

Prosiding Fakultas Ilmu Pendidikan
Universitas Negeri Jakarta
Homepage: https://journal.unj.ac.id/unj/index.php/semnas-ps
Vol. 4 No. 1, Juni 2026, halaman: 699~711
E-ISSN: xxxx-xxxx

Pengembangan Standar Kompetensi Lulusan Berbasis Tugas Perkembangan Siswa SMP Sederajat

Nandang Rusmana[1*], Rama Wijaya Abdul Rozak[2], Nadiya Kurniati[3], Tiara Anggun Mauladi[4], Dian Munawarah[5], Rahmat Siala[6], Mina Nursifa[7]
Bimbingan dan Konseling, Universitas Pendidikan Indonesia, Bandung, Jawa Barat, Indonesia
[1*]Email penulis koresponden: nandangrusmana@upi.edu

Riwayat Artikel

Submited: 10-09-2026
Accepted: 23-11-2026
Published: 23-11-2026

Abstrak

Peraturan Menteri Pendidikan Dasar dan Menengah Nomor 10 Tahun 2025 menetapkan kompetensi lulusan dalam delapan dimensi profil lulusan, tetapi tidak menyatakan logika perkembangan yang mengantarkan peserta didik pada capaian tersebut. Penelitian ini bertujuan merancang kerangka kompetensi lulusan jenjang sekolah menengah pertama yang setiap dimensinya diturunkan dari sebelas dimensi tugas perkembangan. Metode yang digunakan adalah penelitian dan pengembangan dengan model lima tahap; artikel ini melaporkan tahap analisis, perancangan, dan pengembangan melalui analisis dokumen, diskusi kelompok terfokus, wawancara guru bimbingan dan konseling, serta penilaian ahli yang dianalisis secara kuantitatif deskriptif. Hasilnya berupa delapan puluh delapan pernyataan kompetensi berkode unik, satu pada setiap perpotongan tugas perkembangan dan dimensi profil lulusan tanpa sel kosong, yang dijabarkan menjadi rencana tindakan dan rencana pelaksanaan layanan. Simpulannya, tugas perkembangan dapat berfungsi sebagai struktur generatif yang lengkap bagi profil lulusan nasional dan menempatkan bimbingan dan konseling sebagai sumber logika penetapan standar.

Kata kunci: bimbingan dan konseling berbasis standar; penelitian dan pengembangan; standar kompetensi lulusan; sekolah menengah pertama; tugas perkembangan.

Abstract

Ministerial Regulation Number 10 of 2025 establishes graduate competencies in eight dimensions of the graduate profile, yet it does not state the developmental logic that brings learners to those outcomes, so implementation in schools tends to drift toward the cognitive domain. This study designs a graduate competency framework for the junior secondary level in which every dimension is derived explicitly from eleven dimensions of developmental tasks. The study employs research and development with a five-stage model; this article reports the analysis, design, and development stages through document analysis, focus group discussion, interviews with guidance and counseling teachers, and expert appraisal analyzed with descriptive quantitative statistics. The derivation produced eighty-eight uniquely coded competency statements, one at each intersection of a developmental task and a graduate profile dimension, with no empty cells, and these were elaborated into an action plan and service delivery plans. The framework indicates that developmental tasks can function as a complete and non-redundant generative structure for a national graduate profile, and it repositions guidance and counseling from a curative service into a source of the logic by which standards are set.

Keywords: *developmental tasks; graduate competency standards; junior high school; research and development; standards-based guidance and counseling*

Prosiding ***Fakultas Ilmu Pendidikan-Universitas Negeri Jakarta*** *diterbitkan oleh Fakultas Ilmu Pendidikan, Universitas Negeri Jakarta*

CC BY NC SA

PENDAHULUAN

Dalam dua dekade terakhir sistem pendidikan di berbagai negara bergerak menuju kerangka kompetensi yang menggambarkan peserta didik secara utuh, bukan peserta didik yang dapat diujikan. OECD *Learning Compass 2030* menempatkan agensi, kesejahteraan, dan kompetensi transformatif sejajar dengan penguasaan disiplin ilmu (OECD, 2019); American School Counselor Association menata capaian peserta didik ke dalam standar *mindset* dan perilaku lintas ranah akademik, karier, serta sosial-emosional (American School Counselor Association, 2021); dan gagasan *transformative social and emotional learning* mengajukan argumen serupa dari sudut keadilan pendidikan (Jagers dkk., 2019). Arah perubahannya jelas: rumusan tentang lulusan yang diharapkan telah melampaui apa yang dapat diukur melalui ujian.

Indonesia bergabung dalam arus tersebut secara formal pada Juni 2025. Permendikdasmen 10/2025, yang mencabut Permendikbudristek Nomor 5 Tahun 2022, menetapkan Standar Kompetensi Lulusan (SKL) dalam delapan dimensi profil lulusan: keimanan dan ketakwaan terhadap Tuhan Yang Maha Esa, kewargaan, penalaran kritis, kreativitas, kolaborasi, kemandirian, kesehatan, dan komunikasi. Pasal 8 menjabarkan kedelapan dimensi tersebut untuk jenjang SMP/MTs/sederajat sebagai deskripsi kompetensi yang terpadu. Dari sisi cita-citanya, peraturan ini holistik; enam dari delapan dimensinya bukan dimensi kognitif.

Namun cita-cita pada tingkat dokumen standar tidak dengan sendirinya menyelesaikan persoalan penurunan. Permendikdasmen 10/2025 menyatakan ke mana lulusan harus sampai, tetapi tidak menyatakan dari bahan perkembangan apa capaian tersebut dibangun, maupun melalui urutan kematangan seperti apa seorang anak berusia dua belas tahun menjadi remaja berusia lima belas tahun yang memenuhi deskripsi itu. Hal ini bukan kelalaian penyusunan, melainkan pembagian kerja: dokumen standar lazimnya merumuskan titik akhir dan menyerahkan penurunannya kepada pengembang kurikulum. Akan tetapi konsekuensinya di sekolah Indonesia telah banyak terdokumentasi. Ketika sebuah standar dinyatakan tanpa penurunan perkembangan, perangkat operasional yang tersedia bagi sekolah,perencanaan pembelajaran, asesmen, format pelaporan,didominasi ranah kognitif, sehingga standar itu diimplementasikan melalui instrumen yang telanjur ada (Rosanita, 2016).

Sementara itu, tubuh literatur kedua justru telah mengembangkan logika penurunan yang tidak dimiliki dokumen standar. Rumusan Havighurst (1972) tentang tugas perkembangan,tugas yang muncul pada periode kehidupan tertentu, yang keberhasilan penyelesaiannya mengondisikan keberhasilan pada tahap berikutnya,telah menjadi konstruk pengorganisasi bimbingan perkembangan selama setengah abad. Gysbers dan Henderson (2012) membangun program bimbingan dan konseling komprehensif di atasnya; Muro dan Kottman (1995) menerapkannya pada jenjang dasar dan menengah pertama; di Indonesia, Kartadinata (2011) serta Yusuf dan Nurihsan (2014) mengukuhkan bimbingan perkembangan sebagai paradigma dominan, dan Inventori Tugas Perkembangan (ITP) mengoperasionalkannya menjadi asesmen sebelas dimensi yang rutin digunakan guru BK. Permendikbud Nomor 111 Tahun 2014 memberi orientasi ini pijakan hukum.

Kedua tubuh literatur tersebut jarang bertemu. Tugas perkembangan hampir selalu dielaborasi di dalam batas layanan bimbingan dan konseling sebagai dasar asesmen kebutuhan, perancangan program, dan pemilihan intervensi (Larbona & Herdi, 2023), dan belum ditarik ke atas untuk menentukan bagaimana kompetensi lulusan itu sendiri dirumuskan pada tingkat kelembagaan. Sebaliknya, kajian tentang standar kompetensi lulusan memperlakukan psikologi perkembangan sebagai justifikasi latar, bukan sebagai struktur generatif. Kesenjangannya dengan demikian terletak di antara keduanya: sejauh penelusuran kami, belum ada kerangka terpublikasi yang merinci penurunan sistematis profil lulusan nasional dari taksonomi tugas perkembangan pada jenjang tertentu, dalam bentuk yang dapat dirujuk, dijadwalkan, dan diaudit oleh sekolah.

Jenjang SMP merupakan tempat paling bermakna untuk melakukan penurunan semacam itu. Masa remaja awal adalah periode ketika tugas perkembangan identitas, hubungan teman sebaya, regulasi emosi, peran gender, dan orientasi karier awal menjadi aktif secara bersamaan

(Erikson, 1968; Santrock, 2012), sekaligus periode dengan plastisitas sosio-afektif yang tinggi serta melebarnya jarak antara kematangan afektif dan kematangan regulatif (Blakemore & Mills, 2014; Steinberg, 2005). Profil lulusan yang bungkam secara perkembangan pada tahap ini bungkam justru ketika tuntutan perkembangan paling besar.

Secara teoretis, Havighurst (1972) mendefinisikan tugas perkembangan sebagai tugas yang muncul pada atau sekitar periode tertentu dalam kehidupan, yang keberhasilan pencapaiannya membawa keberhasilan pada tugas berikutnya, sedangkan kegagalannya menimbulkan ketidakbahagiaan, penolakan sosial, dan kesulitan pada tugas sesudahnya. Dua sifat definisi ini penting bagi penetapan standar. *Pertama*, keterikatan pada periode: tugas terindeks pada tahap kehidupan, sehingga struktur berbasis tugas secara intrinsik bersifat khas jenjang, bukan generik. *Kedua*, kebersyaratan: tugas bersifat berurutan dan saling bergantung, sehingga struktur berbasis tugas membawa penjelasan implisit tentang progresi. Kerangka standar yang dibangun di atas tugas perkembangan mewarisi kedua sifat tersebut tanpa konstruksi tambahan.

ITP menerjemahkan konstruk ini menjadi sebelas dimensi: landasan hidup religius, landasan perilaku etis, kematangan emosional, kematangan intelektual, kesadaran dan tanggung jawab, peran sosial sebagai pria atau wanita, penerimaan diri dan pengembangannya, kemandirian perilaku ekonomis, wawasan dan kesiapan karier, kematangan hubungan dengan teman sebaya, serta persiapan diri untuk pernikahan dan hidup berkeluarga. Kesebelas dimensi tersebut sepadan dengan ranah tempat remaja di sekolah Indonesia diharapkan menegosiasikan kematangannya, dan asesmennya telah rutin dijalankan sekolah. Ketersediaan sebagai data rutin itulah yang menjadikannya dapat dipakai sebagai basis penurunan, bukan sekadar rujukan teoretis.

Gagasan bahwa capaian bimbingan sebaiknya dirumuskan dan dievaluasi sebagai standar dikukuhkan oleh Gysbers dan Henderson (2012) serta dilembagakan melalui rangkaian kerangka ASCA, yang kini merinci tiga puluh enam pernyataan *mindset* dan perilaku lintas ranah akademik, karier, dan sosial-emosional (American School Counselor Association, 2021). Bukti meta-analitik menunjukkan efek kecil hingga sedang bagi intervensi yang dijalankan konselor terhadap capaian peserta didik (Whiston dkk., 2011; Warwick dkk., 2023; Villares dkk., 2024), dan kualitas implementasi program dikaitkan dengan kepemimpinan konselor serta praktik berbasis model (Mason dkk., 2023). Namun analisis mekanisme mencatat bahwa jalur yang melaluinya efek tersebut terjadi masih kurang terinci (Kim dkk., 2024),pengamatan yang berlaku lebih kuat lagi ketika standarnya sendiri tidak memiliki penurunan yang dinyatakan.

Arsitektur ASCA menata capaian menurut ranah. Ini rancangan yang dapat dipertahankan, tetapi bukan rancangan perkembangan: ranah adalah kategori capaian, bukan tuntutan kematangan yang terindeks tahap. Kerangka dalam penelitian ini menempuh jalan berbeda, yakni menata capaian menurut tugas perkembangan dan menyatakan dimensi profil lulusan sebagai hasil yang diberikan setiap tugas pada jenjang tertentu, sehingga yang dihasilkan adalah matriks, bukan daftar, dan progresi antarjenjang menjadi sifat struktural, bukan sifat redaksional.

Pada tataran kebijakan nasional, Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional merumuskan pendidikan sebagai pengembangan potensi peserta didik menuju kecakapan, kemandirian, dan tanggung jawab,rumusan yang secara substansi bersifat perkembangan. Permendikbud 111/2014 menetapkan bimbingan dan konseling sebagai layanan yang memfasilitasi perkembangan optimal peserta didik dengan empat komponen: layanan dasar, layanan responsif, perencanaan individual, dan dukungan sistem. Permendikbudristek 5/2022, dan kini Permendikdasmen 10/2025, menetapkan kompetensi lulusan. Ketiga instrumen tersebut sejalan dalam cita-cita tetapi terputus secara struktural: regulasi konseling menyediakan proses perkembangan tanpa titik akhir kompetensi, sedangkan regulasi standar menyediakan titik akhir kompetensi tanpa proses perkembangan, dan sekolah dibiarkan menjembatani keduanya secara lokal. Suherman (2012) dan Kartadinata (2011) mengantisipasi masalah ini dengan menegaskan bahwa bimbingan harus diintegrasikan ke dalam definisi keberhasilan pendidikan pada tingkat kelembagaan, bukan ditempelkan padanya.

Secara formal, masalah yang ditangani penelitian ini dapat dinyatakan sebagai persoalan pemetaan. Misalkan D adalah himpunan delapan dimensi profil lulusan dan T adalah himpunan sebelas tugas perkembangan. Dokumen standar merinci D secara langsung. Kerangka yang berlandaskan perkembangan justru merinci sebuah fungsi atas $T \times D$, yang memberikan pada setiap pasangan sebuah pernyataan kompetensi yang menyatakan wujud dimensi ke-j apabila diwujudkan melalui penyelesaian tugas ke-i pada jenjang tertentu. Tiga pertanyaan menyusul, dan ketiganya bersifat empiris, bukan definisional. Apakah pemetaan itu *total*,dapatkah setiap sel diisi pernyataan yang dapat dipertahankan, ataukah sebagian perpotongan terbukti kosong? Apakah pemetaan itu *tidak redundan*,apakah sel yang berbeda menghasilkan kompetensi yang berbeda, ataukah pernyataan-pernyataannya saling melebur? Apakah pemetaan itu *peka jenjang*,apakah pernyataan pada jenjang SMP berbeda secara substantif dari jenjang di sekitarnya?

Berdasarkan uraian tersebut, penelitian ini menjawab tiga pertanyaan. *Pertama*, bagaimana delapan dimensi profil lulusan Permendikdasmen 10/2025 dapat diturunkan secara sistematis dari sebelas dimensi tugas perkembangan ITP pada jenjang SMP/MTs/sederajat? *Kedua*, artefak struktural dan operasional apa yang diperlukan agar penurunan tersebut dapat digunakan sekolah, bukan sekadar menjadi skema konseptual? *Ketiga*, bagaimana kelayakan isi kerangka yang dihasilkan menurut penilaian ahli, dan sejauh mana guru BK memahaminya?

Kontribusi yang diajukan ada tiga. Secara teoretis, penelitian ini memperlakukan tugas perkembangan bukan sebagai alasan pembenar sebuah standar, melainkan sebagai tata bahasa generatifnya, lalu menguji apakah tata bahasa itu lengkap. Secara metodologis, penelitian ini menyediakan prosedur kodifikasi yang menjadikan kerangka kompetensi dapat dirujuk dan diperiksa secara vertikal antarjenjang. Secara praktis, penelitian ini menghasilkan kerangka jenjang SMP beserta lapis implementasinya. Kami tidak mengklaim sebagai yang pertama berargumen bahwa standar lulusan seharusnya berlandaskan perkembangan; yang kami klaim adalah bahwa kami mendokumentasikan penurunan yang diandaikan argumen tersebut.

METODE PENELITIAN

Penelitian ini menggunakan metode penelitian dan pengembangan (*research and development*/R&D), yaitu metode untuk menghasilkan produk tertentu dan menguji kelayakan serta keefektifannya (Gall dkk., 2003; Sugiyono, 2019). Metode ini dipilih karena objek kajian adalah penciptaan dan validasi produk, bukan pengujian hubungan antarvariabel (Richey & Klein, 2007). Produk yang dikembangkan berupa kerangka kompetensi lulusan jenjang SMP/MTs/sederajat yang diturunkan dari tugas perkembangan, beserta perangkat operasionalnya: matriks kompetensi, tata kode, *action plan*, dan Rencana Pelaksanaan Layanan (RPL).

Prosedur pengembangan mengikuti model ADDIE (Branch, 2009): analisis (*analysis*), perancangan (*design*), pengembangan (*development*), implementasi (*implementation*), dan evaluasi (*evaluation*). ADDIE dipilih karena batas antartahapnya bersesuaian dengan titik keputusan alamiah dalam penetapan standar,menegakkan kebutuhan, membangun struktur, menghadapkannya pada penelaahan ahli, menerapkannya, dan mengevaluasi dampaknya,serta karena model ini mengakomodasi umpan balik berulang antartahap. Artikel ini melaporkan tiga tahap pertama, yakni sampai dengan validasi ahli dan uji coba terbatas; tahap implementasi dan evaluasi dijadwalkan pada tahun kedua penelitian. Pembatasan cakupan ini membatasi seluruh klaim yang menyusul: kerangka yang diuraikan di bawah adalah artefak rancangan, bukan intervensi yang telah terbukti berdampak pada peserta didik.

Penelitian dilaksanakan pada jenjang SMP/MTs/sederajat, bekerja sama dengan Pusat Kurikulum dan Pembelajaran di bawah Badan Standar, Kurikulum, dan Asesmen Pendidikan (BSKAP), Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah. Keterlibatan lapangan ditempuh melalui PGRI Kabupaten Bandung, dengan uji coba tertutup di SMPN 1 Katapang dan uji coba lebih luas yang direncanakan di Al-Muhajirin. Partisipan terdiri atas tiga kelompok: (a) guru BK peserta wawancara analisis kebutuhan dan diskusi kelompok terfokus; (b) validator ahli, yang mencakup

ahli bimbingan dan konseling perkembangan, ahli kurikulum, serta praktisi guru BK; dan (c) guru BK pengisi instrumen pemahaman pada uji coba. Rinciannya dilaporkan pada Tabel 1.

Tabel 1. Partisipan Menurut Peran, Tahap, dan Prosedur Pengambilan Sampel

Kelompok	**Peran dalam penelitian**	**Tahap**
Informan analisis kebutuhan	Guru BK jenjang SMP/MTs	Analisis
Peserta FGD	Tim peneliti dan perwakilan mitra (BSKAP)	Analisis
Validator ahli	Ahli bimbingan dan konseling perkembangan	Pengembangan
Validator ahli	Ahli kurikulum	Pengembangan
Validator praktisi	Guru BK yang aktif bertugas	Pengembangan
Responden uji coba	Guru BK pengisi instrumen pemahaman	Pengembangan (uji coba tertutup)

Sumber: Data penelitian

Tahap analisis mengidentifikasi kesenjangan antara standar kompetensi lulusan yang berlaku dan tugas perkembangan peserta didik melalui empat prosedur: analisis dokumen Permendikdasmen 10/2025 dengan fokus pada Pasal 4 (delapan dimensi) dan Pasal 8 (deskripsi jenjang SMP) serta dokumen SKL yang digunakan di satuan pendidikan; analisis konseptual atas konstruk ITP dan sebelas dimensinya; diskusi kelompok terfokus bersama tim peneliti dan perwakilan mitra mengenai konstruk yang mendasari kerangka pemerintah; serta wawancara semiterstruktur dengan guru BK mengenai penggunaan standar yang berlaku dan pemanfaatan hasil ITP. Luaran keempat prosedur diperbandingkan untuk mengidentifikasi titik-titik ketika kerangka standar dan kerangka perkembangan gagal bertemu.

Pada tahap perancangan dilakukan penyusunan matriks. Sebelas dimensi ITP disusun sebagai baris dan delapan dimensi profil lulusan sebagai kolom. Untuk masing-masing dari 88 perpotongan disusun sebuah pernyataan kompetensi yang menyatakan wujud dimensi profil lulusan sebagaimana diwujudkan melalui tugas perkembangan yang bersangkutan pada jenjang SMP. Penyusunan mengikuti empat kaidah: setiap pernyataan dibuka dengan kata kerja yang dapat diamati; dapat dicapai peserta didik berusia sekitar dua belas sampai lima belas tahun; dapat dibedakan secara substantif dari pernyataan pada sel yang sama di jenjang sebelah; dan dapat dinyatakan sebagai topik yang dapat digarap dalam satu sesi layanan dua jam pelajaran.

Kodifikasi dilakukan dengan memberi setiap pernyataan kode berbentuk JENJANG-DIMENSI.TUGAS.NOMOR, misalnya SMP-KK.HR.01 menandai jenjang SMP, dimensi keimanan dan ketakwaan, tugas landasan hidup religius, dan posisi urut 01. Nomor urut berjalan berkelanjutan dari 01 sampai 88 di seluruh matriks, sehingga setiap pernyataan membawa penanda unik pada tingkat nasional setelah awalan jenjang diterapkan. Selanjutnya dilakukan penyajian naratif: setiap dimensi profil lulusan juga disajikan dalam bentuk prosa berupa rumusan kompetensi, tujuan pengembangan, dan sebelas indikator pencapaian yang bersesuaian dengan sebelas tugas, agar matriks terbaca oleh pengguna yang bekerja dengan dokumen, bukan dengan tabel.

Pada tahap pengembangan, draf kerangka diajukan untuk penilaian ahli. Validator menilai setiap pernyataan kompetensi dari sisi relevansi terhadap dimensi dan tugas yang berpotongan, kesesuaian perkembangan, kejelasan rumusan, dan keterukuran, menggunakan skala penilaian empat titik (1 = tidak layak, 4 = sangat layak). Lembar penilaian juga menyediakan kolom komentar terbuka untuk setiap pernyataan.

Data penilaian ahli dianalisis dengan statistik kuantitatif deskriptif. Untuk setiap pernyataan dihitung rerata skor seluruh validator, lalu dikonversikan menjadi persentase kelayakan dengan rumus

$$P = (\sum x / \sum xi) \times 100\%$$

dengan ∑x adalah jumlah skor yang diperoleh dari seluruh validator dan ∑xi adalah jumlah skor maksimal yang mungkin. Persentase tersebut kemudian dikategorikan menurut kriteria empat jenjang yang lazim digunakan pada skala empat titik (Widoyoko, 2012; Sugiyono, 2019): sangat layak (81,26%–100%), layak (62,51%–81,25%), cukup layak (43,76%–62,50%), dan kurang layak (25,00%–43,75%). Pernyataan yang berada pada kategori layak atau sangat layak dipertahankan; pernyataan pada kategori cukup layak direvisi sesuai komentar validator lalu dinilai ulang; pernyataan pada kategori kurang layak digugurkan. Rerata dan persentase yang sama dihitung pada tataran dimensi profil lulusan dan pada tataran keseluruhan kerangka, sehingga kelayakan dapat dibaca baik per butir maupun per dimensi.

Pilihan analisis ini diambil karena tujuan tahap pengembangan adalah menggambarkan tingkat kelayakan produk menurut penilaian ahli, bukan menguji hipotesis atau melakukan inferensi terhadap populasi penilai. Dengan jumlah validator yang kecil, penyajian deskriptif,disertai catatan kualitatif validator,lebih jujur menggambarkan keadaan data daripada estimasi koefisien yang menuntut asumsi lebih besar.

Sebuah instrumen terpisah mengukur pemahaman guru BK terhadap kerangka ini serta terhadap kebijakan dan instrumen asesmen yang dipadukan di dalamnya, menggunakan skala empat titik (1 = sangat tidak paham, 4 = sangat paham) pada tiga aspek: Permendikbud 111/2014, SKL menurut Permendikdasmen 10/2025, dan ITP. Versi uji coba berisi lima belas butir dan direvisi menjadi versi implementasi berisi dua belas butir, dengan setiap butir menyasar perpotongan dua aspek atau lebih.

Data kualitatif dari diskusi kelompok terfokus dan wawancara dianalisis secara tematik, dengan kode yang diturunkan secara induktif lalu ditata menurut tiga kategori kesenjangan yang dilaporkan pada bagian hasil. Analisis dokumen berlangsung melalui perbandingan tetap antara deskripsi regulatif dan dimensi ITP, dengan mencatat bagi setiap deskripsi tugas perkembangan mana yang diandaikannya dan mana yang tidak disentuhnya. Data kuantitatif,yakni penilaian ahli dan skor pemahaman praktisi,dianalisis secara deskriptif melalui distribusi frekuensi, rerata, persentase, dan pengategorian sebagaimana diuraikan di atas, serta diringkas per aspek dan per dimensi.

Keikutsertaan bersifat sukarela dan persetujuan setelah penjelasan diperoleh dari seluruh partisipan. Data dilaporkan secara agregat, dan tidak ada sekolah maupun partisipan yang dapat diidentifikasi dalam hasil yang dilaporkan.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Perbandingan antara deskripsi regulatif dan dimensi ITP menghasilkan tiga keterputusan yang berbeda, yang kami sebut keterputusan penurunan, keterputusan instrumental, dan keterputusan operasional.

Keterputusan *penurunan* menyangkut struktur logis. Pasal 8 Permendikdasmen 10/2025 menyatakan, untuk jenjang SMP, bahwa lulusan memahami dan mengamalkan ajaran agama yang dianut dengan kesadaran, berakhlak mulia dalam kehidupan sosial, menjaga keseimbangan antara pengetahuan dan moralitas, serta membangun hubungan dengan Tuhan, sesama manusia, dan lingkungannya. Rumusan tersebut adalah titik akhir: tidak ada bagian yang menunjukkan tuntutan kematangan apa yang harus dinegosiasikan seorang anak berusia tiga belas tahun untuk sampai ke sana, dan karena itu tidak ada pula bagian yang memberi tahu sekolah di mana harus melakukan intervensi ketika peserta didik belum sampai. Hal yang sama berlaku pada tujuh dimensi lainnya. Tabel 2 menghadapkan delapan dimensi dengan tugas perkembangan yang diandaikannya dan memperlihatkan ketimpangan tersebut: setiap dimensi mengandaikan beberapa tugas, tetapi tidak satu pun dimensi menyebutkannya.

Tabel 2. Dimensi Profil Lulusan Jenjang SMP dan Tugas Perkembangan yang Diandaikannya

Dimensi profil lulusan (Pasal 4)	**Tugas perkembangan yang diandaikan tetapi tidak disebut**
Keimanan dan ketakwaan	Landasan hidup religius; landasan perilaku etis; kesadaran dan tanggung jawab
Kewargaan	Peran sosial sebagai pria atau wanita; penerimaan diri; kematangan hubungan dengan teman sebaya; kesadaran dan tanggung jawab
Penalaran kritis	Kematangan intelektual; landasan perilaku etis; wawasan dan kesiapan karier
Kreativitas	Kematangan intelektual; penerimaan diri dan pengembangannya; kemandirian perilaku ekonomis
Kolaborasi	Kematangan hubungan dengan teman sebaya; kematangan emosional; peran sosial sebagai pria atau wanita
Kemandirian	Penerimaan diri dan pengembangannya; kemandirian perilaku ekonomis; kesadaran dan tanggung jawab
Kesehatan	Kematangan emosional; peran sosial sebagai pria atau wanita; persiapan diri untuk pernikahan dan hidup berkeluarga
Komunikasi	Kematangan emosional; kematangan hubungan dengan teman sebaya; kematangan intelektual

Sumber: Analisis dokumen Permendikdasmen 10/2025 dan konstruk ITP

Keterputusan *instrumental* menyangkut asesmen. Sekolah menyelenggarakan ITP dan memperoleh profil sebelas dimensi perkembangan, sekaligus melaporkan capaian terhadap delapan dimensi profil lulusan, tanpa aturan penerjemahan yang menghubungkan keduanya. Guru BK yang diwawancarai menggambarkan bahwa mereka pada dasarnya memelihara dua sistem pencatatan yang berjalan sejajar tanpa hubungan yang terdefinisi.

Keterputusan operasional menyangkut penyampaian layanan. Sekalipun sekolah menerima bahwa dimensi seperti kolaborasi atau kemandirian menuntut pengembangan yang disengaja, perangkat perencanaan yang tersedia tidak menyediakan satuan yang cukup kecil untuk dijadwalkan,sebuah dimensi bukanlah satu sesi layanan. Tanpa lapis antara yang menghubungkan dimensi dengan sesi, standar nonkognitif tetap bersifat retoris, dan sekolah kembali kepada instrumen akademik yang telanjur dimilikinya.

Penurunan menghasilkan 88 pernyataan kompetensi untuk jenjang SMP. Sifat strukturalnya berkaitan langsung dengan tiga pertanyaan struktural yang diajukan pada bagian pendahuluan. *Totalitas.* Seluruh 88 perpotongan berhasil diisi. Tidak ditemukan sel yang kosong, termasuk perpotongan yang semula tampak sulit: persilangan dimensi kesehatan dengan tugas persiapan pernikahan dan hidup berkeluarga menghasilkan pernyataan yang dapat dipertahankan mengenai kesehatan reproduksi dan kesiapan fisik (SMP-KS.PH.77), dan persilangan kreativitas dengan kemandirian perilaku ekonomis menghasilkan kewirausahaan sosial berbasis masalah lokal (SMP-KR.KPE.41). Totalitas bukan temuan sepele: hal ini menunjukkan bahwa delapan dimensi tersebut tidak terikat pada ranah tertentu, dan bahwa sebelas tugas tersebut tidak sempit secara tematik.

Ketiadaan redundansi. Pernyataan dalam satu kolom tetap dapat dibedakan karena tugas perkembangan menyediakan situasi tempat dimensi itu dijalankan. Komunikasi, misalnya, muncul sebelas kali, tetapi hadir sebagai penyampaian pesan keagamaan (SMP-KO.HR.78), etika digital dan penolakan terhadap hoaks (SMP-KO.PE.79), keterbukaan menyampaikan masalah

kepada orang tua atau konselor (SMP-KO.KE.80), presentasi ilmiah yang terstruktur (SMP-KO.KI.81), dan penyuaraan ketidakadilan secara konstruktif (SMP-KO.TJ.82),bukan parafrase satu kompetensi yang sama, melainkan pernyataan yang berbeda dalam khalayak, ragam bahasa, dan risiko.

Kepekaan jenjang. Karena penurunan yang sama diterapkan pada empat jenjang, kepekaannya dapat diperiksa sel demi sel. Pada perpotongan keimanan dan ketakwaan dengan landasan hidup religius, pernyataan jenjang TK berkenaan dengan mengenal nama Tuhan serta berdoa sebelum dan sesudah kegiatan, sedangkan pernyataan jenjang SMP berkenaan dengan menghayati dan mengamalkan nilai keimanan sehari-hari serta memperdalam pemahaman kitab suci. Strukturnya tetap, isinya bergerak maju. Tabel 3 memuat tata kode yang digunakan; matriks lengkap 88 pernyataan disajikan pada Lampiran.

Tabel 3. Tata Kode Kompetensi

Segmen	**Fungsi**	**Nilai**	**Contoh**
Jenjang	Jenjang sekolah tempat pernyataan berlaku	TK, SD, SMP, SMA	SMP
Dimensi	Dimensi profil lulusan yang dilayani	KK, KW, PK, KR, KL, KM, KS, KO	KK
Tugas	Tugas perkembangan asal penurunan pernyataan	HR, PE, KE, KI, TJ, PS, PD, KPE, WK, KH, PH	HR
Nomor	Posisi dalam matriks 88 sel	01–88	01

Sumber: Data penelitian

Tabel 4 melaporkan rumusan kompetensi bagi masing-masing dari delapan dimensi pada jenjang SMP; di dalam dokumen kerangka lengkap, setiap rumusan disertai sebelas indikator pencapaian, satu untuk setiap tugas perkembangan. Lapis naratif memungkinkan sekolah membaca kerangka sebagai gambaran lulusan yang dituju, sementara lapis matriks memungkinkan isi yang sama dirujuk, dijadwalkan, dan diaudit.

Tabel 4. Rumusan Kompetensi Delapan Dimensi Profil Lulusan Jenjang SMP

Dimensi	**Rumusan kompetensi**
Keimanan dan ketakwaan	Menghayati dan mengamalkan ajaran agama yang dianutnya serta menjadikan keimanan sebagai landasan dalam berpikir, bersikap, dan bertindak
Kewargaan	Memahami dan melaksanakan hak dan kewajiban sebagai warga negara, menjunjung nilai kebangsaan, dan berkontribusi aktif dalam kehidupan masyarakat
Pemikiran kritis	Berpikir logis, analitis, kritis, dan kreatif dalam memahami informasi, memecahkan masalah, dan mengambil keputusan
Kreativitas	Menghasilkan gagasan, karya, dan tindakan yang orisinal, inovatif, dan berdampak positif bagi diri sendiri maupun lingkungan sekitarnya
Kolaborasi	Bekerja sama secara efektif dalam kelompok yang beragam, menghargai perbedaan, dan mencapai tujuan bersama secara bertanggung jawab
Kemandirian	Mengatur diri sendiri, mengambil inisiatif, bertanggung jawab atas pilihan dan tindakannya, serta terus berkembang secara mandiri

Dimensi	Rumusan kompetensi
Kesehatan	Menjaga dan meningkatkan kesehatan fisik, mental, dan spiritual sebagai modal menjalani kehidupan yang produktif dan bermakna
Komunikasi	Berkomunikasi secara efektif, empatik, dan bertanggung jawab dalam berbagai konteks dan media, baik lisan maupun tulisan

Sumber: Data penelitian

Dua artefak disusun untuk menutup keterputusan operasional. *Action plan* memetakan setiap pernyataan kompetensi ke spesifikasi penyampaian yang memuat rumusan tujuan, teknik *group exercise*, topik materi, serta alokasi waktu 2 × 40 menit. Teknik diambil dari repertoar yang telah mapan,*written, movement, rounds, dyad and triad, creative props, arts and crafts, fantasy, common reading, feedback, trust, experiential, moral dilemma, group decisions*,dan dipilih agar sepadan dengan tuntutan psikologis kompetensinya, bukan ditetapkan seragam: pernyataan yang menuntut pertimbangan moral dipasangkan dengan *moral dilemma*, penerimaan diri dengan *arts and crafts*, dan pemahaman kitab suci dengan *common reading*. Tabel 5 melaporkan lima baris pertama *action plan* dimensi keimanan dan ketakwaan sebagai ilustrasi; keseluruhan matriks memiliki 88 baris yang setara.

Tabel 5. Cuplikan *Action Plan* Dimensi Keimanan dan Ketakwaan

Tugas perkembangan	Kode	Tujuan	Metode/teknik	Topik materi	Waktu
Landasan hidup religius	A.SMP.1	Menghayati nilai keimanan dan menerapkannya dalam kehidupan sehari-hari	Common reading	Menghayati firman Tuhan dalam kehidupan	2 × 40 menit
Landasan perilaku etis	B.SMP.1	Meneladani akhlak mulia dan menerapkannya dalam kehidupan sehari-hari	Moral dilemma	Akhlak mulia sebagai cermin keimanan	2 × 40 menit
Kematangan emosional	C.SMP.1	Menghadapi tekanan hidup dengan sikap tawakal dan berprasangka baik	Experiential	Simulasi menghadapi tekanan hidup	2 × 40 menit
Kematangan intelektual	D.SMP.1	Memahami harmoni antara ilmu pengetahuan dan nilai keimanan	Common reading	Sains dan agama: membaca dan merenungkan harmoninya	2 × 40 menit
Kesadaran dan tanggung jawab	E.SMP.1	Memahami peran sebagai khalifah dan beraksi nyata untuk kebaikan	Experiential	Menjadi khalifah yang bertanggung jawab	2 × 40 menit

Sumber: Data penelitian

Rencana Pelaksanaan Layanan (RPL) menjabarkan setiap baris *action plan* menjadi sesi yang siap dilaksanakan. Setiap RPL memuat komponen dan bidang layanan, standar kompetensi

beserta kodenya, tujuan, kompetensi dasar, dan indikator yang dibedakan ke dalam ranah kognitif, afektif, serta psikomotor; materi, sumber, metode, media, kelas, semester, dan durasi; serta prosedur bertahap yang mencakup tahap awal, tahap transisi (*storming*, *norming*, kontrak), tahap kerja (eksperientasi, identifikasi, analisis, generalisasi), dan tahap penutup berisi refleksi dan tindak lanjut, dengan evaluasi pada tataran proses maupun hasil. Karena keseluruhan RPL ditata menurut kode, sekolah dapat bergerak dari dimensi profil lulusan, ke tugas perkembangan, ke kompetensi tertentu, hingga ke sesi yang terjadwal, tanpa keluar dari kerangka.

Temuan pertama dan paling berkonsekuensi adalah bahwa pemetaan dari tugas perkembangan ke dimensi profil lulusan bersifat total: seluruh 88 perpotongan menghasilkan pernyataan yang dapat dipertahankan dan dibedakan. Hal ini penting karena kemungkinan sebaliknya sangat masuk akal,seandainya delapan dimensi itu terikat ranah, penurunan akan menghasilkan matriks yang jarang, dan tugas perkembangan hanya akan menopang sebagian profil lulusan. Kenyataan bahwa hal itu tidak terjadi merupakan temuan mengenai kedua kerangka sekaligus: delapan dimensi Permendikdasmen 10/2025 dirumuskan pada tingkat keumuman yang memungkinkan pelandasan perkembangan secara menyeluruh, sedangkan sebelas dimensi ITP bukan daftar persoalan remaja melainkan pembagian atas situasi remaja yang cukup umum sehingga kompetensi apa pun dapat ditempatkan di dalamnya. Dalam pengertian inilah kedua kerangka tersebut kompatibel,sesuatu yang tidak terduga, mengingat keduanya disusun terpisah, pada dekade yang berbeda, untuk tujuan yang berbeda.

Perbandingan dengan ASCA menjelaskan hal ini. Standar peserta didik ASCA menata tiga puluh enam pernyataan menurut *mindset* dan perilaku lintas tiga ranah (American School Counselor Association, 2021) sehingga menghasilkan daftar yang mudah dipindahkan antarjenjang, sedangkan kerangka ini menghasilkan matriks yang khas pada satu jenjang sekaligus generatif lintas jenjang. Tidak ada arsitektur yang unggul mutlak: rancangan ASCA lebih hemat, sedangkan rancangan matriks membawa logika progresinya secara internal dan dapat diaudit kelengkapannya. Ketika standar berfungsi sebagai dasar akuntabilitas kelembagaan pada jenjang tertentu,sebagaimana SKL di Indonesia,struktur yang dapat diperiksa celahnya memiliki keunggulan yang jelas.

Temuan kedua menyangkut lapis kodifikasi, yang mudah disalahpahami sebagai urusan ketatausahaan. Fungsinya adalah menjadikan kompetensi dapat dirujuk: sekolah yang dapat menyebut sebuah kode dapat menemukan tugas perkembangan asalnya, dimensi profil lulusan yang dilayaninya, sesi yang dirancang untuk menyampaikannya, dan indikator yang dipakai mengevaluasinya. Ini menutup keterputusan operasional secara lebih tegas daripada penambahan uraian deskriptif sebanyak apa pun. Hal ini bertaut dengan temuan berulang dalam literatur bimbingan dan konseling sekolah: mutu implementasi program, bukan keberadaan program, yang memprediksi capaian (Mason dkk., 2023), sementara jalur kausal intervensi konseling masih gelap (Kim dkk., 2024). Sebagian kegelapan itu bersifat struktural,ketika capaian dinyatakan pada tataran ranah dan disampaikan pada tataran sesi, kaitan di antara keduanya direkonstruksi belakangan oleh peneliti alih-alih dirinci di muka oleh program. Matriks yang terkodifikasi merincinya di muka.

Temuan ketiga perlu dinyatakan terus terang. Karena penurunan berangkat dari tugas perkembangan, kerangka ini menghasilkan kompetensi pada wilayah yang tidak disebut deskripsi regulatif: peran gender, persiapan pernikahan dan hidup berkeluarga, serta kemandirian perilaku ekonomis. Taksonomi Havighurst memperlakukan hal tersebut sebagai tuntutan perkembangan masa remaja; Permendikdasmen 10/2025 tidak merincinya. Tiga pembacaan mungkin dilakukan: kerangka ini sedang memunculkan celah cakupan yang nyata dalam standar, sehingga penurunan bekerja sebagaimana mestinya; kerangka ini memasukkan muatan yang sengaja tidak dirinci standar nasional, sehingga melampaui kewenangannya; atau muatan tersebut sesungguhnya tersirat dalam standar,tercakup di bawah kewargaan atau kemandirian,sehingga penurunan mengeksplisitkannya dengan mengorbankan keluwesan tafsir. Ketiganya berimplikasi kebijakan yang berbeda dan data yang ada belum dapat memutuskannya; penilaian ahli atas sel-sel inilah yang akan informatif, dan kami menandainya untuk perhatian khusus dalam analisis.

Kehati-hatian yang berkaitan menyangkut bahasa draf saat ini. Beberapa pernyataan pada kolom keimanan dan ketakwaan dirumuskan dalam istilah keislaman,akhlakul karimah, khalifah, zakat, halal dan haram. Rumusan ini mencerminkan konteks lokasi pengembangan dan afiliasi keagamaan mayoritas peserta didik yang menjadi sasaran awal, tetapi tidak layak bagi standar nasional yang harus dapat digunakan di sekolah dengan komposisi keagamaan apa pun, sementara dimensinya sendiri bersifat netral secara konfesional dalam regulasi. Revisi ke arah rumusan yang paralel lintas agama diperlukan sebelum diseminasi lebih luas, dan kami memandangnya sebagai kelemahan draf ini, bukan ciri rancangan. Satu perbedaan lain kami catat demi keterbukaan: Permendikdasmen 10/2025 menamai dimensi ketiganya *penalaran kritis*, sedangkan kerangka ini menggunakan istilah *pemikiran kritis*,hampir bersinonim dalam penggunaan sehari-hari, tetapi tidak identik dalam literatur asesmen, sehingga penyelarasan peristilahan diperlukan.

Temuan keempat bersifat kelembagaan. Dalam tatanan yang berlaku, bimbingan dan konseling bekerja di hilir standar: sekolah mendefinisikan keberhasilan secara akademik, lalu layanan konseling menangani peserta didik yang gagal memenuhinya. Permendikbud 111/2014 memberi wewenang bagi orientasi perkembangan, tetapi kedudukan layanan dalam tatanan kelembagaan tetap kuratif. Kerangka yang menurunkan profil lulusan dari tugas perkembangan membalik keadaan tersebut. Taksonomi yang telah dipakai layanan bimbingan menjadi struktur yang melaluinya sekolah menyatakan definisinya sendiri tentang lulusan yang berhasil, dan ITP menjadi sumber data kelembagaan, bukan sekadar data profesi. Hal ini sejalan dengan posisi yang telah lama diperjuangkan Kartadinata (2011) dan Suherman (2012) dalam konteks Indonesia, serta dengan orientasi berbasis standar Gysbers dan Henderson (2012) pada tataran internasional. Yang ditambahkan kerangka ini adalah penurunan yang menjadikan argumen tersebut operasional, bukan sekadar programatik.

Mekanisme yang kami ajukan lugas dan dapat diuji. Ketika sebuah dimensi profil lulusan diturunkan dari tugas perkembangan, sekolah memperoleh jalur diagnostik dari standar yang belum tercapai menuju tuntutan perkembangan yang dapat diidentifikasi, dan dari tuntutan itu menuju intervensi yang terancang; ketika penurunan itu tidak ada, satu-satunya respons yang tersedia adalah mengintensifkan pembelajaran. Jika mekanisme ini berlaku, dampak kerangka semestinya tampak lebih dahulu pada kekhususan respons sekolah terhadap kekurangan nonkognitif, dan baru kemudian pada capaian peserta didik. Tahap evaluasi dirancang sejalan dengan itu. Secara praktis, kerangka ini menyediakan bagi sekolah jalur dari standar nasional menuju sesi layanan yang terjadwal, mengubah penyelenggaraan ITP menjadi sumbangan bagi pelaporan kelembagaan, dan menawarkan bagi kebijakan contoh kerja tentang apa yang dituntut penurunan profil lulusan berbasis perkembangan,termasuk ongkosnya yang tidak kecil: 88 pernyataan per jenjang, empat jenjang, dan satu lapis implementasi bagi masing-masingnya.

KESIMPULAN

Penelitian ini mempertanyakan apakah delapan dimensi profil lulusan dapat diturunkan secara sistematis dari sebelas dimensi tugas perkembangan ITP pada jenjang SMP/MTs/sederajat, artefak apa yang dituntut penurunan tersebut, serta bagaimana ahli dan praktisi menilai hasilnya. Penurunan itu mungkin dilakukan dan lengkap. Seluruh 88 perpotongan tugas dan dimensi menghasilkan pernyataan kompetensi yang dapat dibedakan, sesuai dengan masa remaja awal, berkode unik, terartikulasi vertikal terhadap kerangka paralel pada tiga jenjang lain, dan terjabar ke dalam lapis implementasi berupa *action plan* serta RPL. Ketiga pertanyaan struktural terjawab afirmatif: pemetaannya total, tidak redundan, dan peka jenjang. Pertanyaan kelayakan menurut penilaian ahli belum terjawab, dan penelitian ini tidak mengajukan klaim apa pun mengenai dampak kerangka terhadap peserta didik. Kontribusi utamanya adalah memperlakukan tugas perkembangan sebagai tata bahasa generatif profil lulusan, bukan sebagai justifikasi latarnya, serta menunjukkan bahwa standar nasional dapat direkonstruksi atas dasar itu tanpa kehilangan cakupan.

Empat keterbatasan membatasi temuan. Pertama, hanya tiga dari lima tahap ADDIE yang dilaporkan, sehingga belum ada data mengenai implementasi maupun capaian peserta didik. Kedua, validasi ahli bertumpu pada panel yang kecil, sehingga hasil deskriptif yang dilaporkan menggambarkan penilaian panel tersebut dan tidak dimaksudkan sebagai estimasi bagi populasi ahli yang lebih luas. Ketiga, pengembangan berlangsung di dua sekolah pada satu kabupaten di Jawa Barat, sehingga keteralihan kerangka ke konteks kewilayahan, keagamaan, serta sosial-ekonomi lain belum diuji; kekhususan konfesional pada rumusan keimanan dan ketakwaan merupakan wujud konkret keterbatasan tersebut. Keempat, penurunan dikerjakan tim peneliti yang sebagian besar berlatar bimbingan dan konseling, dan hal ini masuk akal memengaruhi penilaian tentang perpotongan mana yang dianggap dapat dipertahankan.

Tiga arah lanjutan menyusul. Tahap implementasi dan evaluasi perlu menguji apakah kerangka ini mengubah kekhususan respons sekolah terhadap kekurangan nonkognitif, dengan pengukuran capaian peserta didik sebelum dan sesudah. Penurunan paralel terhadap profil lulusan negara lain akan menguji apakah totalitas merupakan sifat taksonomi ITP ataukah artefak standar Indonesia. Terakhir, sel-sel yang melampaui deskripsi regulatif layak memperoleh analisis kebijakan tersendiri, karena memunculkan pertanyaan yang tidak dapat diselesaikan penelitian ini: apakah standar yang diturunkan secara perkembangan seharusnya dibatasi oleh cakupan standar yang menjadi sumber penurunannya.

DAFTAR PUSTAKA

American School Counselor Association. (2021). *ASCA student standards: Mindsets & behaviors for student success*. Penulis.

Blakemore, S.-J., & Mills, K. L. (2014). Is adolescence a sensitive period for sociocultural processing? *Annual Review of Psychology, 65*, 187–207. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115202

Branch, R. M. (2009). *Instructional design: The ADDIE approach*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-09506-6

Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. Norton.

Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2003). *Educational research: An introduction* (edisi ke-7). Allyn & Bacon.

Gysbers, N. C., & Henderson, P. (2012). *Developing and managing your school guidance and counseling program* (edisi ke-5). American Counseling Association.

Havighurst, R. J. (1972). *Developmental tasks and education* (edisi ke-3). David McKay.

Jagers, R. J., Rivas-Drake, D., & Williams, B. (2019). Transformative social and emotional learning (SEL): Toward SEL in service of educational equity and excellence. *Educational Psychologist, 54*(3), 162–184. https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1623032

Kartadinata, S. (2011). *Menguak tabir bimbingan dan konseling sebagai upaya pedagogis*. UPI Press.

Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia. (2014). *Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Nomor 111 Tahun 2014 tentang bimbingan dan konseling pada pendidikan dasar dan pendidikan menengah*.

Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah Republik Indonesia. (2025). *Peraturan Menteri Pendidikan Dasar dan Menengah Nomor 10 Tahun 2025 tentang standar kompetensi lulusan pada pendidikan anak usia dini, jenjang pendidikan dasar, dan jenjang pendidikan menengah*.

Kim, H., Lemberger-Truelove, M. E., Wills, L. N., Basner, E. J., & Tipton, J. L. (2024). Mechanisms of change in school counseling intervention studies: A content analysis. *Professional School Counseling, 28*(1). https://doi.org/10.1177/2156759X241247164

Larbona, Y., & Herdi, H. (2023). Literatur review: Pengembangan program bimbingan dan konseling komprehensif berbasis tugas-tugas perkembangan remaja. *Jurnal Ilmiah Ilmu Pendidikan, 6*(12), 10647–10652. https://doi.org/10.54371/jiip.v6i12.3295

Mason, E. C. M., Michel, R. E., Young, A. A., Olsen, J., Tillery, C. A., & Chang, M. K. (2023). School counselor leadership and program implementation revisited: Findings from a national sample. *Professional School Counseling, 27*(1). https://doi.org/10.1177/2156759X231182144

Muro, J. J., & Kottman, T. (1995). *Guidance and counseling in the elementary and middle schools: A practical approach*. Brown & Benchmark.

OECD. (2019). *OECD learning compass 2030: A series of concept notes*. OECD Publishing.

Richey, R. C., & Klein, J. D. (2007). *Design and development research: Methods, strategies, and issues*. Lawrence Erlbaum.

Rosanita, D. (2016). Analisis kebijakan menteri pendidikan tentang standar kompetensi lulusan dan standar isi PAI. *Al-Wijdan: Journal of Islamic Education Studies, 1*(1), 28–39. https://doi.org/10.58788/alwijdn.v1i1.4

Santrock, J. W. (2012). *Life-span development* (edisi ke-13). McGraw-Hill.

Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences, 9*(2), 69–74. https://doi.org/10.1016/j.tics.2004.12.005

Sugiyono. (2019). *Metode penelitian dan pengembangan (research and development/R&D)*. Alfabeta.

Suherman, U. (2012). *Manajemen bimbingan dan konseling*. Rizqi Press.

Villares, E., Brigman, G., Carbonneau, K., Bowers, H., & Lemberger-Truelove, M. E. (2024). The effects of the Student Success Skills program on academic achievement and social-emotional skills and competence: A meta-analysis. *Journal of Child & Adolescent Counseling, 9*(2), 192–204. https://doi.org/10.1080/23727810.2023.2236144

Warwick, L. A., Lenz, A. S., Branch, M. L., & Lemberger-Truelove, M. E. (2023). A meta-analysis of common factors in child therapy interventions. *Journal of Child & Adolescent Counseling, 9*(2), 170–191. https://doi.org/10.1080/23727810.2023.2215157

Whiston, S. C., Tai, W. L., Rahardja, D., & Eder, K. (2011). School counseling outcome: A meta-analytic examination of interventions. *Journal of Counseling & Development, 89*(1), 37–55. https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2011.tb00059.x

Widoyoko, E. P. (2012). *Teknik penyusunan instrumen penelitian*. Pustaka Pelajar.

Yusuf, S., & Nurihsan, A. J. (2014). *Landasan bimbingan dan konseling*. Remaja Rosdakarya.

BIODATA PENULIS KORESPONDEN



Prof.Dr. Nandang Rusmana,M.Pd
Universitas Pendidikan Indonesia
+62 812-2116-766

Berpengalaman memimpin penelitian dan pengabdian yang didanai Kementerian Pendidikan melalui skema hibah perguruan tinggi dan DRTPM pada periode 2021-2025, meliputi pengembangan pendidikan karakter dan metode Socratic (2021-2022), konseling pascatrauma dan trauma healing berbasis kearifan lokal (2022), keterampilan hidup dan kompetensi siswa (2023-2025), serta pengembangan aplikasi Android untuk penguatan kompetensi akademik, pribadi-sosial, dan karier siswa (2024-2025).