpikir pedagogis yang berangkat dari kemampuan seluruh peserta didik untuk belajar, bukan dari asumsi bahwa sebagian peserta didik memerlukan pedagogi yang sama sekali terpisah. Donath et al. (2023), melalui meta-analisis 342 studi, menemukan bahwa pengembangan profesional inklusif memiliki efek positif pada pengetahuan dan keterampilan guru serta efek yang lebih kecil tetapi tetap positif pada keyakinan dan perilaku peserta didik. Bagi SMK Negeri 1 Temanggung, pelatihan semestinya tidak hanya memuat definisi inklusi, tetapi menggunakan kasus nyata dari APHP, ATP, dan KA untuk melatih guru membedakan perilaku, kompetensi, hambatan, dan bias persepsi serta merancang beberapa jalur keterlibatan dan asesmen.

Dengan demikian, tujuan kedua penelitian menunjukkan bahwa hambatan implementasi bersifat berlapis: pemahaman inklusi yang masih sempit, proses penempatan yang dipersepsikan belum sepenuhnya selaras dengan minat dan kesiapan, serta ekspektasi perilaku kelas yang berpotensi kurang adil bagi peserta didik dengan pola partisipasi kinestetik. Guru merespons hambatan tersebut melalui strategi adaptif yang relatif kaya dan kontekstual. Akan tetapi, kekuatan praktik individual belum sepenuhnya ditopang oleh sistem identifikasi, perencanaan, dan pengembangan profesional yang terstruktur.

Implikasi Sistemik bagi Penempatan Peserta Didik, Desain Pedagogi, dan Pengembangan Profesional Guru

Sintesis temuan mengarah pada implikasi bahwa pedagogi inklusif dalam pendidikan vokasi perlu dikonstruksi sebagai keselarasan sistemik antara peserta didik, program keahlian, lingkungan belajar, asesmen, dan kapasitas guru. Keselarasan ini berbeda dari gagasan mencocokkan satu “jenis kecerdasan” dengan satu jurusan secara deterministik. Temuan penelitian justru menunjukkan bahwa setiap program menuntut kombinasi kemampuan dan bahwa kecenderungan tersebut dapat berkembang, berinteraksi, dan termanifestasi berbeda sesuai konteks. Karena itu, instrumen minat, asesmen diagnostik, catatan akademik, pengalaman eksplorasi program, dan informasi mengenai tuntutan kompetensi sebaiknya digunakan bersama untuk membantu peserta didik membuat pilihan yang lebih terinformasi.

Implikasi pertama menyangkut penerimaan dan penempatan. Peraturan Menteri Pendidikan Dasar dan Menengah Republik Indonesia Nomor 3 Tahun 2025 telah menyediakan ruang untuk mempertimbangkan rapor, prestasi, serta hasil tes bakat dan minat pada seleksi SMK (Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah Republik Indonesia, 2025). Sekolah dan pemerintah daerah dapat memanfaatkan ruang tersebut secara lebih substantif dengan memastikan bahwa tes bakat-minat bukan sekadar prosedur administratif. Hasilnya dapat diintegrasikan dengan sesi orientasi program, pemaparan tugas autentik, konseling karier, dan mekanisme refleksi pilihan bersama peserta didik serta orang tua. Meta-analisis de Vries et al.

(2024) menunjukkan bahwa interest congruence berkaitan positif dengan prestasi, persistensi, dan kepuasan, tetapi hubungan tersebut kompleks. Karena itu, fungsi paling aman dan pedagogis dari asesmen minat adalah membantu refleksi dan mengidentifikasi kebutuhan dukungan, bukan menjadi alat eksklusi.

Implikasi kedua adalah perlunya pemetaan awal yang berorientasi pada pembelajaran, bukan pelabelan. Pada awal tahun ajaran, guru dapat mengumpulkan bukti melalui tugas diagnostik berbasis aktivitas, wawancara singkat, observasi, portofolio, dan preferensi jenis tugas. Pemetaan tidak perlu menghasilkan label “anak kinestetik” atau “anak linguistik” yang statis. Sebaliknya, hasilnya dapat berbentuk profil kekuatan sementara: peserta didik lebih mudah menunjukkan pemahaman melalui manipulasi alat, penjelasan verbal, visualisasi, pengukuran, kolaborasi, atau observasi lingkungan. Kerangka tersebut konsisten dengan UDL yang menghindari asumsi satu cara optimal untuk semua peserta didik dan dengan peringatan Attwood (2022) agar MI tidak direduksi menjadi teori gaya belajar. Dengan profil yang fleksibel, guru dapat merancang kesempatan untuk mengembangkan ranah yang kuat sekaligus memperluas kompetensi lain.

Implikasi ketiga berkaitan dengan desain kurikulum dan asesmen. Perbedaan APHP, ATP, dan KA menunjukkan bahwa mata pelajaran umum dapat dikontekstualisasikan tanpa mengurangi standar akademiknya. Matematika pada ATP dapat menggunakan pengukuran lahan dan estimasi; pada APHP dapat menggunakan rasio komposisi dan pengendalian kualitas; pada KA dapat menggunakan perhitungan konsentrasi dan interpretasi data. Prinsip yang sama dapat diterapkan pada komunikasi, literasi, sains, dan proyek lintas mata pelajaran. Keselarasan antara tujuan, aktivitas, dan asesmen penting karena peserta didik perlu mengetahui hubungan antara apa yang dipelajari, bagaimana mereka berlatih, dan bagaimana kompetensi dinilai. Stamov Roßnagel et al. (2021) menunjukkan bahwa persepsi terhadap constructive alignment berkaitan dengan adaptasi pendekatan belajar mendalam dan motivasi. Dalam konteks SMK, alignment juga perlu mencakup kesesuaian dengan praktik profesional dan kesempatan peserta didik menampilkan kompetensi melalui performa autentik.

Implikasi keempat adalah penguatan asesmen autentik multiformat. Temuan menunjukkan bahwa sekolah telah menggunakan proyek dan praktik; langkah berikutnya adalah memastikan rubrik menilai kompetensi yang relevan dan tidak bias terhadap satu bentuk ekspresi. Misalnya, tugas proyek dapat menilai perencanaan, ketepatan prosedur, kualitas produk, interpretasi data, komunikasi, keselamatan kerja, kolaborasi, dan refleksi. Peserta didik tetap perlu mengembangkan kemampuan linguistik dan logis yang menjadi kompetensi lintas bidang, tetapi keberhasilan tidak semestinya direduksi pada kemampuan mengerjakan tes tertulis dengan cepat. Pendekatan ini sejalan dengan gagasan successful intelligence yang menekankan perlunya memanfaatkan dan mengembangkan beragam kemampuan untuk adaptasi, pemilihan, dan pembentukan lingkungan (Sternberg & Grigorenko, 2004), sekaligus menjaga kehati-hatian agar istilah “kecerdasan” tidak dipakai sebagai label permanen.

Implikasi kelima adalah pengembangan profesional guru yang secara eksplisit menangani teacher judgment. Pelatihan dapat menggunakan video atau vignette dari situasi vokasional untuk membahas pertanyaan: apakah peserta didik yang banyak bergerak sedang tidak fokus atau sedang membutuhkan keterlibatan motorik; apakah peserta didik yang tenang memahami atau justru menarik diri; bukti apa yang digunakan guru ketika menyimpulkan “mampu”, “malas”, “aktif”, atau “serius”; dan bagaimana keputusan tersebut memengaruhi pemberian tugas serta umpan balik. Brandmiller et al. (2020), Gentrup et al. (2020), Machts et al. (2016), dan Urhahne dan Wijnia (2021) menunjukkan bahwa penilaian guru adalah proses penting tetapi tidak bebas dari ketidakakuratan. Pengembangan profesional yang menggabungkan kalibrasi penilaian,

observasi berbasis bukti, refleksi bias, dan desain pembelajaran inklusif dapat mengurangi kecenderungan menafsirkan perilaku semata-mata melalui norma kelas tradisional.

Implikasi keenam menyangkut organisasi sekolah. Adaptasi yang selama ini dilakukan guru perlu dipindahkan dari pengetahuan individual menjadi pengetahuan kolektif. Black-Hawkins dan Florian (2012) menyebut pengetahuan praktik guru sebagai sumber penting untuk memahami pedagogi inklusif. Sekolah dapat memfasilitasi forum lintas program keahlian untuk membahas pola keterlibatan peserta didik, strategi yang berhasil, dan perubahan asesmen. Guru matematika, misalnya, dapat bekerja bersama guru produktif untuk mengembangkan konteks masalah; guru BK dapat menyatukan informasi minat dengan pengalaman belajar; wali kelas dapat meninjau peserta didik yang mengalami ketidaksesuaian; dan pimpinan kurikulum dapat memastikan fleksibilitas pembelajaran tidak bergantung pada improvisasi individu. Praktik kolaboratif seperti ini juga membuat rekomendasi penelitian lebih realistis karena tidak meminta satu guru memikul seluruh tanggung jawab inklusi.

Implikasi ketujuh adalah perlunya evaluasi berkala terhadap keselarasan penempatan setelah peserta didik mengalami program keahlian secara nyata. Minat dan persepsi peserta didik dapat berubah setelah mereka memahami tuntutan program, sehingga asesmen sebelum masuk tidak selalu memprediksi pengalaman secara sempurna. Sekolah dapat melakukan check-in pada semester pertama untuk mengidentifikasi peserta didik yang menunjukkan penurunan motivasi, ketidaksesuaian harapan, atau kesulitan berpartisipasi. Data tersebut dapat digunakan untuk konseling, dukungan belajar, penyesuaian strategi, atau opsi lain yang tersedia menurut kebijakan sekolah. Pendekatan ini lebih inklusif daripada menganggap keputusan penempatan awal sebagai keputusan final yang seluruh konsekuensinya harus ditanggung peserta didik.

Secara teoretis, hasil penelitian menawarkan dua kontribusi. Pertama, penggunaan Teori Kecerdasan Majemuk dalam pendidikan vokasi lebih produktif apabila dipahami sebagai lensa untuk melihat pluralitas manifestasi kompetensi, bukan sebagai taksonomi diagnosis yang kaku. Temuan bahwa logis-matematis hadir dalam bentuk berbeda di APHP dan KA, serta bahwa aktivitas kinestetik ATP berkaitan dengan interaksi interpersonal, menunjukkan bahwa konteks tugas membentuk bagaimana kemampuan tampil. Ini konsisten dengan definisi Gardner (1993) yang menempatkan konteks budaya sebagai bagian dari aktualisasi potensi, namun tetap harus dibaca bersama kritik empiris atas independensi ranah MI (Visser et al., 2006). Kedua, penelitian ini memperluas pedagogi inklusif ke persoalan vokasional yang sering terabaikan: kesesuaian program, variasi lingkungan praktik, ekspektasi perilaku, dan kompetensi nontertulis merupakan bagian dari inklusi karena semuanya dapat membuka atau menutup peluang partisipasi.

Kontribusi praktis penelitian terletak pada model hubungan yang dapat dirumuskan sebagai berikut: identifikasi karakteristik peserta didik → penempatan dan orientasi program yang terinformasi → desain pembelajaran multijalur → asesmen autentik → refleksi berbasis bukti → pengembangan profesional dan perbaikan kebijakan. Model ini bukan model kausal yang telah diuji, melainkan proposisi konseptual yang diturunkan dari pola kasus. Setiap komponen saling memberi umpan balik. Informasi penempatan membantu guru memahami titik awal; pembelajaran memberi bukti baru tentang kompetensi; asesmen autentik mengurangi ketergantungan pada satu bentuk performa; refleksi guru membantu mengoreksi persepsi; dan data sekolah dapat memperbaiki proses penerimaan serta orientasi berikutnya.

Model tersebut juga menjelaskan mengapa strategi guru dalam penelitian ini disebut adaptif sekaligus kompensatif. Adaptif karena guru berhasil menyesuaikan aktivitas dengan konteks program dan kondisi peserta didik; kompensatif karena penyesuaian sering dilakukan setelah muncul ketidaksesuaian atau hambatan. Peralihan menuju model sistemik berarti meningkatkan proporsi tindakan preventif pada tahap desain. Ainscow (2020) menekankan

bahwa inklusi membutuhkan perhatian pada kebijakan, budaya, dan praktik secara bersama, sementara Donath et al. (2023) menunjukkan bahwa kapasitas guru dapat ditingkatkan melalui pengembangan profesional yang relevan secara praktik. Dengan menggabungkan kedua level tersebut, sekolah dapat menghindari dua ekstrem: menyalahkan peserta didik karena tidak cocok dengan sistem, atau membebankan seluruh penyelesaian kepada kreativitas guru individual.

Tujuan ketiga penelitian dengan demikian menghasilkan rekomendasi yang berlapis. Pada tingkat peserta didik, diperlukan orientasi dan konseling yang membantu pilihan program secara terinformasi. Pada tingkat kelas, diperlukan desain multijalur, konteks autentik, dan rubrik yang mengakui variasi bentuk kompetensi. Pada tingkat guru, diperlukan pelatihan pedagogi inklusif, kalibrasi teacher judgment, dan refleksi bias. Pada tingkat sekolah, diperlukan kolaborasi lintas program dan evaluasi keselarasan penempatan. Pada tingkat kebijakan, implementasi ruang tes bakat-minat dan mekanisme seleksi SMK perlu dipastikan berfungsi sebagai sarana dukungan dan kesesuaian, bukan sekadar penyaringan. Keseluruhan rekomendasi tersebut mempertahankan prinsip bahwa keberagaman peserta didik adalah sumber daya pedagogis, tetapi tetap menjaga akses, keadilan, dan kesempatan berkembang bagi semua

Kesimpulan

Penelitian ini menunjukkan bahwa keberagaman kecenderungan kecerdasan peserta didik di SMK Negeri 1 Temanggung tampak secara kontekstual sesuai dengan tuntutan aktivitas pada masing-masing program keahlian. APHP cenderung menampilkan kecerdasan kinestetik-jasmani, logis-matematis, dan naturalis; ATP menunjukkan kecenderungan kinestetik-jasmani, naturalis, dan spasial yang juga berkaitan dengan kemampuan interpersonal dalam kerja kelompok; sedangkan KA memperlihatkan kecenderungan logis-matematis dan linguistik. Temuan ini bukan merupakan hasil pengukuran psikometrik atau bukti hubungan kausal antara program keahlian dan jenis kecerdasan, melainkan menunjukkan bahwa karakteristik tugas vokasional menyediakan ruang yang berbeda bagi peserta didik untuk menampilkan kompetensinya. Guru juga telah menerapkan praktik pedagogis yang secara fungsional inklusif melalui pembelajaran praktik dan proyek, pemecahan masalah, kegiatan luar ruang, inkuiri laboratorium, pembelajaran kontekstual, dan asesmen autentik. Secara teoretis, Teori Kecerdasan Majemuk dapat digunakan sebagai lensa heuristik untuk memahami pluralitas manifestasi kompetensi secara kontekstual, bukan sebagai label gaya belajar atau diagnosis kecerdasan. Secara praktis, temuan ini menegaskan pentingnya keselarasan antara karakteristik peserta didik, tuntutan program, desain pembelajaran, asesmen, dan teacher judgment, termasuk penguatan orientasi program, pemetaan diagnostik awal tanpa pelabelan, pembelajaran multijalur dan autentik, serta pengembangan profesional guru untuk mengenali bias dalam penilaian.

Penelitian ini memiliki keterbatasan karena menggunakan desain studi kasus tunggal pada satu SMK dan tiga program keahlian, dengan dominasi informan guru yang memiliki pengalaman mengajar 19–24 tahun. Identifikasi kecenderungan kecerdasan juga bersifat interpretatif karena didasarkan pada observasi, wawancara, dan dokumen tanpa instrumen psikometrik terstandarisasi, sedangkan hubungan antara kesesuaian penempatan, motivasi, dan hasil belajar hanya bersifat deskriptif sehingga tidak dapat digunakan untuk menarik kesimpulan sebab-akibat. Oleh karena itu, penelitian selanjutnya direkomendasikan menggunakan desain multisitus pada SMK dengan bidang keahlian yang beragam, melibatkan perspektif peserta didik secara lebih proporsional, mengombinasikan observasi autentik dengan instrumen minat atau asesmen kemampuan yang memiliki bukti validitas memadai, serta menggunakan desain longitudinal untuk mengkaji perkembangan keterlibatan, kompetensi, dan hasil belajar peserta

didik sejak pemilihan hingga penyelesaian program keahlian. Pada tingkat kebijakan, sekolah juga perlu memperkuat mekanisme orientasi dan pemanfaatan informasi bakat-minat agar proses penempatan peserta didik tidak semata-mata bersifat administratif, tetapi mempertimbangkan kesesuaian karakteristik, potensi, dan tuntutan program keahlian.

Pengakuan

Penulis menyampaikan terima kasih kepada Lembaga Pengelola Dana Pendidikan (LPDP), Kementerian Keuangan Republik Indonesia, atas dukungan finansial yang diberikan bagi pendidikan penulis dan penelitian yang dilakukan dalam studi ini.

Referensi

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Attwood, A. I. (2022). A conceptual analysis of the semantic use of multiple intelligences theory and implications for teacher education. *Frontiers in Psychology*, 13, 920851. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.920851>
- Black-Hawkins, K., & Florian, L. (2012). Classroom teachers' craft knowledge of their inclusive practice. *Teachers and Teaching*, 18(5), 567–584. <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.709732>
- Brandmiller, C., Dumont, H., & Becker, M. (2020). Teacher perceptions of learning motivation and classroom behavior: The role of student characteristics. *Contemporary Educational Psychology*, 63, 101893. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101893>
- CAST. (2024). CAST Universal Design for Learning Guidelines version 3.0. <https://udlguidelines.cast.org>
- Chowdhury, I. S., Edwards, B., & Norton, A. (2024). Youth education decisions and occupational misalignment and mismatch: Evidence from a representative cohort study of Australian youth. *Oxford Review of Education*, 50(5), 727–747. <https://doi.org/10.1080/03054985.2023.2282628>
- de Vries, N., Meeter, M., & Huizinga, M. (2024). Does interest fit between student and study program lead to better outcomes? A meta-analysis of vocational interest congruence as predictor for academic success. *Educational Research Review*, 44, 100619. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2024.100619>
- Dick, W., Carey, L., & Carey, J. O. (2015). *The systematic design of instruction* (8th ed.). Pearson.
- Donath, J. L., Lüke, T., Graf, E., Tran, U. S., & Götz, T. (2023). Does professional development effectively support the implementation of inclusive education? A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 35, Article 30. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09752-2>
- Farisia, H., Santoso, A., Suyono, & Kusumaningrum, S. R. (2025). A multisite case study of differentiated instruction in Indonesia: A cross case investigation of rural and urban areas. *Journal of Curriculum and Teaching*, 14(2), 13–26. <https://doi.org/10.5430/jct.v14n2p13>
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Florian, L., & Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: Using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 369–386. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2010.526588>

- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2007). *Educational research: An introduction* (8th ed.). Pearson.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* (10th anniversary ed.). Basic Books.
- Gardner, H., & Moran, S. (2006). The science of multiple intelligences theory: A response to Lynn Waterhouse. *Educational Psychologist*, 41(4), 227–232. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4104_2
- Gentrup, S., Lorenz, G., Kristen, C., & Kogan, I. (2020). Self-fulfilling prophecies in the classroom: Teacher expectations, teacher feedback and student achievement. *Learning and Instruction*, 66, 101296. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101296>
- Ibrahim, R., Milala, S. I., Md Ariffin, K., Mat Rejab, M., Abdul Razzaq, A. R., & Jamel, S. (2025). Parametric evaluation and modeling of the alignment between TVET matriculation choices and university program enrollment. *Journal of Technical Education and Training*, 17(3), 204–228. <https://doi.org/10.30880/jtet.2025.17.03.014>
- Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah Republik Indonesia. (2025). Peraturan Menteri Pendidikan Dasar dan Menengah Republik Indonesia Nomor 3 Tahun 2025 tentang Sistem Penerimaan Murid Baru. Direktorat Jenderal Peraturan Perundang-undangan. <https://www.peraturan.go.id/id/permendikdasmen-no-3-tahun-2025>
- Kementerian Pendidikan Nasional Republik Indonesia. (2009). Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Republik Indonesia Nomor 70 Tahun 2009 tentang pendidikan inklusif bagi peserta didik yang memiliki kelainan dan memiliki potensi kecerdasan dan/atau bakat istimewa. <https://peraturan.bpk.go.id/Home/Details/144927/permendiknas-no-70-tahun-2009>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(85\)90062-8](https://doi.org/10.1016/0147-1767(85)90062-8)
- Machts, N., Kaiser, J., Schmidt, F. T. C., & Möller, J. (2016). Accuracy of teachers' judgments of students' cognitive abilities: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 19, 85–103. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.06.003>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE.
- Musa, A., Dzakiyyuddin, M., & Amin, A. A. N. (2024). Pembelajaran berdiferensiasi sebagai modul ajar Projek Penguatan Profil Pelajar Pancasila pada SMK. *Manajemen Pendidikan*, 9(2), 193–208. <https://doi.org/10.23917/jmp.v9i2.3168>
- Neves, M. de L., & Rodrigues, R. (2024). SER project: Analysis of the skills profile of students from three Portuguese professional schools. *Frontiers in Education*, 9, 1484872. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1484872>
- Niittylahti, S., Annala, J., & Mäkinen, M. (2023). Student engagement profiles in vocational education and training: A longitudinal study. *Journal of Vocational Education & Training*, 75(2), 372–390. <https://doi.org/10.1080/13636820.2021.1879902>
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE.
- Stamov Roßnagel, C., Lo Baido, K., & Fitzallen, N. (2021). Revisiting the relationship between constructive alignment and learning approaches: A perceived alignment perspective. *PLOS ONE*, 16(8), e0253949. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0253949>
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2004). Successful intelligence in the classroom. *Theory Into Practice*, 43(4), 274–280. <https://doi.org/10.1353/tip.2004.0049>
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.
- UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. UNESCO.

- UNESCO. (2020). Global education monitoring report 2020: Inclusion and education—All means all. UNESCO. <https://doi.org/10.54676/JJNK6989>
- Urhahne, D., & Wijnia, L. (2021). A review on the accuracy of teacher judgments. *Educational Research Review*, 32, 100374. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100374>
- Visser, B. A., Ashton, M. C., & Vernon, P. A. (2006). Beyond g: Putting multiple intelligences theory to the test. *Intelligence*, 34(5), 487–502. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2006.02.004>
- Zhang, Y. (2025). Developing multiple intelligences through dance: An inclusive teaching model for vocational students with special educational needs. *Education Innovation Research*, 3(5), 33–40. <https://doi.org/10.18063/EIR.v3i5.588>