

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: 744~759
E-ISSN: xxxx-xxxx

Pelaksanaan dan Kebutuhan Pengembangan Bimbingan dan Konseling Untuk Mendukung Perkembangan Sosial-Emosional Siswa Sekolah Dasar: Studi Metode Campuran

Meiske Puluhulawa [1*], Wenny Hulukati [2], Maryam Rahim [3], Sukma Nurilawati Botutihe [4]
[1*]Program Studi S3 Pendidikan, Pascasarjana, Universitas Negeri Gorontalo, Gorontalo, Indonesia
[2, 3, 4] Pascasarjana, Universitas Negeri Gorontalo, Gorontalo, Indonesia
[1*]Email penulis koresponden: meiskes3pendidikan@mahasiswa.ung.ac.id

Riwayat Artikel

Submited: 22-11-2026
Accepted: 23-11-2026
Published: 23-11-2026

Abstrak

Penelitian ini memetakan pelaksanaan bimbingan dan konseling (BK) dalam mendukung perkembangan sosial-emosional siswa sekolah dasar, dukungan organisasi sekolah, dan kebutuhan pengembangan layanan sebagai tahap pendahuluan R&D. Desain metode campuran sekuensial eksplanatori (QUAN → qual) melibatkan 90 pendidik dan 12 informan di Kota Gorontalo, didukung observasi dan dokumentasi. Hasil menunjukkan bahwa identifikasi kebutuhan dan layanan dasar relatif lebih menonjol, sedangkan perencanaan, monitoring, dan tindak lanjut memiliki rerata lebih rendah dan variasi respons lebih besar. Kebutuhan pengembangan kapasitas, layanan, kemitraan, dan responsivitas kontekstual dipersepsikan tinggi. Temuan kualitatif menunjukkan bahwa dukungan sosial-emosional telah melekat dalam praktik pendidikan sehari-hari, tetapi keterhubungan antartahap layanan dan dukungan operasional belum konsisten. Temuan ini memberikan dasar empiris bagi asesmen kebutuhan untuk pengembangan model BK sekolah dasar yang lebih terstruktur, kolaboratif, dan responsif terhadap konteks.

Kata kunci: asesmen kebutuhan; bimbingan dan konseling; metode campuran; perkembangan sosial-emosional; sekolah dasar.

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

Abstract

This study mapped the implementation of school guidance and counseling in supporting elementary students' social-emotional development, organizational support, and service-development needs as a preliminary stage of R&D. An explanatory sequential mixed-methods design (QUAN → qual) involved 90 educators and 12 qualitative informants in Gorontalo City, supported by observations and document analysis. Needs identification and basic services were relatively more prominent, whereas planning, monitoring, and follow-up showed lower means and greater response variability. Perceived needs for capacity development, service improvement, partnerships, and contextual responsiveness were high. Qualitative findings indicated that social-emotional support was embedded in everyday educational practices, but connections across service stages and operational support remained inconsistent. The findings provide an empirical needs-assessment basis for developing a more structured, collaborative, and context-responsive elementary school counseling model.

Keywords: *elementary school; mixed methods; needs assessment; school counseling; social-emotional development*

PENDAHULUAN

Perkembangan sosial-emosional merupakan bagian integral dari perkembangan siswa sekolah dasar karena berkaitan dengan kemampuan mengenali dan mengelola emosi, membangun hubungan interpersonal yang sehat, menyesuaikan perilaku dengan tuntutan sosial, serta terlibat secara adaptif dalam kehidupan sekolah. Perkembangan tersebut tidak terbentuk sebagai seperangkat keterampilan yang berdiri sendiri, melainkan melalui hubungan timbal balik antara persepsi siswa atas kompetensi kesadaran dan regulasi diri, motivasi otonom, serta perilaku sosial yang kompeten dalam lingkungan yang mendukung kebutuhan psikologis (Collie, 2020).

Pada jenjang sekolah dasar, pembelajaran sosial dan emosional (*Social and Emotional Learning* [SEL]) menyediakan kerangka perkembangan yang mencakup lima area kompetensi yang saling berkaitan, yaitu kesadaran diri, manajemen diri, kesadaran sosial, keterampilan berelasi, dan pengambilan keputusan yang bertanggung jawab (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL], 2020). SEL tidak terbatas pada pengembangan kompetensi individual, tetapi berlangsung melalui interaksi antara pengalaman di kelas dan lingkungan sekolah, keluarga, serta masyarakat (CASEL, 2020). Pembelajaran sosial-emosional pada jenjang sekolah dasar juga telah dikaitkan dengan peningkatan pengendalian diri dan harga diri (Estell & Perdue, 2013), serta perkembangan kesadaran diri, regulasi emosi, motivasi, dan keterampilan sosial (Lapidot-Lefler & Israeli, 2024). Relasi positif dengan guru dan teman sebaya juga berkaitan dengan pengalaman sosial-emosional dan keterlibatan siswa di sekolah (Estell & Perdue, 2013; Herelle dkk., 2025). Namun, dampak intervensi SEL tidak selalu seragam pada setiap domain; peningkatan literasi emosional, misalnya, tidak otomatis diikuti penurunan yang setara pada seluruh masalah emosional atau perilaku (Lapidot-Lefler & Israeli, 2024). Karena itu, persoalan utama tidak berhenti pada keberadaan aktivitas sosial-emosional, tetapi juga pada kualitas implementasi dan sistem pendukung yang memungkinkan dukungan tersebut berlangsung secara konsisten.

Kualitas implementasi (*implementation quality*) penting karena keberhasilan dukungan sosial-emosional tidak hanya ditentukan oleh isi intervensi, tetapi juga oleh fidelitas pelaksanaan (*implementation fidelity*), kompetensi pendidik, ketersediaan waktu, pelatihan, pendampingan profesional, serta dukungan organisasi sekolah (Bates & Harrell, 2024; Lapidot-Lefler & Israeli, 2024; Öngören, 2023). Pada tingkat sekolah, visi bersama, kepemimpinan, integrasi program dengan proses pendidikan yang telah berjalan, serta mekanisme monitoring dan umpan balik dapat memperkuat keberlanjutan implementasi (George & Babu, 2025). Dengan demikian, dukungan sosial-emosional perlu dipahami pada tiga tingkat yang berbeda namun saling berhubungan: kompetensi sosial-emosional sebagai sasaran perkembangan siswa, praktik pendidik sebagai medium dukungan sehari-hari, dan sistem sekolah sebagai struktur yang menopang kesinambungan layanan. Pembedaan ini penting karena aktivitas sosial-emosional di kelas tidak dengan sendirinya dapat diperlakukan sebagai layanan bimbingan dan konseling (BK) yang terstruktur.

Dalam konteks tersebut, SEL dan BK memiliki titik temu, tetapi tidak identik. SEL terutama berorientasi pada pengembangan kompetensi sosial-emosional melalui pengalaman belajar dan lingkungan yang mendukung, sedangkan BK sekolah merupakan sistem layanan yang lebih luas untuk memfasilitasi perkembangan pribadi-sosial, belajar, dan karier siswa. Dalam perspektif BK komprehensif, layanan perlu dipahami sebagai program perkembangan yang dirancang secara sistematis, dikelola secara terencana, dilaksanakan melalui berbagai bentuk layanan, dan dievaluasi secara berkelanjutan (Gysbers & Henderson, 2012), sejalan dengan *American School Counselor Association (ASCA) National Model* yang menempatkan program konseling sekolah dalam empat komponen yang saling berkaitan antara *Define, Manage, Deliver,* dan *Assess*, yang menegaskan pentingnya landasan profesional, pengelolaan program berbasis data, pemberian layanan, serta asesmen program (American School Counselor Association, 2025). Dalam komponen *Deliver*, layanan langsung (*direct student services*) mencakup *instruction, appraisal and advisement,* serta *counseling*, sedangkan layanan tidak langsung (*indirect student services*)

mencakup *consultation, collaboration,* dan *referrals* (American School Counselor Association, 2025). Kerangka BK komprehensif menekankan bahwa keutuhan program tidak hanya bergantung pada keberadaan layanan, tetapi juga pada keterhubungan antara asesmen kebutuhan, perencanaan, pelaksanaan, evaluasi, dan perbaikan program secara berkelanjutan (Gysbers & Henderson, 2012). Dalam penelitian ini, kerangka ASCA dan BK komprehensif digunakan sebagai kerangka konseptual untuk memahami BK sebagai sistem program yang terencana, dikelola, diberikan, dan dinilai secara berkesinambungan, bukan sebagai cetak biru (*blueprint*) yang harus dipetakan satu-per-satu ke dalam konstruk atau butir instrumen penelitian.

Kerangka internasional tersebut perlu dibaca bersama regulasi dan panduan operasional Indonesia. Permendikbud Nomor 111 Tahun 2014 mendefinisikan BK sebagai upaya yang sistematis, objektif, logis, berkelanjutan, dan terprogram untuk memfasilitasi perkembangan peserta didik menuju kemandirian. Regulasi tersebut menetapkan empat komponen program, yaitu layanan dasar, layanan peminatan dan perencanaan individual, layanan responsif, serta dukungan sistem, dan menegaskan bahwa pengelolaan program mencakup analisis kebutuhan, perencanaan, pelaksanaan, evaluasi, pelaporan, dan tindak lanjut (Permendikbud, 2014). Kerangka ini dipertegas dalam *Panduan Operasional Penyelenggaraan Bimbingan dan Konseling Sekolah Dasar* (POP BK SD), yang menempatkan asesmen kebutuhan sebagai tahap awal perencanaan, diikuti perolehan dukungan pimpinan dan komite sekolah, penyusunan program tahunan dan semester, pelaksanaan layanan, evaluasi, pelaporan, serta tindak lanjut (Dirjen GTK, 2016). Dengan demikian, baik kerangka ASCA maupun regulasi nasional sama-sama menempatkan BK sebagai proses yang lebih luas daripada pemberian bantuan sesaat, meskipun struktur konseptual dan terminologi keduanya tidak sepenuhnya identik.

Persoalan tersebut menjadi lebih kompleks pada sekolah dasar ketika fungsi dukungan siswa banyak bersinggungan dengan peran guru kelas. POP BK SD menegaskan bahwa guru kelas memiliki fungsi bimbingan yang terintegrasi dengan pembelajaran, termasuk melakukan asesmen kebutuhan melalui hasil belajar, observasi, dan wawancara; mengintegrasikan kompetensi kemandirian dalam pembelajaran; berkolaborasi dengan guru BK/konselor dan orang tua; serta, pada sekolah yang belum memiliki guru BK/konselor, melaksanakan layanan secara terbatas setelah memperoleh pelatihan (Dirjen GTK, 2016). Ketentuan ini penting karena menegaskan bahwa keterlibatan guru kelas merupakan bagian sah dari ekosistem layanan, tetapi tidak identik dengan keseluruhan fungsi profesional BK. Kedekatan guru dengan siswa memang memungkinkan identifikasi dini terhadap perubahan perilaku, kesulitan relasi, atau kebutuhan emosional, serta pemberian dukungan melalui pengelolaan perilaku, pemodelan regulasi emosi, interaksi sebaya yang inklusif, dan komunikasi dengan keluarga (Collie, 2020; Estell & Perdue, 2013; Herelle dkk., 2025). Namun, kedekatan relasional tidak otomatis menghasilkan sistem layanan yang terstruktur.

Bukti empiris Indonesia memperlihatkan kesenjangan tersebut secara cukup konsisten, ditemukan bahwa guru kelas menghadapi ambiguitas peran, keterbatasan sumber daya, kurangnya supervisi dan pelatihan, serta dukungan manajemen sekolah yang belum memadai dalam melaksanakan fungsi BK (Nurlaila dkk., 2025). Selain itu juga guru kelas telah melakukan berbagai bentuk dukungan, seperti layanan informasi, pendampingan individual, dan komunikasi dengan orang tua, tetapi praktik tersebut sebagian besar masih bersifat informal, intuitif, dan belum didukung prosedur yang sistematis (Blorton dkk., 2025). Sebaliknya, studi pada sekolah dasar yang memiliki tenaga BK khusus memperlihatkan konfigurasi layanan yang lebih terorganisasi melalui konseling individual dan kelompok, bimbingan klasikal, layanan responsif, *home visit*, serta kolaborasi dengan wali kelas dan orang tua, meskipun keterbatasan fasilitas dan beban layanan tetap ditemukan (Maylafaza dkk., 2026). Variasi ini menunjukkan bahwa kondisi BK di sekolah dasar Indonesia tidak homogen. Karena itu, persoalan yang lebih relevan bukan sekadar apakah aktivitas BK tersedia, tetapi sejauh mana praktik dukungan yang telah berjalan terhubung dengan asesmen kebutuhan, perencanaan, dokumentasi, monitoring, evaluasi, tindak lanjut, kolaborasi, dan rujukan dalam suatu sistem layanan yang konsisten.

Pada titik ini, asesmen kebutuhan menjadi penting bukan hanya untuk mengidentifikasi masalah siswa, tetapi juga untuk menilai kesiapan dan kesenjangan penyelenggaraan layanan. POP BK SD secara eksplisit menempatkan asesmen kebutuhan sebagai fondasi penyusunan program serta menghubungkannya dengan kebutuhan sarana-prasarana, dukungan pimpinan, perencanaan operasional, dan evaluasi program (Dirjen GTK, 2016). Literatur Indonesia juga telah menegaskan pentingnya *needs assessment* dalam perencanaan BK komprehensif (Cahyaningtyas & Suherman, 2025; Putra dkk., 2026), seperti memetakan kebutuhan akademik, sosial, dan emosional siswa sekolah dasar sebagai dasar pengembangan layanan BK (Rhamadan & Hayati, 2025). Temuan tersebut menunjukkan bahwa asesmen kebutuhan maupun kajian BK untuk perkembangan sosial-emosional bukan wilayah yang sepenuhnya baru. Namun, sebagian besar penelitian masih berfokus pada kebutuhan siswa, peran guru, pelaksanaan layanan, atau kendala organisasi secara terpisah.

Di sinilah kesenjangan penelitian ini terletak. Bukti sebelumnya telah menunjukkan bahwa praktik dukungan guru dapat berjalan, asesmen kebutuhan siswa dapat dilakukan, dan faktor organisasi dapat memengaruhi implementasi. Namun, masih terbatas penelitian yang secara terpadu memetakan praktik pendidik, keterlaksanaan komponen layanan BK, dukungan organisasi sekolah, dan kebutuhan pengembangan layanan dalam satu kerangka empiris. Kesenjangan ini penting karena tingginya aktivitas dukungan pada tingkat guru tidak serta-merta menunjukkan kuatnya sistem BK apabila perencanaan, dokumentasi, monitoring, tindak lanjut, konsultasi, dan rujukan belum terorganisasi secara konsisten. Oleh karena itu, penelitian ini menempatkan asesmen kebutuhan bukan semata-mata sebagai identifikasi kebutuhan perkembangan siswa, tetapi sebagai pemetaan kebutuhan pengembangan pada tingkat sistem layanan.

Berdasarkan kesenjangan tersebut, penelitian ini bertujuan memetakan pelaksanaan BK dalam mendukung perkembangan sosial-emosional siswa sekolah dasar melalui empat fokus utama: praktik dukungan pendidik, keterlaksanaan komponen layanan BK, dukungan organisasi sekolah, dan kebutuhan pengembangan layanan. Kontribusi penelitian terletak pada pemetaan multidimensional yang mengintegrasikan keempat dimensi tersebut sebagai dasar empiris bagi pengembangan model BK pada tahap berikutnya dalam rangkaian R&D. Penelitian ini tidak diarahkan untuk menguji efektivitas layanan maupun mengukur perubahan kompetensi sosial-emosional siswa secara langsung.

Secara khusus, penelitian menjawab tiga pertanyaan: (1) bagaimana profil pelaksanaan bimbingan dan konseling dalam mendukung perkembangan sosial-emosional siswa sekolah dasar; (2) bagaimana kondisi dukungan sekolah serta kebutuhan pengembangan kapasitas, layanan, kemitraan sekolah–keluarga–masyarakat, dan responsivitas kontekstual dalam penyelenggaraan BK; dan (3) bagaimana temuan kualitatif menjelaskan dan memperdalam pola yang teridentifikasi pada fase kuantitatif?

METODE PENELITIAN

Desain Penelitian dan Konteks Studi

Penelitian ini merupakan studi pendahuluan dalam rangkaian penelitian dan pengembangan (*Research and Development* [R&D]) dengan desain metode campuran sekuensial eksplanatori berprioritas kuantitatif (*explanatory sequential mixed-methods design*, QUAN → qual) (Creswell & Creswell, 2018). Fase kuantitatif digunakan untuk memetakan praktik dukungan pendidik, keterlaksanaan layanan bimbingan dan konseling (BK), dukungan organisasi sekolah, serta kebutuhan pengembangan layanan. Hasil fase tersebut kemudian digunakan untuk menentukan fokus pendalaman pada fase kualitatif sehingga data kualitatif berfungsi menjelaskan pola dan variasi yang tidak dapat dipahami hanya dari hasil survei (Harb dkk., 2026; Jordan & Garbacz, 2023; Savitz-Romer dkk., 2021).

Posisi penelitian sebagai studi pendahuluan dalam R&D membatasi tujuan inferensinya. Penelitian ini tidak menguji efektivitas model BK dan tidak mengukur perubahan kompetensi sosial-emosional siswa sebagai outcome layanan. Temuan digunakan untuk mengidentifikasi

kondisi layanan dan kebutuhan pengembangan sebagai dasar empiris bagi tahap pengembangan model berikutnya. Penelitian dilaksanakan dalam konteks sekolah dasar di Kota Gorontalo; karena menggunakan sampling nonprobabilitas, hasil ditafsirkan dalam konteks partisipan dan lokasi penelitian.

Partisipan dan Prosedur Sampling

Fase kuantitatif melibatkan 90 pendidik yang dipilih melalui sampling purposif berbasis kriteria (*criterion-based purposive sampling*). Kriteria partisipasi mencakup keterlibatan langsung dalam pembinaan dan dukungan perkembangan siswa serta pengalaman menjalankan fungsi yang berkaitan dengan BK, seperti mengidentifikasi kebutuhan atau masalah siswa, memberikan dukungan kepada siswa, berkomunikasi dengan orang tua, berkoordinasi dengan personel sekolah, atau melakukan tindak lanjut. Strategi ini digunakan karena penelitian membutuhkan responden yang memiliki pengalaman relevan dengan fenomena yang dikaji, bukan sampel probabilitas untuk mengestimasi kondisi populasi (Oddone Paolucci dkk., 2021; Öngören, 2023).

Enam responden (6,67%) berlatar belakang BK, sedangkan 84 responden (93,33%) berasal dari disiplin non-BK. Dengan komposisi tersebut, data kuantitatif terutama mencerminkan perspektif pendidik yang menjalankan fungsi dukungan siswa, bukan evaluasi profesional oleh konselor sekolah. Karena itu, praktik pedagogis dan dukungan sosial-emosional yang dilaporkan responden tidak diperlakukan sebagai ekuivalen dengan layanan konseling profesional yang terstruktur.

Setelah analisis kuantitatif, 12 informan dipilih dari responden fase pertama melalui *purposive follow-up sampling*. Pemilihan diarahkan oleh pola kuantitatif yang memerlukan penjelasan serta mempertimbangkan variasi pengalaman dan peran partisipan. Prosedur ini merupakan mekanisme *connecting* antarfase karena hasil QUAN menentukan fokus dan partisipan fase qual (Jordan & Garbacz, 2023; Savitz-Romer dkk., 2021). Kedua belas informan berasal dari enam sekolah. Fase kualitatif juga didukung oleh delapan sesi observasi dan studi dokumentasi pada enam sekolah tersebut.

Instrumen dan Kualitas Pengukuran

Fase kuantitatif menggunakan kuesioner multidimensional yang dikembangkan peneliti, terdiri atas 40 butir dengan skala respons lima poin. Pengembangan indikator merujuk pada kerangka konseptual penelitian, Permendikbud Nomor 111 Tahun 2014, *Panduan Operasional Penyelenggaraan Bimbingan dan Konseling Sekolah Dasar* (POP BK SD), serta *ASCA National Model* sebagai rujukan konseptual tambahan. ASCA digunakan untuk memahami BK sebagai sistem program yang mencakup pengelolaan, pemberian layanan, dan asesmen, bukan sebagai *blueprint* instrumen.

Kuesioner mencakup tujuh domain awal: identifikasi kebutuhan siswa sebanyak tujuh butir; perencanaan layanan empat butir; pelaksanaan layanan BK 14 butir; evaluasi layanan enam butir; dukungan sekolah tiga butir; kebutuhan pengembangan kapasitas dan layanan tiga butir; serta kebutuhan kemitraan sekolah–keluarga–masyarakat dan responsivitas kontekstual tiga butir. Domain pelaksanaan mencakup layanan dasar, layanan responsif, perencanaan individual, dan dukungan sistem, sedangkan evaluasi layanan mencakup monitoring perkembangan dan tindak lanjut. Ketujuh domain diperlakukan sebagai struktur pengukuran awal berbasis teori dan regulasi, bukan sebagai struktur faktor yang telah dikonfirmasi secara empiris.

Dukungan sekolah dipisahkan dari domain kebutuhan karena arah interpretasinya berbeda. Skor lebih tinggi pada dukungan sekolah menunjukkan persepsi bahwa dukungan lebih tersedia, sedangkan skor lebih tinggi pada domain kebutuhan menunjukkan kebutuhan pengembangan yang dipersepsikan semakin besar.

Bukti validitas dibatasi pada validitas isi (*content validity*). Enam validator dengan keahlian dalam BK, pendidikan sekolah dasar, serta pengukuran dan evaluasi menilai relevansi, kejelasan, kesesuaian, dan keterwakilan isi. Penilaian dianalisis menggunakan *Item-Level Content Validity Index* (I-CVI) dan *Scale-Level Content Validity Index/Average* (S-CVI/Ave); butir dengan I-CVI ≥

0,78 dipertahankan, sedangkan butir yang belum memenuhi kriteria ditelaah dan direvisi berdasarkan indeks dan komentar validator. Instrumen tidak diuji melalui analisis faktor sehingga penelitian ini tidak mengklaim validitas konstruk.

Konsistensi internal setiap domain diperiksa menggunakan Cronbach's alpha berdasarkan data 90 responden. Koefisien yang diperoleh adalah identifikasi kebutuhan siswa (α = 0,592), perencanaan layanan (α = 0,909), pelaksanaan layanan BK (α = 0,936), evaluasi layanan (α = 0,947), dukungan sekolah (α = 0,912), kebutuhan pengembangan kapasitas dan layanan (α = 0,795), serta kebutuhan kemitraan sekolah–keluarga–masyarakat dan responsivitas kontekstual (α = 0,688). Seluruh nilai dilaporkan apa adanya tanpa penghapusan butir secara *post hoc*. Temuan pada domain dengan reliabilitas relatif lebih rendah, terutama identifikasi kebutuhan dan kemitraan/responsivitas kontekstual, ditafsirkan secara hati-hati dan dibaca bersama bukti kualitatif.

Pengumpulan dan Analisis Data

Fase kualitatif menggunakan wawancara semi-terstruktur sebagai sumber utama, didukung observasi nonpartisipan dan studi dokumentasi. Fokus wawancara dikembangkan setelah analisis kuantitatif dan diarahkan pada identifikasi kebutuhan, perencanaan, pelaksanaan layanan, monitoring dan tindak lanjut, dukungan sekolah, kebutuhan pengembangan, kemitraan, serta responsivitas kontekstual. Observasi dan dokumentasi digunakan untuk memeriksa dan melengkapi bukti wawancara; ketidaktersediaan dokumen tidak diperlakukan sebagai bukti bahwa suatu aktivitas tidak pernah dilakukan.

Data kuantitatif dianalisis menggunakan mean dan simpangan baku (SD) sebagai statistik utama. Untuk membantu interpretasi, mean dikonversi menjadi persentase skor maksimum dengan rumus (Mean/5) × 100. Nilai ini menunjukkan posisi rerata terhadap skor maksimum dan bukan persentase responden. Karena tidak ditetapkan *cut-off* kategori secara *a priori*, hasil ditafsirkan secara komparatif. SD yang relatif lebih besar diperlakukan sebagai indikasi heterogenitas pengalaman responden dan digunakan sebagai salah satu dasar pendalaman kualitatif, tanpa ditafsirkan sebagai perbedaan antarsekolah secara inferensial.

Data kualitatif dianalisis melalui pengodean, pengembangan kategori dan tema, penyajian data, serta verifikasi kesimpulan. Integrasi dilakukan melalui *connecting* ketika hasil QUAN digunakan untuk mengarahkan fase qual, dan melalui *merging* pada tahap interpretasi dengan mempertemukan pola kuantitatif, tema wawancara, observasi, dan dokumentasi. Hasil integrasi ditampilkan dalam *joint display* untuk menilai konvergensi, komplementaritas, atau perbedaan antarsumber data dan menghasilkan interpretasi terpadu (Jordan & Garbacz, 2023; Merola dkk., 2023).

Etika Penelitian

Partisipan memperoleh informasi mengenai tujuan, prosedur, keterlibatan, penggunaan data, dan kerahasiaan identitas sebelum menyatakan kesediaan berpartisipasi. Identitas informan disamarkan menggunakan kode.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Karakteristik Responden

Fase kuantitatif melibatkan 90 pendidik sekolah dasar di Kota Gorontalo. Mayoritas responden adalah perempuan (81,11%) dan telah memiliki sertifikasi pendidik (91,11%). Berdasarkan latar belakang akademik, enam responden (6,67%) berasal dari bidang Bimbingan dan Konseling (BK), sedangkan 84 responden (93,33%) berasal dari disiplin non-BK. Komposisi ini menjadi konteks interpretatif penting karena hasil kuantitatif terutama merefleksikan pengalaman pendidik yang menjalankan fungsi dukungan siswa, bukan penilaian profesional yang didominasi oleh konselor sekolah.

Tabel 1. Karakteristik Demografis dan Latar Belakang Akademik Responden

Karakteristik	Kategori	n	Persentase (%)
Jenis kelamin	Laki-laki	17	18,89
	Perempuan	73	81,11
Status sertifikasi pendidik	Bersertifikat	82	91,11
	Belum bersertifikat	8	8,89
Latar belakang disiplin akademik	Bimbingan dan Konseling	6	6,67
	Non-Bimbingan dan Konseling	84	93,33

Profil Pelaksanaan Bimbingan dan Konseling

Tabel 2 memperlihatkan profil yang tidak merata antarkomponen layanan. Indikator yang berkaitan dengan identifikasi kebutuhan siswa dan layanan dasar berada pada bagian atas profil, sedangkan perencanaan, monitoring perkembangan, dan tindak lanjut berada pada bagian bawah. Kontras terbesar terlihat antara penggunaan berbagai sumber informasi untuk memahami kebutuhan siswa (M = 4,20; SD = 0,47) dan monitoring perkembangan siswa (M = 3,01; SD = 1,12).

Perbedaan tersebut juga tampak pada sebaran respons. Identifikasi kebutuhan dan layanan dasar menunjukkan respons yang relatif lebih terkonsentrasi, sedangkan perencanaan, monitoring, dan terutama tindak lanjut memperlihatkan variasi yang lebih besar. Dalam desain deskriptif penelitian ini, variasi tersebut tidak digunakan untuk menarik kesimpulan mengenai perbedaan antarsekolah, tetapi menjadi pola empiris yang kemudian didalami pada fase kualitatif. Hasil pada identifikasi kebutuhan juga perlu dibaca secara proporsional karena domain tersebut memiliki konsistensi internal yang terbatas (α = 0,592).

Di antara komponen pelaksanaan BK, layanan dasar memiliki rerata tertinggi, diikuti perencanaan individual, layanan responsif, dan dukungan sistem. Dukungan sistem dalam analisis ini tetap diperlakukan sebagai komponen pelaksanaan BK dan dibedakan dari dukungan sekolah sebagai kondisi organisasional.

Tabel 2. Profil Pelaksanaan Bimbingan dan Konseling untuk Mendukung Perkembangan Sosial-Emosional Siswa Sekolah Dasar

Aspek	Indikator	Mean	SD	Persentase Skor Maksimum (%)
Identifikasi kebutuhan siswa	Guru mengidentifikasi kebutuhan sosial-emosional siswa	4,05	0,50	81,00
	Guru memperoleh informasi dari berbagai sumber	4,20	0,47	84,07
Perencanaan layanan	Guru merencanakan kegiatan pembinaan sosial-emosional	3,08	1,17	61,56
	Sekolah mendukung perencanaan layanan	3,22	1,18	64,44
Pelaksanaan layanan BK	Layanan dasar	3,99	0,61	79,78
	Layanan responsif	3,58	0,74	71,61
	Perencanaan individual	3,69	0,74	73,85
	Dukungan sistem	3,47	0,93	69,41
Evaluasi layanan	Monitoring perkembangan siswa	3,01	1,12	60,15
	Tindak lanjut layanan	3,14	1,27	62,89

Catatan. *N* = 90. Mean dan simpangan baku dihitung berdasarkan skor rata-rata masing-masing indikator pada skala 1–5. Persentase skor maksimum menunjukkan posisi rerata terhadap skor maksimum yang mungkin dicapai dan bukan persentase responden.

Dukungan Sekolah dan Kebutuhan Pengembangan Layanan

Tabel 3 menunjukkan kontras antara dukungan organisasi yang dipersepsikan telah tersedia dan besarnya kebutuhan pengembangan yang dilaporkan. Dukungan sekolah memiliki rerata 3,11 (SD = 1,06), sedangkan kebutuhan pengembangan kapasitas dan layanan serta kebutuhan kemitraan dan responsivitas kontekstual berada pada rerata yang lebih tinggi.

Ketiga komponen tersebut memiliki arah interpretasi yang berbeda. Skor yang lebih tinggi pada dukungan sekolah menunjukkan dukungan yang dipersepsikan semakin tersedia, sedangkan skor yang lebih tinggi pada dua domain kebutuhan menunjukkan kebutuhan pengembangan yang semakin besar. Oleh karena itu, ketiganya tidak diperlakukan sebagai satu kontinum dan tidak digabungkan menjadi satu skor total. Temuan pada domain kemitraan dan responsivitas kontekstual juga ditafsirkan secara hati-hati karena konsistensi internalnya relatif terbatas ($\alpha = 0{,}688$).

Tabel 3. Dukungan Sekolah dan Kebutuhan Pengembangan Layanan

Komponen	Mean	SD	Persentase Skor Maksimum (%)
Dukungan sekolah	3,11	1,06	62,22
Kebutuhan pengembangan kapasitas dan layanan	4,40	0,53	88,00
Kebutuhan kemitraan sekolah–keluarga–masyarakat dan responsivitas kontekstual	4,37	0,48	87,33

Catatan. *N* = 90. Skor yang lebih tinggi pada dukungan sekolah menunjukkan kondisi dukungan yang lebih kuat. Sebaliknya, skor yang lebih tinggi pada dua komponen kebutuhan menunjukkan kebutuhan yang dipersepsikan lebih tinggi, bukan tingkat implementasi atau keberhasilan layanan yang lebih tinggi.

Temuan Kualitatif sebagai Penjelasan terhadap Pola Kuantitatif

Analisis terhadap wawancara 12 informan menghasilkan 25 kode aktif yang terorganisasi ke dalam lima tema utama dan 14 subtema. Observasi dan dokumentasi digunakan untuk memeriksa serta melengkapi pola yang muncul dalam wawancara. Sebagian kode mengikuti fokus analitis yang diturunkan dari hasil fase kuantitatif, sedangkan fragmentasi siklus layanan dan beban administratif muncul secara induktif dari data.

Tema 1. Identifikasi kebutuhan bertumpu pada interaksi sehari-hari dan informasi multipihak

Guru mengenali kebutuhan sosial-emosional siswa terutama melalui perubahan yang terlihat dalam kegiatan sehari-hari, seperti perubahan emosi, partisipasi dalam pembelajaran, hubungan dengan teman sebaya, atau perilaku yang berbeda dari kebiasaan sebelumnya. Informasi tersebut tidak hanya berasal dari pengamatan guru, tetapi juga diperoleh melalui komunikasi dengan siswa, guru lain, dan orang tua. Seorang guru kelas menggambarkan proses tersebut sebagai berikut: "*Saya biasanya mulai dari perubahan yang terlihat selama belajar: anak yang biasanya aktif menjadi diam, mudah marah, menjauh dari teman, atau sulit bekerja sama*." (W01).

Observasi memberikan bukti yang sejalan: pada beberapa sesi, guru terlihat mengenali perubahan perilaku dan memberikan perhatian individual. Namun, dokumentasi menunjukkan bahwa pencatatan hasil identifikasi tidak menggunakan format yang sama pada seluruh sekolah; beberapa sekolah memiliki catatan individual sederhana, sedangkan pada konteks lain pencatatan hanya tersedia untuk kasus tertentu. Dengan demikian, fase kualitatif memberi konteks terhadap posisi relatif tinggi pada identifikasi kebutuhan dengan menunjukkan bahwa praktik tersebut terutama bertumpu pada kedekatan guru dengan kehidupan sekolah sehari-hari, sementara bentuk dokumentasinya lebih bervariasi.

Tema 2. Dukungan sosial-emosional melekat pada praktik pendidikan sehari-hari

Dukungan sosial-emosional banyak ditemukan dalam pembelajaran dan pembiasaan, termasuk kerja kelompok, penguatan perilaku positif, latihan menghargai pendapat, pengelolaan konflik, percakapan individual, serta komunikasi dengan orang tua. Bentuk dukungan tersebut tidak selalu diberi label sebagai kegiatan BK tersendiri, tetapi melekat dalam praktik pendidikan sehari-hari. Salah satu informan menjelaskan: "*Paling sering melalui diskusi kelas, kerja kelompok,*

pembiasaan saling menghargai, latihan menyampaikan pendapat, dan pembicaraan pribadi ketika ada anak yang membutuhkan." (W01).

Pola tersebut juga terlihat pada observasi kelas, terutama dalam arahan guru mengenai kerja sama, penghargaan terhadap pendapat teman, tanggung jawab, dan pemberian respons individual. Dokumentasi pembelajaran dan program pembinaan karakter memuat unsur yang serupa. Temuan ini konsisten dengan posisi layanan dasar sebagai komponen pelaksanaan dengan rerata relatif lebih tinggi.

Pada layanan responsif, bantuan langsung terhadap konflik atau masalah siswa juga ditemukan, tetapi mekanisme rujukan tidak tersedia secara sama pada seluruh konteks. Beberapa guru melibatkan kepala sekolah atau orang tua ketika masalah berulang, sementara rujukan kepada tenaga profesional di luar sekolah belum selalu menjadi prosedur yang mapan.

Tema 3. Sistematisasi perencanaan, monitoring, dan tindak lanjut belum konsisten

Fase kualitatif menjelaskan posisi relatif lebih rendah dan sebaran respons yang lebih besar pada perencanaan, monitoring, dan tindak lanjut. Perencanaan berada pada spektrum yang luas: sebagian kegiatan dituangkan dalam program atau perangkat pembelajaran, sebagian terintegrasi ke dalam aktivitas kelas, dan sebagian lainnya ditentukan setelah masalah siswa muncul.

Perbedaan menjadi lebih terlihat pada monitoring. Pemantauan banyak dilakukan melalui pengamatan sehari-hari dan komunikasi lisan, sedangkan dokumentasi perkembangan umumnya lebih terbatas pada kasus tertentu. Seorang informan menyatakan: "*Guru memantau setelah penanganan, tetapi bentuk laporannya belum sama. Sebagian punya catatan, sebagian menyampaikan secara lisa*n." (W02). "*Kami lakukan pertemuan lanjutan dengan guru dan orang tua bila masalah belum selesai. Namun belum ada jadwal review kasus yang rutin*." (W02)

Bukti dokumenter mendukung pola tersebut: dokumen program dan catatan kasus ditemukan dalam derajat yang berbeda, sedangkan catatan monitoring dan tindak lanjut termasuk bukti yang relatif terbatas. Temuan lintas sumber ini menghasilkan kode induktif fragmentasi siklus layanan, yaitu kondisi ketika tahapan pelayanan ada dalam praktik tetapi belum selalu terhubung secara konsisten dari identifikasi kebutuhan hingga tindak lanjut. Sebagaimana dirumuskan salah satu informan, prioritasnya adalah "*menyatukan kegiatan yang sudah ada ke dalam sistem yang jelas, bukan menambah banyak kegiatan baru*" (W02).

Tema 4. Dukungan sekolah tersedia, tetapi struktur operasionalnya berbeda antarkonteks

Wawancara menunjukkan bahwa dukungan sekolah hadir melalui komunikasi antarguru, rapat, keterlibatan kepala sekolah, dan kesempatan melakukan konsultasi. Namun, dukungan interpersonal tersebut tidak selalu disertai SOP, pembagian peran, format dokumentasi, atau mekanisme konsultasi dan rujukan yang sama. Salah satu guru menjelaskan: "*Kepala sekolah memberi ruang untuk berdiskusi dan guru saling membantu. Yang belum ada adalah waktu khusus, SOP, dan format pencatatan yang sama untuk semua guru*." (W01).

Dokumentasi memperlihatkan pola serupa: notulen rapat dan program pembinaan umum lebih mudah ditemukan dibandingkan SOP BK khusus atau perangkat monitoring yang berlaku secara seragam. Dengan demikian, fase kualitatif memperjelas bahwa variasi pada dukungan sekolah bukan hanya menyangkut intensitas dukungan, tetapi juga bentuk dan tingkat formalitas dukungan operasional.

Tema 5. Kebutuhan pengembangan mencakup kapasitas, perangkat layanan, kemitraan, dan responsivitas kontekstual

Informan tidak hanya mengemukakan kebutuhan terhadap peningkatan kompetensi, tetapi juga pedoman praktis, instrumen identifikasi dan monitoring, model layanan, prosedur konsultasi, serta alur rujukan. Seorang kepala sekolah menyatakan: "*Kami membutuhkan model*

layanan BK SD yang praktis, pelatihan guru, prosedur rujukan, dan perangkat evaluasi yang tidak terlalu berat." (W02).

Kebutuhan terhadap sistematisasi juga berhadapan dengan persoalan beban administratif. Beberapa informan menekankan bahwa penguatan dokumentasi sebaiknya tidak menghasilkan perangkat yang justru mengurangi waktu interaksi dengan siswa. Salah seorang guru menyatakan: "*Prioritasnya bukan menambah formulir, melainkan memastikan setiap bantuan punya tujuan, dipantau, dan ada tindak lanjut jika perlu*." (W09).

Keluarga muncul relatif konsisten sebagai sumber informasi dan mitra dalam penanganan siswa, sedangkan jejaring dengan masyarakat atau tenaga profesional di luar sekolah lebih bersifat insidental. Responsivitas terhadap konteks lokal juga muncul dalam wawancara. Nilai kebersamaan, saling membantu, penghargaan terhadap orang lain, sopan santun, dan tanggung jawab telah digunakan dalam pembiasaan, tetapi belum selalu diterjemahkan secara eksplisit ke dalam tujuan atau perangkat layanan.

Sebagaimana disampaikan salah satu informan, "*budaya lokal kami gunakan terutama dalam nilai kebersamaan dan saling membantu*" (W02). Temuan ini menunjukkan relevansi konteks lokal tanpa mengimplikasikan bahwa sekolah telah menerapkan model konseling berbasis budaya secara formal.

Integrasi Temuan Kuantitatif dan Kualitatif

Integrasi dilakukan dengan menyandingkan pola kuantitatif dengan bukti wawancara, observasi, dan dokumentasi yang relevan. Hubungan antardata tidak dipaksakan menjadi seragam; pada beberapa komponen, fase kualitatif mengonfirmasi kecenderungan kuantitatif, sedangkan pada komponen lain fungsi utamanya adalah menjelaskan bentuk dan kondisi yang berada di balik pola tersebut.

Tabel 4. *Joint Display* Integrasi Temuan Kuantitatif dan Kualitatif

Pola kuantitatif	**Penjelasan kualitatif**	**Hubungan antardata**	**Temuan terintegrasi**
Identifikasi kebutuhan relatif lebih tinggi (81,00–84,07%)	Identifikasi berlangsung melalui interaksi sehari-hari dan informasi multipihak; pencatatan formal bervariasi	Konvergen dan komplementer	Identifikasi berkembang terutama sebagai praktik langsung guru, sedangkan formalisasi asesmen belum seragam
Layanan dasar relatif menonjol (79,78%)	Dukungan sosial-emosional menyatu dengan pembelajaran dan pembiasaan	Konvergen	Dukungan sosial-emosional banyak berlangsung melalui praktik pendidikan sehari-hari
Layanan responsif (71,61%)	Guru menangani konflik dan memberikan bantuan individual, tetapi mekanisme rujukan profesional tidak tersedia secara merata	Konvergen dan komplementer	Bantuan responsif telah dilakukan, sedangkan rujukan dan dokumentasi kasus lebih bervariasi
Perencanaan relatif lebih rendah (61,56–64,44%)	Perencanaan berada pada spektrum formal, terintegrasi dalam pembelajaran, dan insidental	Komplementer	Aktivitas telah tersedia, tetapi tingkat sistematisasi perencanaan berbeda antarkonteks
Monitoring (60,15%) dan tindak lanjut	Monitoring dominan melalui pengamatan informal; dokumentasi	Konvergen dan komplementer	Kontinuitas antara monitoring, dokumentasi, dan tindak

Pola kuantitatif	Penjelasan kualitatif	Hubungan antardata	Temuan terintegrasi
(62,89%) relatif lebih rendah	dan review tindak lanjut belum seragam		lanjut belum menunjukkan pola yang konsisten
Dukungan sekolah 62,22%	Koordinasi dan dukungan pimpinan tersedia, sedangkan SOP dan perangkat operasional tidak ditemukan secara merata	Konvergen dan komplementer	Dukungan interpersonal lebih mudah ditemukan dibandingkan struktur operasional yang terdokumentasi
Kebutuhan pengembangan kapasitas dan layanan 88,00%	Informan membutuhkan pelatihan, pedoman, instrumen praktis, monitoring, konsultasi, dan rujukan	Konvergen dan komplementer	Kebutuhan pengembangan mencakup kapasitas pendidik sekaligus perangkat untuk menopang pelaksanaan
Kebutuhan kemitraan dan responsivitas kontekstual 87,33%	Keluarga relatif dekat dengan proses pendampingan; jejaring eksternal lebih insidental; nilai lokal dinilai relevan	Konvergen dan komplementer	Pengembangan layanan memerlukan penguatan kemitraan sekaligus perhatian terhadap konteks sosial-budaya

Integrasi kedua fase menunjukkan satu pola empiris yang relatif konsisten. Praktik yang dekat dengan interaksi sehari-hari antara pendidik dan siswa terutama identifikasi kebutuhan dan dukungan dasar yang lebih mudah ditemukan dan menunjukkan profil kuantitatif yang relatif lebih menonjol. Sebaliknya, perencanaan, dokumentasi, monitoring, tindak lanjut, dan sebagian dukungan operasional menunjukkan pola yang lebih bervariasi. Fase kualitatif memperlihatkan bahwa perbedaan tersebut bukan terutama disebabkan oleh ketiadaan aktivitas, melainkan oleh perbedaan tingkat keteraturan dan keterhubungan antartahapan layanan.

Pada saat yang sama, data menunjukkan bahwa kebutuhan pengembangan tidak terbatas pada peningkatan keterampilan individual pendidik. Pedoman praktis, dokumentasi yang proporsional, mekanisme konsultasi dan rujukan, dukungan organisasi, kemitraan dengan keluarga dan pihak eksternal, serta responsivitas terhadap konteks lokal juga muncul sebagai bagian dari kebutuhan yang dilaporkan.

PEMBAHASAN

Temuan penelitian menunjukkan bahwa dukungan sosial-emosional di sekolah dasar telah hadir dalam praktik sehari-hari pendidik, tetapi belum seluruhnya terorganisasi sebagai layanan BK yang sistematis pada tingkat sekolah. Karena mayoritas responden berasal dari disiplin non-BK, praktik yang teridentifikasi lebih tepat dipahami sebagai dukungan pedagogis dan relasional yang bersinggungan dengan fungsi BK, bukan sebagai representasi layanan konseling profesional. Kedekatan guru dengan kehidupan kelas memberi mereka posisi strategis untuk mengenali perubahan perilaku, emosi, relasi sebaya, dan keterlibatan siswa secara langsung. Pola ini konsisten dengan literatur yang menempatkan guru sebagai pihak yang sering menjadi pengenal awal kebutuhan sosial-emosional dan pemberi dukungan berbasis relasi (Gimbert dkk., 2023; İş, 2025; Levy & Molina, 2025). Temuan Indonesia juga menunjukkan bahwa guru kelas menjalankan berbagai fungsi BK, tetapi pelaksanaannya masih dipengaruhi oleh ambiguitas peran, keterbatasan pelatihan, supervisi, sumber daya, dan dukungan sekolah (Blorton dkk., 2025; Nurlaila dkk., 2025). Karena itu, praktik guru yang telah berkembang lebih tepat dipandang

sebagai modal awal layanan, bukan sebagai bukti bahwa sistem BK telah terselenggara secara komprehensif.

Relatif menonjolnya layanan dasar dapat dijelaskan oleh kedekatannya dengan fungsi pedagogis guru. Pembiasaan, penguatan perilaku positif, kerja kelompok, pengelolaan relasi sebaya, dan percakapan individual dapat diintegrasikan ke dalam pembelajaran tanpa menuntut struktur administratif yang kompleks. Pola tersebut selaras dengan pendekatan SEL yang menempatkan kelas sebagai salah satu konteks utama pengembangan kompetensi sosial-emosional melalui pengajaran eksplisit, praktik pembelajaran, integrasi dengan kurikulum akademik, dan relasi guru–siswa yang mendukung (CASEL, 2020). Namun, dukungan yang tertanam dalam praktik kelas tidak identik dengan keseluruhan fungsi BK. Layanan yang lebih terstruktur tetap memerlukan asesmen yang terdokumentasi, perencanaan, monitoring, evaluasi, tindak lanjut, dan rujukan. Literatur implementasi SEL juga menunjukkan bahwa kualitas dukungan yang diberikan pendidik bergantung pada kompetensi, waktu, dukungan program, *coaching*, dan lingkungan organisasi yang menopang pelaksanaan (Gimbert dkk., 2023; Lemberger-Truelove dkk., 2025; Levy & Molina, 2025). Dengan demikian, dominasi layanan dasar mencerminkan kekuatan praktik yang mudah terintegrasi ke dalam rutinitas pendidikan, tetapi sekaligus menunjukkan batas ketika dukungan tersebut tidak dihubungkan dengan struktur layanan yang lebih sistematis.

Kesenjangan yang paling substantif terletak pada fragmentasi siklus layanan, yaitu kondisi ketika identifikasi kebutuhan dan pemberian bantuan telah berlangsung, tetapi keterhubungannya dengan perencanaan, dokumentasi, monitoring, evaluasi, dan tindak lanjut belum konsisten. Istilah ini digunakan sebagai interpretasi empiris, bukan sebagai konstruk baru yang telah tervalidasi. Dalam perspektif BK komprehensif, program tidak cukup ditandai oleh keberadaan sejumlah aktivitas layanan, tetapi oleh keterhubungan antara asesmen kebutuhan, perencanaan, pelaksanaan, evaluasi, dan perbaikan program secara berkelanjutan (Gysbers & Henderson, 2012). Dalam kerangka nasional, Permendikbud Nomor 111 Tahun 2014 menempatkan BK sebagai layanan yang sistematis, berkelanjutan, dan terprogram, sedangkan POP BK SD menghubungkan asesmen kebutuhan dengan perencanaan, pelaksanaan, evaluasi, pelaporan, dan tindak lanjut dalam satu siklus operasional. Kerangka ASCA 2025 juga menempatkan program konseling sekolah dalam hubungan *Manage, Deliver,* dan *Assess*, sehingga mutu layanan tidak hanya ditentukan oleh keberadaan interaksi dengan siswa, tetapi juga oleh bagaimana program dikelola dan dievaluasi (American School Counselor Association, 2025). Dalam konteks penelitian ini, monitoring dan tindak lanjut yang belum konsisten berpotensi membatasi keterlacakan perkembangan siswa, akuntabilitas layanan, dan dasar pengambilan keputusan mengenai kelanjutan atau modifikasi bantuan. Literatur implementasi juga menempatkan monitoring dan umpan balik sebagai mekanisme penting untuk menjaga keberlanjutan program dan melakukan penyesuaian berbasis data (İş, 2025; Lemberger-Truelove dkk., 2025). Karena itu, kebutuhan utama bukan menambah aktivitas, melainkan menghubungkan kembali tahapan layanan agar membentuk siklus yang utuh.

Temuan tersebut juga menunjukkan bahwa sistematisasi BK merupakan persoalan kapasitas organisasi, bukan hanya kompetensi individual guru. Komunikasi antarguru, konsultasi, dan dukungan pimpinan telah tersedia, tetapi belum selalu disertai dengan kejelasan peran, SOP, dokumentasi yang seragam, dan mekanisme konsultasi atau rujukan yang konsisten. Literatur menunjukkan bahwa ambiguitas peran, tugas nonkonseling, tekanan administratif, dan ketergantungan pada dukungan pimpinan dapat membatasi keberlanjutan layanan (Blake, 2024; George & Babu, 2025; Gillett-Swan & Grant-Smith, 2020; Mbilinyi, 2025). Hal ini sejalan dengan temuan Indonesia yang menempatkan supervisi, sumber daya, koordinasi, dan dukungan manajemen sebagai faktor penting dalam pelaksanaan BK di sekolah dasar (Blorton dkk., 2025; Nurlaila dkk., 2025). Oleh karena itu, tingginya kebutuhan pengembangan kapasitas tidak dapat dibaca sebagai bukti bahwa guru tidak kompeten. Temuan justru menunjukkan perlunya kapasitas implementasi pada tingkat individu dan organisasi, termasuk pelatihan praktis, pedoman, instrumen yang mudah digunakan, monitoring, konsultasi, dan rujukan. Literatur juga

menegaskan bahwa kualitas implementasi dipengaruhi oleh pelatihan, *coaching*, hubungan kerja profesional, kesejahteraan pendidik, dan dukungan program (Lemberger-Truelove dkk., 2025; Levy & Molina, 2025).

Penguatan layanan juga menuntut kemitraan yang lebih terstruktur dengan keluarga dan masyarakat. Komunikasi dengan orang tua telah menjadi bagian dari praktik pendampingan, tetapi komunikasi informal tidak identik dengan kemitraan institusional. Dalam kerangka SEL sistemik, keterlibatan keluarga dan masyarakat tidak diposisikan sekadar sebagai saluran komunikasi ketika masalah muncul, tetapi sebagai kemitraan autentik yang menghubungkan pengalaman belajar sosial-emosional di sekolah dengan dukungan di rumah dan komunitas (CASEL, 2020). Kemitraan yang terstruktur membutuhkan tujuan bersama, pembagian peran, mekanisme koordinasi, tindak lanjut, dan jalur rujukan yang jelas ketika kebutuhan siswa melampaui kapasitas sekolah. Perspektif sistem menempatkan keluarga, sekolah, komunitas, dan layanan profesional sebagai jaringan yang saling berhubungan dalam menopang perkembangan siswa (Collins dkk., 2024; Hewitt dkk., 2024; Reese, 2021). POP BK SD juga memasukkan konsultasi, kolaborasi, alih tangan kasus, dan kunjungan rumah sebagai bagian dari layanan. Responsivitas kontekstual perlu ditempatkan dalam batas yang sama. Nilai lokal seperti kebersamaan, saling membantu, penghargaan terhadap orang lain, dan tanggung jawab muncul sebagai konteks yang relevan, tetapi temuan ini belum cukup untuk menyatakan bahwa sekolah telah menerapkan *culturally responsive school counseling* secara formal. Lebih tepat dikatakan bahwa pengembangan layanan perlu sensitif terhadap konteks sosial-budaya tempat siswa berkembang.

Secara teoretis, temuan ini memperkuat pemahaman bahwa kesenjangan implementasi BK di sekolah dasar tidak cukup dijelaskan melalui dikotomi "ada atau tidak ada layanan". Kesenjangan yang lebih penting terletak pada perbedaan antara praktik individual yang telah berjalan dan kemampuan institusi untuk mengorganisasikannya menjadi sistem layanan yang konsisten. Temuan dapat dibaca melalui alur praktik guru → pelaksanaan layanan → dukungan organisasi → kebutuhan menuju pelembagaan layanan. Perspektif program BK komprehensif menempatkan layanan sebagai bagian integral dari program pendidikan sekolah yang perlu dirancang, dikelola, dilaksanakan, dan dievaluasi secara sistematis, bukan sebagai kumpulan aktivitas yang berdiri sendiri atau semata-mata respons terhadap masalah siswa (Gysbers & Henderson, 2012). Pelembagaan tidak diukur secara langsung dalam penelitian ini, sehingga digunakan sebagai kerangka interpretatif untuk menjelaskan proses menuju layanan yang memiliki kejelasan peran, prosedur, dokumentasi, monitoring, tindak lanjut, dan kesinambungan. Dalam rangkaian R&D, implikasinya bukan membangun sistem baru dari nol, melainkan mengorganisasikan praktik yang sudah tersedia melalui asesmen kebutuhan yang sederhana, perencanaan berbasis data, dokumentasi yang fungsional, monitoring dan tindak lanjut, kejelasan peran, konsultasi dan rujukan, penguatan kapasitas pendidik, serta kemitraan sekolah–keluarga–masyarakat. Temuan mengenai beban administratif juga menegaskan bahwa sistematisasi tidak identik dengan penambahan prosedur; perangkat yang dikembangkan perlu cukup terstruktur untuk menjaga kesinambungan layanan, tetapi tetap proporsional terhadap kapasitas kerja sekolah dasar.

Keterbatasan Penelitian

Interpretasi temuan perlu mempertimbangkan beberapa keterbatasan. Penelitian menggunakan *sampling purposif* dan dilakukan di Kota Gorontalo, sehingga hasil tidak dimaksudkan untuk merepresentasikan seluruh sekolah dasar di Indonesia. Mayoritas responden berasal dari disiplin non-BK; karena itu, hasil terutama mencerminkan perspektif pendidik yang menjalankan fungsi dukungan siswa, bukan evaluasi layanan oleh konselor profesional. Data kuantitatif berbasis *self-report*, sehingga respons dapat dipengaruhi persepsi subjektif dan kemungkinan *social desirability bias*.

Dari sisi pengukuran, instrumen memiliki bukti validitas isi, tetapi validitas konstruk belum diuji. Konsistensi internal juga relatif terbatas pada domain identifikasi kebutuhan siswa (α =

0,592) dan kebutuhan kemitraan/responsivitas kontekstual (α = 0,688), sehingga temuan pada kedua domain perlu ditafsirkan secara proporsional bersama bukti kualitatif. Penelitian juga tidak mengukur kompetensi sosial-emosional siswa secara langsung dan tidak melibatkan perspektif siswa maupun orang tua sebagai sumber data utama. Karena itu, temuan tidak dapat digunakan untuk menyimpulkan efektivitas layanan atau hubungan kausal antara pola pelaksanaan BK dan perkembangan sosial-emosional siswa. Terakhir, penelitian ini merupakan tahap pendahuluan dalam rangkaian R&D; kontribusinya terletak pada pemetaan kondisi layanan dan kebutuhan pengembangan sebagai dasar bagi tahap berikutnya, bukan pada pengujian efektivitas model.

KESIMPULAN

Penelitian ini memetakan pelaksanaan bimbingan dan konseling (BK) dalam mendukung perkembangan sosial-emosional siswa sekolah dasar di Kota Gorontalo, dengan memperhatikan praktik pendidik, keterlaksanaan layanan, dukungan organisasi sekolah, dan kebutuhan pengembangan. Temuan menunjukkan bahwa praktik yang dekat dengan interaksi sehari-hari pendidik–siswa, terutama identifikasi kebutuhan dan layanan dasar, relatif lebih berkembang dibandingkan komponen yang menuntut sistematisasi lebih kuat, seperti perencanaan, dokumentasi, monitoring, dan tindak lanjut. Fase kualitatif memperjelas bahwa berbagai bentuk dukungan telah hadir dalam praktik pendidikan sehari-hari, tetapi keterhubungan antartahap layanan serta dukungan operasional sekolah belum berlangsung secara konsisten.

Kebutuhan pengembangan mencakup penguatan kapasitas pendidik, pedoman dan perangkat layanan, mekanisme monitoring dan rujukan, dukungan organisasi, kemitraan sekolah–keluarga–masyarakat, serta responsivitas terhadap konteks lokal. Dengan mempertimbangkan keterbatasan validitas konstruk dan konsistensi internal pada beberapa domain, hasil penelitian ini diposisikan sebagai pemetaan multidimensional awal, bukan evaluasi definitif terhadap mutu layanan BK. Temuan berfungsi sebagai asesmen kebutuhan (*needs assessment*) untuk menentukan praktik yang perlu dipertahankan, aspek yang perlu diperkuat, dan komponen yang perlu diorganisasikan pada tahap pengembangan model berikutnya dalam rangkaian R&D. Kesimpulan ini berlaku pada konteks partisipan dan lokasi penelitian dan tidak dimaksudkan untuk digeneralisasikan secara langsung terhadap seluruh sekolah dasar di Indonesia.

DAFTAR PUSTAKA

American School Counselor Association. (2025). *The ASCA National Model: A Framework for School Counseling Programs* (5 ed.). American School Counselor Association.

Bates, S., & Harrell, D. R. (2024). COVID-19 School Closures: Disruptions in School-Based Support Services and Socioemotional Loss Among Middle School Students. *Journal of School Health*, *94*(3), 209–218. https://doi.org/10.1111/josh.13421

Blake, M. K. (2024). School-Level Bureaucrats: How High School Counselors Inhabit the Conflicting Logics of Their Work. *Sociology of Education*, *97*(1), 21–36. https://doi.org/10.1177/00380407231204596

Blorton, N. I., Arokoil, P., Lambila, P., Mata, Y., Mau, P., Dony, T., Wabang, Y. S., Studi, P., Guru, P., Dasar, S., Keguruan, F., & Ilmu, D. (2025). Peran Guru Kelas Dalam Implementasi Layanan Bimbingan Dan Konseling Di Sekolah Dasar. *Jurnal Ilmu Pendidikan (JIP)*, *3*(3), 634–643.

Cahyaningtyas, K., & Suherman, U. (2025). Need-Assessment sebagai Kunci Perencanaan Program BK Komprehensif: Kajian Systematic Literature Review. *G-Couns: Jurnal Bimbingan dan Konseling*, *9*(3), 1657–1671. https://doi.org/10.31316/g-couns.v9i3.7412

CASEL. (2020). *CASEL'S SEL FRAMEWORK: What Are the Core Competence Areas and Where Are They Promoted?* The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/

Collie, R. J. (2020). The development of social and emotional competence at school: An integrated model. *International Journal of Behavioral Development*, *44*(1), 76–87. https://doi.org/10.1177/0165025419851864

Collins, G., Kovac, K., Rigney, G., Benveniste, T., Gerace, A., Dittman, C. K., & Vincent, G. E. (2024). Parental expectations of school counsellors and their role in supporting student mental health and wellbeing: A qualitative study. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, *34*(4), 415–432. https://doi.org/10.1177/20556365241298071

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (5 ed.). SAGE Publications, Inc.

Dirjen GTK. (2016). *Panduan Operasional Penyelenggaraan Bimbingan dan Konseling Sekolah Dasar (SD)*. Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan Direktorat Jenderal Guru dan Tenaga Kependidikan.

Estell, D. B., & Perdue, N. H. (2013). Social support and behavioral and affective school engagement: The effects of peers, parents, and teachers. *Psychology in the Schools*, *50*(4), 325–339. https://doi.org/10.1002/pits.21681

George, J., & Babu, S. N. R. (2025). Equipping children for a brighter future: Exploring sustainability considerations of socio-emotional well-being promotion initiatives in primary schools. *Health Education Journal*, *84*(8), 899–909. https://doi.org/10.1177/00178969251366163

Gillett-Swan, J., & Grant-Smith, D. (2020). Addressing mentor wellbeing in practicum placement mentoring relationships in initial teacher education. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, *9*(4), 393–409. https://doi.org/10.1108/IJMCE-02-2020-0007

Gimbert, B. G., Miller, D., Herman, E., Breedlove, M., & Molina, C. E. (2023). Social Emotional Learning in Schools: The Importance of Educator Competence. *Journal of Research on Leadership Education*, *18*(1), 3–39. https://doi.org/10.1177/19427751211014920

Gysbers, N. C., & Henderson, P. (2012). *Developing Managing Your School Guidance Counseling Program* (5 ed.). American Counseling Association.

Harb, G. C., Qishawi, M., Gebus, S., & Schultz, J. H. (2026). Supporting teachers in a war zone: a mixed methods study of a brief intervention in the context of ongoing war. *Conflict and Health*, *20*(1). https://doi.org/10.1186/s13031-026-00775-4

Herelle, T. I., Mac Iver, M. A., & Yoshisato Cavey, M. (2025). "People First, Students Second": Considerations for Building Trusting Relationships Between Educational Professionals and Adolescents in Schools. *Education and Urban Society*, *57*(4), 369–392. https://doi.org/10.1177/00131245251315144

Hewitt, G., Copeland, L., Murphy, S., Jones, S., Edwards, A., & Evans, R. (2024). Understanding school-based counselling services in complex systems: Developing a whole system approach. *Health Education Journal*, *83*(6), 609–623. https://doi.org/10.1177/00178969241263189

İş, E. (2025). Performing womanhood in schools: a feminist phenomenological investigation of female teachers' psycho-social health experiences and implications for educational leadership in Turkey. *Frontiers in Psychology*, *16*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1692323

Jordan, P., & Garbacz, S. A. (2023). Examining Treatment Integrity in Conjoint Behavioral Consultation in Middle Schools: A Mixed Methods Study. *School Psychology*, *38*(6), 385–398. https://doi.org/10.1037/spq0000594

Lapidot-Lefler, N., & Israeli, R. (2024). Quality education through teacher-student relationships: implementing social-emotional learning in teacher development. *Quality Assurance in Education*, *32*(3), 401–415. https://doi.org/10.1108/QAE-12-2023-0217

Lemberger-Truelove, M. E., Li, D., Kim, H., Wills, L. A., Thompson, K., & Lee, Y. Y. (2025). Meta-analysis of social and emotional learning interventions delivered by school counselors. *Journal of Counseling and Development*, *103*(1), 39–48. https://doi.org/10.1002/jcad.12537

Levy, I., & Molina, C. (2025). Personal and environmental change: A Hip Hop school counseling intervention. *Journal of Counseling and Development*, *103*(2), 201–214. https://doi.org/10.1002/jcad.12550

Maylafaza, R., Aziz, A. S. N., Sari, C. T. I. P., & Kesuma, R. G. (2026). Dinamika Pelaksanaan Layanan Bimbingan dan Konseling di Sekolah Dasar: Studi Kasus di SD Islam Al-Azhar 25 Semarang. *Jurnal Media Akademik (JMA)*, *4*(6), 1–17.

Mbilinyi, C. N. (2025). What Does It Take to Implement Effective Counseling Services in Tanzania Secondary Schools? Establishment Processes and Counselors' Qualities. *Psychology in the Schools*, *62*(8), 2654–2666. https://doi.org/10.1002/pits.23493

Merola, R. H., Coelen, R. J., Hofman, W. H. A., & Jansen, E. P. W. A. (2023). Through the Looking Glass: How the COVID-19 Pandemic Changed International Branch Campuses' Academic Experience and Home Campus Relationship. *Journal of Studies in International Education*, *27*(1), 3–20. https://doi.org/10.1177/10283153211070112

Nurlaila, E., Rosidah, A., & Siregar, R. A. (2025). Tantangan Guru Kelas Dalam Melaksanakan Bimbingan dan Konseling Di Sekolah Dasar. *Paedagogie*, *20*(1), 39–46. https://doi.org/10.31603/paedagogie.v20i1.13691

Oddone Paolucci, E., Jacobsen, M., Nowell, L., Freeman, G., Lorenzetti, L., Clancy, T., Paolucci, A., Pethrick, H., & Lorenzetti, D. L. (2021). An exploration of graduate student peer mentorship, social connectedness and well-being across four disciplines of study. *Studies in Graduate and Postdoctoral Education*, *12*(1), 73–88. https://doi.org/10.1108/SGPE-07-2020-0041

Öngören, S. (2023). The role of school counsellors in children's adjustment to preschool education. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, *33*(1), 26–40. https://doi.org/10.1017/jgc.2021.14

Permendikbud. (2014). *Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia Nomor 111 Tahun 2014 Tentang Bimbingan dan Konseling Pada Pendidikan Dasar dan Pendidikan Menengah*. Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia.

Putra, T., Neviyerni, & Sukur, Y. (2026). Program Pelayanan Bimbinan Konseling di Sekolah Dasar (SD) Serta Implikasi Perkembangan. *Jurnal Bimbingan Konseling Pendidikan Islam*, *7*(1), 11–22. https://doi.org/10.31943/counselia.v7i1.192

Reese, D. M. (2021). School Counselor Preparation to Support Inclusivity, Equity and Access for Students of Color With Disabilities. *Frontiers in Education*, *6*. https://doi.org/10.3389/feduc.2021.588528

Rhamadan, I., & Hayati, L. M. (2025). Analisis Kebuutuhan Akademik, Sosial, dan Emosional Peserta Didik Sekolah Dasar Untuk Pengembangan Layanan Bimbingan Konseling. *Pendidikan Widyaswara Indonesia*, *1*(3), 264–269. https://journal.widyaswara.ac.id/index.php/jpwi/article/view/72%0Ahttps://journal.widyaswara.ac.id/index.php/jpwi/article/download/72/70

Savitz-Romer, M., Rowan-Kenyon, H. T., Nicola, T. P., Alexander, E., & Carroll, S. (2021). When the Kids Are Not Alright: School Counseling in the Time of COVID-19. *AERA Open*, *7*. https://doi.org/10.1177/23328584211033600

BIODATA PENULIS KORESPONDEN



Meiske Puluhulawa, S.Pd., M.Pd. merupakan mahasiswa program S3 Pendidikan, Pascasarjana, Universitas Negeri Gorontalo dan juga merupakan dosen pada Program Studi Bimbingan dan Konseling, Fakultas Ilmu Pendidikan, Universitas Negeri Gorontalo, dengan fokus penelitian pada pengembangan model bimbingan dan konseling multikultural untuk meningkatkan kompetensi sosial-emosional siswa sekolah dasar.

Institusi Asal: Program Studi Bimbingan dan Konseling, Fakultas Ilmu Pendidikan, Universitas Negeri Gorontalo.

Nomor HP/WhatsApp: 081340654510