

Pengembangan Pribadi Konselor sebagai Fondasi Profesionalitas Guru BK dalam Pelaksanaan Layanan Konseling di SMP/SMA: Studi Kualitatif

Ahlun Nazali¹, Januariadi², Baiq Mahyatun³, Nia Aspari⁴, Risma Juliana⁵,
Wardatul Jannah⁶

^{1,2,3,4,5,6}Universitas Hamzanwadi, Indonesia

Email: ahlunnazali9658@gmail.com¹

Article History:

Received: 17 Juni 2026

Revised: 24 Juli 2026

Accepted: 3 Agustus 2026

Keywords: pengembangan pribadi konselor, profesionalitas guru BK, layanan konseling, kesadaran diri, SMP/SMA.

Abstrak: Profesionalitas guru Bimbingan dan Konseling (BK) tidak hanya ditentukan oleh penguasaan teori, asesmen, dan penyusunan program layanan, tetapi juga oleh kualitas pribadi konselor sebagai instrumen utama proses bantuan. Artikel ini mengkaji pengembangan pribadi konselor sebagai fondasi profesionalitas guru BK di SMP dan SMA dengan fokus pada bentuk pengembangan, kontribusinya terhadap profesionalitas, serta faktor pendukung dan penghambat. Kerangka kajian mencakup lima dimensi pengembangan pribadi, yaitu kesadaran diri, kematangan emosional, refleksi, kompetensi interpersonal, dan integritas pribadi, serta empat indikator profesionalitas: efektivitas hubungan konseling, kualitas layanan, pengambilan keputusan etis, dan kesinambungan pengembangan kompetensi. Data diperoleh melalui wawancara semi-terstruktur terhadap enam guru BK anggota MGBK Lombok Timur dan dokumentasi kegiatan MGBK Oktober 2025. Hasil menunjukkan bahwa pelatihan, workshop, bimbingan teknis, supervisi akademik, dan forum MGBK memperkuat kesadaran profesional, kompetensi interpersonal, dan integritas etika. Tantangan utama meliputi miskonsepsi peran guru BK, rasio siswa berlebih, beban administratif, ambiguitas tugas, dan keterbatasan supervisi klinis. Telaah pustaka turut menguatkan bahwa perkembangan pribadi berkaitan dengan hubungan terapeutik yang efektif dan mutu layanan konseling di sekolah optimal. Temuan menegaskan perlunya ekosistem pengembangan profesi yang mendukung pertumbuhan pribadi konselor secara berkelanjutan.

PENDAHULUAN

Perubahan sosial dan perkembangan teknologi telah membuat persoalan yang dihadapi peserta didik SMP dan SMA semakin kompleks. Permasalahan seperti kecemasan, tekanan akademik, konflik keluarga, kesulitan relasi sosial, hingga penggunaan teknologi digital yang tidak terkendali menempatkan kesehatan psikologis remaja sebagai bagian penting dalam penyelenggaraan pendidikan. Penelitian Addini et al. (2022) terhadap siswa SMP dan SMA di Indonesia menunjukkan bahwa persoalan kecemasan dan depresi menjadi isu yang menonjol selama pembelajaran jarak jauh, dengan dukungan dan interaksi sosial berperan penting terhadap kondisi psikologis siswa. Temuan tersebut tidak semata-mata berkaitan dengan situasi pandemi. Studi berbasis *Global School-Based Student Health Survey* terhadap 8.477 pelajar Indonesia

sebelumnya juga menemukan keberadaan gejala mental emosional, seperti kesepian, kekhawatiran, dan perilaku terkait bunuh diri, serta menunjukkan pentingnya dukungan keluarga, teman sebaya, dan sekolah (Mubasyiroh et al., 2017). Situasi tersebut memperlihatkan bahwa guru Bimbingan dan Konseling (BK) berhadapan dengan kebutuhan peserta didik yang tidak cukup ditangani melalui penguasaan prosedur layanan semata. Guru BK membutuhkan kesiapan pribadi untuk hadir secara stabil, empatik, reflektif, dan dapat dipercaya dalam mendampingi peserta didik.

Profesionalitas guru BK selama ini lebih sering dipahami melalui kemampuan menguasai teori konseling, melakukan asesmen, menyusun program, memilih teknik intervensi, serta mengevaluasi layanan. Dimensi tersebut penting, tetapi belum sepenuhnya menjelaskan kualitas konselor dalam membangun hubungan bantuan. Tradisi konseling humanistik sejak Rogers (1961) menempatkan pribadi konselor sebagai bagian integral dari proses konseling. Empati, kongruensi atau keaslian diri, dan penerimaan positif tanpa syarat bukan sekadar teknik komunikasi, tetapi kualitas personal yang memungkinkan konseli mengalami hubungan konseling sebagai ruang yang aman dan autentik. Bukti empiris memperkuat pandangan tersebut. Meta-analisis Nienhuis et al. (2018) terhadap 53 studi menemukan bahwa aliansi terapeutik berkorelasi dengan persepsi terhadap empati terapis sebesar $r = 0,50$ dan dengan *genuineness* sebesar $r = 0,59$. Sementara itu, Elliott et al. (2018), melalui 82 sampel independen yang melibatkan 6.138 klien, menemukan empati terapis sebagai prediktor bermakna terhadap hasil terapi. Temuan tersebut menegaskan bahwa efektivitas konseling tidak hanya ditentukan oleh apa yang dilakukan konselor, tetapi juga oleh kualitas pribadi yang hadir dalam hubungan konseling.

Kebutuhan terhadap pengembangan pribadi menjadi semakin relevan dalam konteks profesionalitas guru BK di Indonesia. Literatur mengenai kompetensi konselor di Indonesia umumnya mengacu pada ranah pedagogik, kepribadian, sosial, dan profesional, tetapi pengembangan profesi dalam praktik masih cenderung diarahkan pada aspek yang mudah diukur secara teknis. Tinjauan sistematis Diniyah et al. (2024) terhadap strategi peningkatan kompetensi guru BK selama periode 2020–2023 menunjukkan bahwa pelatihan dan supervisi merupakan strategi yang paling banyak digunakan, sedangkan kompetensi yang ditingkatkan masih dominan berorientasi pada kompetensi profesional. Kajian tersebut juga mencatat keterbatasan berupa durasi pelatihan, ketidakjelasan indikator evaluasi, serta lemahnya monitoring setelah kegiatan pengembangan kompetensi dilaksanakan. Kondisi ini memperlihatkan adanya ruang yang belum memperoleh perhatian memadai, yaitu pengembangan kualitas pribadi konselor sebagai proses berkelanjutan. Kesadaran terhadap emosi dan bias pribadi, kematangan emosional, kemampuan merefleksikan pengalaman, kecakapan membangun relasi, serta konsistensi etis membutuhkan proses pengembangan yang berlangsung sepanjang karier. Karena itu, profesionalitas guru BK perlu dipandang sebagai perpaduan antara kecakapan teknis dan kematangan pribadi, bukan sebagai dua kompetensi yang berkembang secara terpisah.

Upaya membangun kualitas pribadi konselor juga berlangsung di tengah kondisi organisasi sekolah yang tidak selalu mendukung. Guru BK sering menghadapi banyaknya peserta didik yang harus dilayani, tugas administratif, keterbatasan waktu layanan individual, serta batas peran yang tidak selalu jelas antara guru BK, wali kelas, dan unsur sekolah lainnya. Studi Blake (2020) menunjukkan bahwa konselor sekolah dapat mengalami ambiguitas dan konflik peran akibat deskripsi pekerjaan yang tidak jelas, tumpang tindih dengan profesi lain, supervisi oleh pihak yang tidak memiliki latar belakang konseling, serta banyaknya tugas nonkonseling yang pada akhirnya mengurangi waktu berinteraksi langsung dengan siswa. Tekanan pekerjaan yang terus berlangsung juga berpotensi menimbulkan *burnout*. Ningrat et al. (2023) menunjukkan bahwa tuntutan pekerjaan yang tinggi dapat memengaruhi kinerja konselor dan berkaitan dengan persoalan profesional maupun etika. Dalam kondisi demikian, pengembangan pribadi tidak cukup

.....

dibebankan pada inisiatif individual guru BK. Praktik *self-care*, refleksi, dukungan kolegal, serta supervisi yang memadai perlu menjadi bagian dari lingkungan profesional karena keberlanjutan kualitas pelayanan berkaitan erat dengan kemampuan konselor menjaga kesejahteraan dirinya sendiri (Posluns & Gall, 2020).

Berdasarkan persoalan tersebut, pengembangan pribadi konselor dalam penelitian ini dipahami melalui lima dimensi yang saling berkaitan, yaitu kesadaran diri, kematangan emosional, kemampuan refleksi, kompetensi interpersonal, dan integritas pribadi. Kelima dimensi tersebut ditempatkan sebagai fondasi bagi profesionalitas guru BK yang tercermin dalam efektivitas hubungan konseling, kualitas layanan, kemampuan mengambil keputusan secara etis, dan kesinambungan pengembangan kompetensi. Posisi ini membedakan penelitian ini dari kajian pengembangan kompetensi yang terutama menekankan pelatihan teknis. Literatur terdahulu telah menunjukkan pentingnya empati dan keaslian dalam hubungan terapeutik (Nienhuis et al., 2018; Elliott et al., 2018), kebutuhan pengembangan kompetensi guru BK (Diniyah et al., 2024), serta dampak ambiguitas peran dan tekanan kerja terhadap konselor (Blake, 2020; Ningrat et al., 2023). Akan tetapi, ketiga ranah tersebut lebih banyak dikaji secara terpisah. Masih diperlukan kajian yang menghubungkan perkembangan pribadi konselor, profesionalitas, dan kondisi struktural tempat layanan BK berlangsung dalam satu kerangka analisis, terutama dalam konteks guru BK pada sekolah menengah di Indonesia.

Atas dasar kesenjangan tersebut, penelitian ini mengkaji pengembangan pribadi konselor sebagai fondasi profesionalitas guru BK dalam penyelenggaraan layanan konseling di SMP dan SMA. Secara khusus, penelitian diarahkan untuk mengidentifikasi bentuk-bentuk pengembangan pribadi yang dijalani guru BK, menganalisis bagaimana proses tersebut berkontribusi terhadap penguatan profesionalitas dalam praktik layanan, serta mengidentifikasi faktor yang mendukung dan menghambat pengembangan pribadi konselor. Fokus tersebut memungkinkan profesionalitas dipahami tidak hanya dari kemampuan guru BK memenuhi tuntutan teknis pekerjaan, tetapi dari proses pembentukan diri yang menopang kualitas hubungan dengan konseli, ketepatan pengambilan keputusan, dan konsistensi etika profesional. Dalam konteks guru BK anggota MGBK Lombok Timur, NTB, kajian ini juga memberikan pijakan empiris untuk memahami bagaimana pelatihan, supervisi, refleksi, dan forum profesional berinteraksi dengan realitas kerja di sekolah. Dengan demikian, kebaruan penelitian terletak pada penempatan pengembangan pribadi sebagai fondasi, bukan sekadar pelengkap profesionalitas, sekaligus pada upaya menghubungkan dimensi personal konselor dengan kualitas praktik profesional dan kondisi struktural layanan BK di sekolah menengah.

METODE PENELITIAN

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain fenomenologi untuk memahami pengalaman subjektif guru Bimbingan dan Konseling (BK) dalam menjalani proses pengembangan pribadi sekaligus mempraktikkan profesionalitasnya di sekolah. Desain fenomenologi dipilih karena pengalaman tersebut bersifat personal, kontekstual, dan sarat makna, sehingga perlu dipahami dari perspektif informan yang mengalaminya secara langsung (Creswell & Poth, 2018). Penelitian dilaksanakan pada guru BK SMA negeri dan swasta di Kabupaten Lombok Timur, Nusa Tenggara Barat, yang tergabung dalam Musyawarah Guru Bimbingan dan Konseling (MGBK) Tingkat SMA Lombok Timur. Partisipan penelitian berjumlah enam guru BK aktif yang dipilih secara purposif dengan kriteria berstatus sebagai guru BK aktif, menjadi anggota MGBK, pernah mengikuti kegiatan pengembangan profesional, dan bersedia berpartisipasi secara sukarela. Untuk menjaga kerahasiaan identitas, seluruh informan diberi kode G1 sampai G6.

.....

Data dikumpulkan melalui wawancara semi-terstruktur tertulis dan studi dokumentasi. Wawancara diarahkan pada tiga fokus utama, yaitu pengalaman guru BK dalam mengikuti kegiatan pengembangan diri, persepsi terhadap dampak pengembangan tersebut pada kesadaran diri profesional, kompetensi interpersonal, dan integritas etika, serta tantangan profesional yang mereka hadapi dalam menjalankan layanan konseling. Studi dokumentasi dilakukan terhadap laporan kegiatan, susunan acara, notulen, dan daftar hadir MGBK Tingkat SMA Lombok Timur pada Oktober 2025. Dokumen-dokumen tersebut digunakan untuk memperkuat pemahaman terhadap konteks kelembagaan sekaligus sebagai bahan triangulasi terhadap data wawancara. Observasi langsung terhadap interaksi guru BK dengan peserta didik tidak dilakukan karena keterbatasan waktu dan akses lapangan, sehingga hal tersebut ditempatkan sebagai salah satu keterbatasan penelitian.

Data dianalisis menggunakan model analisis interaktif Miles, Huberman, dan Saldaña (2020) melalui tiga tahapan utama, yaitu kondensasi data, penyajian data, serta penarikan kesimpulan dan verifikasi. Pada tahap kondensasi, jawaban informan dan dokumen pendukung diseleksi, disederhanakan, dan dikelompokkan ke dalam unit-unit makna yang relevan dengan fokus penelitian. Selanjutnya, unit-unit makna tersebut diorganisasikan ke dalam tiga tema utama, yaitu bentuk pengembangan pribadi, kontribusi pengembangan pribadi terhadap profesionalitas guru BK, serta faktor pendukung dan penghambat. Tahap akhir dilakukan dengan menafsirkan pola-pola yang muncul dan memverifikasinya kembali terhadap kutipan asli informan agar kesimpulan tetap berakar pada data empiris dan tidak semata-mata berasal dari asumsi peneliti.

Keabsahan data dijaga melalui triangulasi sumber, triangulasi teknik, dan peer debriefing. Triangulasi sumber dilakukan dengan membandingkan jawaban antar enam informan untuk mengidentifikasi kesamaan dan variasi pengalaman, sedangkan triangulasi teknik dilakukan dengan membandingkan hasil wawancara dengan dokumen kegiatan MGBK Oktober 2025. Peer debriefing dilakukan melalui diskusi dengan sejawat akademik yang tidak terlibat langsung dalam penelitian untuk menelaah proses pengodean dan interpretasi temuan. Member checking formal kepada seluruh informan belum dapat dilakukan secara menyeluruh dan diakui sebagai keterbatasan penelitian. Seluruh proses penelitian juga memperhatikan prinsip etika melalui pemberian informasi penelitian secara transparan, partisipasi sukarela, perlindungan identitas dengan kode G1–G6, tidak mencantumkan nama sekolah secara spesifik, serta memberikan kebebasan kepada informan untuk tidak menjawab pertanyaan yang dianggap terlalu personal.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Bagian ini menyajikan temuan dari wawancara semi-terstruktur terhadap enam guru BK aktif (G1–G6) anggota MGBK Tingkat SMA Lombok Timur, dilengkapi data dokumentasi kegiatan MGBK bulan Oktober 2025. Temuan dikelompokkan ke dalam tiga tema besar yang selaras dengan tiga rumusan masalah penelitian: (A) bentuk-bentuk pengembangan pribadi yang ditempuh guru BK, (B) peran pengembangan pribadi tersebut terhadap profesionalitas, dan (C) faktor pendukung serta penghambat.

Bentuk-Bentuk Pengembangan Pribadi Guru BK

Seluruh informan (G1–G6) secara konsisten menyatakan pernah mengikuti kegiatan pengembangan diri dalam berbagai bentuk, meski dengan intensitas yang bervariasi. Data menunjukkan dua kecenderungan utama: keterlibatan dalam kegiatan terstruktur yang difasilitasi institusi, dan keterlibatan dalam forum kolegial informal. Pada kelompok pertama, pelatihan, workshop, bimbingan teknis, dan supervisi akademik menjadi bentuk yang paling banyak disebut. G1 menuturkan telah mengikuti pelatihan implementasi Kurikulum Merdeka, workshop

penyusunan program layanan BK, bimbingan teknis asesmen nonkognitif dan platform digital, serta supervisi akademik dari kepala sekolah dan pengawas. G3 secara spesifik menyebut pelatihan “7 Jurus BK Hebat” yang diselenggarakan Balai Guru Penggerak (GTK) Provinsi NTB, menggunakan metode ARKA (Aktivitas, Refleksi, Konseptualisasi, Aplikasi). Pelatihan yang sama juga menjadi topik bahasan utama pada pertemuan rutin MGBK Lombok Timur tanggal 7 Oktober 2025, sebagaimana tercatat dalam notulen kegiatan, menunjukkan bahwa forum MGBK berfungsi sebagai mekanisme pengimbasan (cascading) hasil pelatihan dari fasilitator daerah kepada anggota guru BK yang lebih luas. Sebaliknya, G4 mengungkapkan pengalaman lebih terbatas: hanya pernah mengikuti supervisi karena kesibukan tugas di sekolah, mengindikasikan adanya kesenjangan akses antar guru BK terhadap kesempatan pengembangan profesional sekalipun berada dalam wilayah kerja MGBK yang sama.

Pada kelompok kedua, forum MGBK disebut oleh hampir seluruh informan (G1, G2, G6) sebagai wadah pengembangan diri yang khas dan rutin dijalani. Dokumen notulen MGBK Oktober 2025 memperkuat klaim ini: pertemuan tersebut dihadiri sedikitnya 48 guru BK se-Lombok Timur, dengan agenda mencakup pengimbasan praktik baik “7 Jurus BK Hebat,” pembahasan peran guru BK, guru wali, dan wali kelas, serta sosialisasi buku kerja guru BK. Ini merupakan gambaran konkret bahwa MGBK bukan sekadar forum silaturahmi, melainkan ruang pengembangan kompetensi kolektif yang terjadwal secara rutin. Tidak satu pun informan secara eksplisit menyebut praktik refleksi diri tertulis (jurnal pribadi) atau pelatihan kecerdasan emosional/mindfulness mandiri sebagai bentuk pengembangan pribadi yang mereka tempuh; pengembangan aspek emosional-spiritual yang disebut G5 tampak menyatu dengan kegiatan pelatihan formal, bukan berdiri sebagai praktik reflektif yang terpisah. Temuan ini mengindikasikan bahwa bentuk pengembangan pribadi guru BK di lokasi penelitian masih dominan bercorak kolektif-institusional dan belum banyak ditopang praktik reflektif individual yang terstruktur.

Peran Pengembangan Pribadi terhadap Profesionalitas

Seluruh informan melaporkan dampak positif dari pengembangan diri terhadap ketiga aspek profesionalitas yang ditanyakan. Pada aspek kesadaran diri profesional, G1 menyatakan menjadi “lebih sadar akan pentingnya terus belajar dan mengevaluasi diri sebagai seorang konselor sekolah.” G4, yang pengalaman pengembangan dirinya terbatas pada supervisi, tetap melaporkan manfaat serupa: supervisi membantunya melakukan refleksi terhadap praktik layanan BK dan meningkatkan kesadaran akan tanggung jawab sebagai guru BK. Temuan ini menarik karena menunjukkan bahwa sekalipun akses pelatihan formal terbatas, satu bentuk pengembangan saja, dalam hal ini supervisi rutin tetap mampu menumbuhkan kesadaran diri profesional, sejalan dengan argumen tinjauan pustaka bahwa kesadaran diri berkembang melalui akumulasi pengalaman dan pendampingan, bukan semata volume pelatihan.

Pada aspek kompetensi interpersonal, G1 menjelaskan kemampuannya membangun komunikasi yang lebih empatik dengan peserta didik, orang tua, dan guru mata pelajaran meningkat, sementara G6 menyatakan menjadi lebih memahami teknik-teknik konseling yang efektif dan lebih percaya diri dalam memberikan layanan. G3 memberikan elaborasi paling rinci: pelatihan “7 Jurus BK Hebat” membekalinya dengan keterampilan dasar konseling yang kreatif dan praktis sehingga ia dapat memahami karakteristik peserta didik secara utuh. Pada aspek integritas dan etika profesional, G1 menyatakan menjadi lebih memahami batasan profesi dan menjaga kerahasiaan konseli, sedangkan G4 menegaskan supervisi mengingatkannya untuk selalu menjalankan layanan sesuai kode etik profesi. G5 menambahkan dimensi yang tidak muncul pada informan lain, yaitu kaitan pengembangan aspek emosional-spiritual dengan kematangan etis membantunya menjadi lebih sabar, empatik, dan mampu mengendalikan emosi sambil menjaga

etika dan kerahasiaan layanan. Secara keseluruhan, pola jawaban keenam informan menegaskan bahwa pengembangan pribadi dalam berbagai bentuknya dipersepsikan konsisten sebagai penopang bagi ketiga dimensi profesionalitas, tanpa satu pun informan menyatakan pengembangan diri tidak berdampak atau berdampak negatif.

Faktor Pendukung dan Penghambat

Data wawancara menunjukkan bahwa tantangan yang dihadapi guru BK jauh lebih banyak diungkapkan dibandingkan faktor pendukung, sebuah pola yang konsisten dengan temuan literatur mengenai dominannya hambatan struktural dalam profesi konseling sekolah. Tantangan yang paling sering disebut adalah miskonsepsi peran guru BK di kalangan warga sekolah. G1 mencatat adanya anggapan bahwa guru BK hanya menangani peserta didik yang bermasalah. G2 menyebutnya “miskonsepsi peran guru BK,” di mana siswa menganggap guru BK sebagai “polisi sekolah” dan rekan guru menganggap guru BK “tidak ada kerjaan.” G3 memberikan gambaran paling tajam: stigma guru BK sebagai polisi sekolah, dengan contoh konkret bahwa siswa yang tidur di kelas atau keluar kelas langsung disetor ke guru BK. G5 dan G6 juga melaporkan hal serupa, dengan siswa yang kurang terbuka untuk berkonsultasi karena menganggap ruang BK hanya untuk siswa bermasalah.

Tantangan kedua yang berulang muncul adalah ketimpangan rasio jumlah peserta didik terhadap jumlah guru BK. G3 secara spesifik menyebut angka konkret: rasio ideal satu guru BK untuk 150 siswa, tetapi ia menangani hingga sekitar 400 anak, sebuah kesenjangan yang membuat tidak semua siswa dapat menerima layanan BK dengan baik. G4 dan G5 menguatkan pola ini dengan menyebut jumlah peserta didik yang cukup banyak sehingga waktu layanan optimal per siswa menjadi terbatas. Tantangan ketiga adalah beban administratif dan ambiguitas pembagian tugas antara guru BK, wali kelas, dan guru wali. G4 secara eksplisit menyebut administrasi dan pelaporan layanan BK yang cukup banyak sehingga perlu pengelolaan waktu yang baik. Persoalan pembagian tugas ini juga menjadi agenda khusus pada pertemuan MGBK Oktober 2025, dengan tanggapan bahwa tugas guru wali telah diatur tersendiri dalam Peraturan Menteri Pendidikan Dasar dan Menengah Nomor 11 Tahun 2025 tentang Pemenuhan Beban Kerja Guru, sekalipun batas ketiga peran tersebut dalam praktiknya masih memerlukan sosialisasi lebih lanjut. Tantangan lain yang disebut sebagian informan mencakup kompleksitas masalah keluarga peserta didik (G3), keterbatasan kolaborasi dengan orang tua dan guru mata pelajaran (G4), serta tuntutan penguasaan teknologi digital yang harus diimbangi kehati-hatian menjaga kerahasiaan data (G1, G4).

Sebagai faktor pendukung, keberadaan forum MGBK secara implisit muncul dari jawaban G1, G2, dan G6 sebagai sumber daya yang membantu menghadapi tantangan tersebut, baik melalui berbagi pengalaman penanganan kasus, penyusunan program bersama, maupun akses terhadap materi pelatihan yang diimbaskan secara kolektif. Dokumen notulen MGBK turut mencatat komitmen pengurus mengembangkan kerja sama dengan orang tua siswa asuh dan perguruan tinggi, sebuah indikasi bahwa faktor pendukung struktural sedang diupayakan secara kolektif melalui forum ini, sekalipun implementasinya di tingkat sekolah individual tampaknya belum merata, sebagaimana tecermin dari kesenjangan akses yang dialami G4.

PEMBAHASAN

Temuan pada bagian Hasil Penelitian di atas pada dasarnya menguatkan sekaligus memberi warna kontekstual-Indonesia bagi argumen-argumen yang telah diuraikan pada tinjauan pustaka. Pembahasan berikut disusun mengikuti tiga tema hasil penelitian sambil menempatkannya dalam dialog dengan literatur konseling, baik dari konteks Indonesia maupun internasional.

Bentuk Pengembangan Pribadi: Antara Inisiatif Individual dan Dukungan Sistemik

Literatur mutakhir menunjukkan bahwa pengembangan pribadi konselor berlangsung melalui dua jalur yang saling melengkapi, yaitu proses individual-reflektif dan pengembangan yang terstruktur secara institusional. Pada ranah individual, refleksi diri tidak lagi dipahami sekadar sebagai evaluasi atas pengalaman konseling, tetapi sebagai proses berkelanjutan untuk mengenali respons emosional, nilai, bias, kekuatan, dan keterbatasan diri yang dapat memengaruhi hubungan dengan konseli. Rodríguez et al. (2026), melalui pengembangan *Dynamic Self-Awareness Integration Process* (DSAIP), menunjukkan bahwa kesadaran diri konselor berkembang secara dinamis melalui integrasi dimensi kognitif, emosional, fisik, dan relasional. Temuan ini menegaskan bahwa pertumbuhan pribadi bukan hasil otomatis dari bertambahnya pengalaman kerja, tetapi membutuhkan ruang refleksi yang disengaja dan berkelanjutan. Pada saat yang sama, Chae dan Backer (2024) menemukan bahwa proses supervisi yang menyediakan *community of learning* serta kesempatan untuk refleksi dan penerapan pengalaman dapat memperkuat proses belajar profesional konselor sekolah. Dengan demikian, refleksi individual dan dukungan kolegal tidak seharusnya diposisikan secara terpisah, karena keduanya membentuk proses perkembangan profesional yang saling memperkuat.

Pada ranah institusional, pelatihan dan supervisi masih menjadi bentuk pengembangan profesional yang paling dominan. Tinjauan sistematis Diniyah et al. (2024) menunjukkan bahwa pelatihan merupakan strategi yang paling banyak digunakan untuk meningkatkan kompetensi guru BK selama periode 2020–2023, diikuti oleh supervisi. Meskipun demikian, kajian tersebut juga menemukan sejumlah kelemahan, terutama keterbatasan durasi pelatihan, ketidakjelasan indikator evaluasi, lemahnya tindak lanjut dan monitoring, serta orientasi pengembangan yang masih terkonsentrasi pada kompetensi profesional. Temuan empiris Zakia et al. (2024) terhadap 113 guru BK/konselor di Sumatera Barat selanjutnya memperlihatkan bahwa supervisi yang efektif berkontribusi terhadap pengembangan profesional konselor karena memberi ruang untuk memperbaiki keterampilan, metode kerja, dan kualitas layanan. Meski demikian, penelitian Syahril et al. (2025) memperlihatkan bahwa sejumlah keterampilan konseling guru BK yang ditinjau melalui perspektif supervisi klinis masih berada pada kategori sedang. Kondisi tersebut menunjukkan bahwa keberadaan pelatihan atau supervisi saja belum menjamin perkembangan kompetensi yang optimal apabila tidak disertai proses refleksi, umpan balik, dan tindak lanjut secara berkelanjutan.

Perkembangan literatur terbaru juga menggeser perhatian dari sekadar ketersediaan program menuju aksesibilitas dan kualitas ruang reflektif setelah konselor memasuki dunia kerja. Cosby (2025) menunjukkan bahwa konselor sekolah masih menghadapi kesulitan mengakses supervisi klinis setelah memasuki praktik profesional sehingga kebutuhan supervisi sering kali harus dipenuhi melalui inisiatif pribadi. Sebagai alternatif, *Professional Learning Communities* (PLCs) dipandang dapat menyediakan ruang kolaboratif bagi konselor untuk berdiskusi, merefleksikan praktik, berbagi pengalaman, dan memperoleh dukungan profesional secara berkelanjutan. Perspektif ini relevan dengan konteks Indonesia karena forum profesional seperti Musyawarah Guru Bimbingan dan Konseling (MGBK) sebenarnya memiliki potensi yang melampaui fungsi koordinasi dan penyelenggaraan pelatihan. MGBK dapat dikembangkan menjadi ruang supervisi reflektif yang memungkinkan guru BK membahas pengalaman konseling, dilema etis, respons emosional terhadap kasus, dan kebutuhan pengembangan diri secara sistematis.

Temuan penelitian ini memperkuat kecenderungan tersebut. Pengembangan pribadi guru BK di Lombok Timur lebih banyak diwujudkan melalui pelatihan, bimbingan teknis, supervisi akademik, serta kegiatan forum MGBK, sedangkan praktik refleksi diri individual yang terstruktur relatif jarang disebutkan secara eksplisit oleh informan. Pola tersebut memperlihatkan bahwa ekosistem pengembangan profesi telah tersedia, tetapi orientasinya masih lebih kuat pada kegiatan formal daripada proses pertumbuhan pribadi yang dirancang secara sistematis. Karena itu, pengembangan profesional guru BK perlu bergerak dari paradigma pelatihan berbasis keterampilan menuju model yang mengintegrasikan kompetensi teknis dengan kesadaran diri, refleksi praktik, supervisi klinis, dan pembelajaran kolegial. Dengan pendekatan tersebut, pengembangan kepribadian tidak lagi dianggap sebagai kualitas yang terbentuk dengan sendirinya melalui pengalaman kerja, tetapi ditempatkan sebagai bagian eksplisit dan berkelanjutan dari profesionalitas konselor. Temuan mutakhir mengenai perkembangan kesadaran diri, supervisi, dan komunitas belajar profesional memberikan dasar bagi orientasi tersebut (Chae & Backer, 2024; Cosby, 2025; Rodríguez et al., 2026).

Peran Pengembangan Pribadi terhadap Profesionalitas: Konfirmasi Empiris atas Argumen Teoretis

Konsistensi jawaban keenam informan yang melaporkan dampak positif pengembangan diri terhadap kesadaran diri, kompetensi interpersonal, dan integritas etika memperkuat argumen bahwa profesionalitas guru BK tidak hanya dibentuk oleh penguasaan keterampilan teknis. Pengembangan pribadi memberi ruang bagi konselor untuk mengenali respons emosional, bias, nilai, dan pola interaksi yang dapat memengaruhi hubungan konseling. Temuan ini sejalan dengan Aprilia et al. (2024), yang menempatkan *self-awareness* dan *self-reflection* sebagai komponen penting dalam pertumbuhan pribadi konselor karena membantu konselor membedakan persoalan pribadi dari persoalan konseli, mengelola respons terhadap proses konseling, serta meningkatkan empati dan kemampuan menghubungkan teori dengan praktik. Dalam konteks tersebut, manfaat pengembangan diri tidak semata-mata bergantung pada banyaknya pelatihan yang diikuti, tetapi pada sejauh mana pengalaman profesional tersebut diolah menjadi proses refleksi dan pembelajaran diri.

Pola tersebut terlihat pada pengalaman G4 yang hanya melaporkan keterlibatan dalam supervisi tetapi tetap merasakan manfaat terhadap perkembangan profesional yang relatif serupa dengan informan yang mengikuti beberapa bentuk pelatihan. Temuan ini mengindikasikan bahwa supervisi dapat menjadi ruang penting bagi perkembangan pribadi apabila di dalamnya terdapat refleksi, umpan balik, dan pendampingan yang berkelanjutan. Literatur terbaru juga bergerak ke arah yang sama. Hilts dan Levy (2025) menekankan pentingnya supervisi yang secara khusus membantu konselor sekolah mengintegrasikan identitasnya sebagai pendidik sekaligus konselor, terutama karena ambiguitas dan konflik peran masih menjadi persoalan dalam praktik konseling sekolah. Posisi supervisi dengan demikian tidak hanya sebagai instrumen kontrol administratif, tetapi sebagai ruang perkembangan profesional yang membantu konselor memahami dirinya, perannya, dan konsekuensi tindakannya dalam konteks layanan.

Pengembangan pribadi juga berkaitan erat dengan pembentukan identitas profesional. Studi Um dan Li (2025) terhadap 343 konselor sekolah menemukan lima profil identitas profesional yang berbeda, dan masing-masing profil memperlihatkan perbedaan signifikan dalam pengalaman kerja, termasuk tingkat *burnout*, stres, dan kepuasan kerja. Dalam konteks Indonesia, Nurbatin dan Sanyata (2025) menunjukkan bahwa kompetensi memediasi hubungan antara *mind skills* dan identitas profesional pada konselor sekolah, yang mengindikasikan bahwa kapasitas internal untuk mengelola proses berpikir dan pengalaman diri berhubungan dengan pembentukan identitas

profesional melalui penguatan kompetensi. Temuan tersebut membantu menjelaskan mengapa seorang konselor dapat memiliki pengalaman pelatihan teknis yang banyak tetapi belum tentu menunjukkan hubungan konseling yang fleksibel dan empatik. Kesenjangan dapat muncul apabila konselor belum cukup menyadari biasanya, belum mampu mengelola respons emosional secara adaptif, atau belum terbiasa merefleksikan pola interaksinya dengan konseli.

Dimensi personal tersebut juga memiliki konsekuensi langsung terhadap etika dan mutu layanan. Ningrat et al. (2023) menunjukkan bahwa tuntutan pekerjaan yang tinggi dapat memicu *burnout* pada konselor, yang ditandai oleh kelelahan emosional, depersonalisasi, dan menurunnya penghargaan terhadap diri, sehingga berpotensi mengganggu kemampuan konselor memberikan layanan sesuai tuntutan profesional dan kode etik. Literatur yang lebih baru juga menunjukkan bahwa dilema etis yang berulang dapat memengaruhi kesejahteraan konselor sekolah apabila tidak didukung kemampuan refleksi dan ketahanan emosional yang memadai. Atas dasar itu, pengembangan pribadi dan kesejahteraan guru BK seharusnya tidak ditempatkan sebagai fasilitas tambahan yang bergantung pada inisiatif individu, tetapi sebagai bagian dari infrastruktur mutu layanan konseling. Supervisi berkualitas, ruang refleksi, dukungan sejawat, serta program pengembangan diri yang sistematis dibutuhkan agar kompetensi profesional, kesejahteraan psikologis, dan integritas etika dapat berkembang secara beriringan.

Faktor Pendukung dan Penghambat: Dinamika Struktural yang Berulang

Temuan penelitian menunjukkan bahwa pengembangan pribadi guru BK tidak berlangsung dalam ruang yang sepenuhnya ditentukan oleh kapasitas individual, tetapi sangat dipengaruhi oleh struktur kerja dan cara institusi mendefinisikan peran konselor. Hampir seluruh informan masih menghadapi persepsi guru BK sebagai “polisi sekolah”, yang menunjukkan bahwa fungsi konseling belum sepenuhnya dipahami sebagai layanan perkembangan dan pendampingan peserta didik. Fenomena ini memiliki kesamaan dengan temuan internasional mengenai *role ambiguity* dan penugasan nonkonseling pada konselor sekolah. Hemi dan Maor (2025), melalui penelitian terhadap 251 konselor sekolah, menemukan bahwa stres yang berasal dari tugas di luar fungsi konseling berhubungan dengan *burnout*, yang selanjutnya berkaitan dengan depresi dan intensi meninggalkan pekerjaan. Penelitian terbaru lainnya juga menunjukkan bahwa ketidakjelasan peran, keterbatasan waktu, dan kelelahan emosional tetap menjadi sumber tekanan utama dalam pekerjaan konselor sekolah (Rhames et al., 2025). Temuan tersebut memperluas kajian Blake (2020) dengan menunjukkan bahwa ambiguitas peran bukan sekadar persoalan definisi pekerjaan, tetapi dapat berkembang menjadi tekanan struktural yang berdampak pada kesejahteraan dan keberlanjutan profesional konselor.

Tekanan struktural tersebut terlihat lebih nyata pada persoalan beban layanan. Informan G3, misalnya, melaporkan harus menangani sekitar 400 peserta didik seorang diri. Angka tersebut jauh melampaui ketentuan penyelenggaraan BK di Indonesia yang memperhitungkan beban kerja guru BK dengan rasio sekitar satu konselor untuk 150–160 peserta didik. Persoalan serupa masih ditemukan dalam penelitian Indonesia yang lebih mutakhir. Aprianti et al. (2025) menemukan dua guru BK di sebuah SMK harus melayani lebih dari 900 siswa atau sekitar 1:450, yang berimplikasi pada keterbatasan intensitas layanan, prioritas pada kasus mendesak, serta berkurangnya kesempatan untuk memberikan pendampingan secara mendalam. Penelitian tersebut juga menemukan bahwa strategi yang dilakukan guru BK, seperti bekerja sama dengan wali kelas, mengatur waktu, dan menetapkan prioritas kasus, masih bersifat adaptif dan belum sepenuhnya didukung oleh kebijakan struktural sekolah. Dalam penelitian ini, pembahasan MGBK Lombok Timur pada Oktober 2025 mengenai tumpang tindih tugas antara guru BK, wali kelas, dan guru wali memperlihatkan persoalan serupa: perubahan kebijakan dapat kembali melahirkan

ketidakjelasan batas kerja apabila tidak disertai sosialisasi, koordinasi, dan pembagian tanggung jawab yang jelas pada tingkat satuan pendidikan.

Di sisi lain, data penelitian juga memperlihatkan bahwa dukungan institusional dan kolegal dapat menjadi sumber daya penting bagi pengembangan pribadi dan profesionalitas guru BK. Literatur mutakhir menunjukkan bahwa dukungan organisasi, pemberdayaan profesional, supervisi, hubungan dengan pimpinan, dan dukungan sejawat berkontribusi terhadap kesejahteraan konselor sekolah. Studi Feng et al. (2024) terhadap 1.443 konselor sekolah menemukan bahwa dukungan organisasi dan *occupational empowerment* merupakan faktor yang konsisten berkaitan dengan keterlibatan kerja, kepuasan kerja, dan pemenuhan kebutuhan psikologis konselor. Geesa et al. (2024) juga menegaskan pentingnya pemahaman pimpinan sekolah terhadap fungsi konselor dan penggunaan sistem supervisi maupun evaluasi yang sesuai dengan karakter pekerjaan BK. Temuan lapangan penelitian ini menempatkan MGBK Lombok Timur dalam posisi serupa. Forum tersebut tidak sekadar berfungsi sebagai sarana koordinasi, tetapi menjadi ruang pertukaran pengalaman, diseminasi hasil pelatihan, pembahasan persoalan layanan, dan pengembangan praktik profesional. Arah ini sejalan dengan Cosby (2025), yang mengusulkan *Professional Learning Communities* sebagai salah satu alternatif untuk memperluas akses konselor sekolah terhadap supervisi, refleksi kolegal, dan pengembangan profesi yang berkelanjutan.

Meskipun demikian, keberadaan komunitas profesi belum dengan sendirinya menjamin pemerataan kesempatan pengembangan. Pengalaman G4 yang memiliki akses lebih terbatas dibandingkan informan lainnya menunjukkan bahwa kesempatan mengikuti pelatihan, supervisi, maupun kegiatan MGBK tetap dipengaruhi oleh dukungan sekolah asal, ketersediaan waktu, dan pengaturan beban kerja. Temuan ini memperlihatkan adanya hubungan timbal balik antara sumber daya personal dan kondisi struktural: motivasi intrinsik dapat mendorong guru BK untuk terus belajar, tetapi keberlanjutannya membutuhkan lingkungan organisasi yang menyediakan waktu, akses, supervisi, dan pengakuan terhadap fungsi profesional BK. Literatur terbaru memperkuat hal tersebut dengan menunjukkan bahwa dukungan administratif dan profesional merupakan faktor protektif, sedangkan tuntutan pekerjaan yang berlebihan, tugas nonkonseling, dan ketidakjelasan peran meningkatkan kerentanan terhadap kelelahan dan keinginan meninggalkan profesi (Hemi & Maor, 2025; Turner et al., 2025). Karena itu, pengembangan pribadi konselor tidak dapat dibebankan pada daya tahan individual semata. Sekolah perlu menyediakan ruang untuk refleksi dan supervisi, mengendalikan penugasan administratif di luar fungsi inti BK, memperjelas pembagian peran antarpersonel, serta memastikan akses yang lebih merata terhadap komunitas dan program pengembangan profesi. Tanpa dukungan tersebut, perbedaan kapasitas kelembagaan antarsekolah berpotensi menghasilkan kesenjangan perkembangan profesional guru BK dan, pada akhirnya, ketimpangan kualitas layanan yang diterima peserta didik.

KESIMPULAN

Penelitian ini, yang memadukan telaah kritis terhadap literatur konseling dengan data wawancara terhadap enam guru BK anggota MGBK Lombok Timur, menegaskan satu argumen sentral: pengembangan pribadi konselor bukan elemen pelengkap yang berdiri di pinggir profesionalitas guru BK, melainkan fondasi yang menentukan sejauh mana kompetensi teknis, sosial, dan pedagogik dapat diwujudkan secara efektif dalam pelaksanaan layanan konseling di SMP dan SMA. Argumen ini berakar pada tradisi konseling humanistik Rogerian yang telah berusia lebih dari enam dekade, diperkuat oleh bukti empiris kontemporer mengenai korelasi antara kualitas pribadi konselor dengan kualitas aliansi terapeutik, dan kini mendapat dukungan tambahan dari pengalaman konkret guru BK di lapangan. Terkait rumusan masalah pertama, bentuk pengembangan pribadi guru BK di Lombok Timur didominasi oleh dua jalur: pelatihan/supervisi

formal yang difasilitasi institusi, dan partisipasi dalam forum kolegial MGBK yang berfungsi sebagai mekanisme pengimbasan pengetahuan secara kolektif, sementara praktik refleksi diri individual yang terstruktur relatif jarang disebut secara eksplisit. Terkait rumusan masalah kedua, seluruh informan tanpa kecuali melaporkan dampak positif pengembangan diri terhadap kesadaran diri profesional, kompetensi interpersonal, dan integritas etika mereka. Terkait rumusan masalah ketiga, tantangan yang paling dominan diungkapkan informan adalah miskonsepsi peran guru BK sebagai “polisi sekolah,” ketimpangan rasio peserta didik yang jauh melampaui standar ideal, serta ambiguitas pembagian tugas dengan wali kelas dan guru wali, sementara faktor pendukung utama yang teridentifikasi adalah keberadaan forum MGBK sebagai infrastruktur pengembangan profesi kolektif.

Pada saat yang sama, penelitian ini juga mengungkap kesenjangan struktural yang nyata: praktik pengembangan profesi guru BK masih dominan berorientasi pada penguatan kompetensi teknis dan administratif, sementara pengembangan kepribadian, kesadaran diri, dan kematangan emosional konselor relatif kurang mendapat perhatian yang terstruktur dan setara, dan akses terhadapnya pun belum merata antar guru BK sekalipun berada dalam wilayah kerja MGBK yang sama. Kesenjangan ini diperparah oleh hambatan struktural yang berulang ditemukan lintas konteks, beban administratif yang tinggi, ambiguitas peran, dan keterbatasan akses terhadap supervisi klinis yang sistematis, yang secara kolektif menyita ruang dan energi yang semestinya dapat digunakan konselor untuk menumbuhkan kualitas pribadinya secara sengaja dan berkelanjutan. Dengan demikian, penguatan profesionalitas guru BK tidak dapat dicapai semata melalui akumulasi sertifikat pelatihan teknis, melainkan menuntut perubahan paradigma dalam mendesain ekosistem pengembangan profesi, sebuah ekosistem yang secara sadar memberi tempat bagi pertumbuhan pribadi konselor sebagai bagian inti, bukan pelengkap, dari investasi mutu pendidikan.

DAFTAR PUSTAKA

- Addini, S. E., Syahidah, B. D., Putri, B. A., & Setyowibowo, H. (2022). Kesehatan mental siswa SMP-SMA Indonesia selama masa pandemi dan faktor penyebabnya. *Psychopolytan: Jurnal Psikologi*, 5(2), 107–116. <https://doi.org/10.36341/psi.v5i2.2134>
- Aprilia, N., Ramadhin, N., Wulandari, T., & Asbi. (2024). Self-awareness and self-reflection on the counselor's personal development. *Journal of Psychology, Counseling and Education*, 2(2), 154–161. <https://doi.org/10.58355/psy.v2i2.38>
- Blake, M. K. (2020). Other duties as assigned: The ambiguous role of the high school counselor. *Sociology of Education*, 93(4), 315–330. <https://doi.org/10.1177/0038040720932563>
- Chae, N., & Backer, A. (2024). Promising practices for online site supervision training for school counselors. *Counselor Education and Supervision*, 63(2), 99–116. <https://doi.org/10.1002/ceas.12295>
- Cosby, A. D. (2025). A case for increasing accessibility of school counselor supervision through professional learning communities. *Professional School Counseling*, 29(1b). <https://doi.org/10.1177/2156759X251365252>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Diniyah, U., Hidayah, N., & Wahyuni, F. (2024). Strategi peningkatan kompetensi guru Bimbingan dan Konseling: Tinjauan systematic literature review. *G-Couns: Jurnal Bimbingan dan Konseling*, 8(2), 841–858. <https://doi.org/10.31316/gcouns.v8i2.5696>

- Elliott, R., Bohart, A. C., Watson, J. C., & Murphy, D. (2018). Therapist empathy and client outcome: An updated meta-analysis. *Psychotherapy*, 55(4), 399–410. <https://doi.org/10.1037/pst0000175>
- Hilts, D., & Levy, I. P. (2025). The educator–counselor school counseling supervision model. *Journal of Counseling & Development*, 103(4), 389–402. <https://doi.org/10.1002/jcad.70002>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2020). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (4th ed.). SAGE Publications.
- Mubasyiroh, R., Suryaputri, I. Y., & Tjandrarini, D. H. (2017). Determinan gejala mental emosional pelajar SMP-SMA di Indonesia tahun 2015. *Buletin Penelitian Kesehatan*, 45(2), 103–112. <https://doi.org/10.22435/bpk.v45i2.5820.103-112>
- Nienhuis, J. B., Owen, J., Valentine, J. C., Winkeljohn Black, S., Halford, T. C., Parazak, S. E., Budge, S., & Hilsenroth, M. (2018). Therapeutic alliance, empathy, and genuineness in individual adult psychotherapy: A meta-analytic review. *Psychotherapy Research*, 28(4), 593–605. <https://doi.org/10.1080/10503307.2016.1204023>
- Ningrat, M., Nadhirah, N. A., & Budiman, N. (2023). Bagaimana dampak *burnout* pada kinerja konselor: Ditinjau dari kode etik profesi. *Edu Consilium: Jurnal Bimbingan dan Konseling Pendidikan Islam*, 4(2), 52–65. <https://doi.org/10.19105/ec.v4i2.9289>
- Nurbatin, S., & Sanyata, S. (2025). Building a professional counsellor identity: The mediating role of competence in the relationship between mind skills and professional identity among school counsellors. *KONSELOR*, 14(3), 253–265. <https://doi.org/10.24036/02025143137-0-86>
- Posluns, K., & Gall, T. L. (2020). Dear mental health practitioners, take care of yourselves: A literature review on self-care. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 42(1), 1–20. <https://doi.org/10.1007/s10447-019-09382-w>
- Rodríguez, M. N., Bell, L. M., Martin-Cuellar, A., & Wooten, H. R. (2026). The Dynamic Self-Awareness Integration Process (DSAIP) model: A constructivist grounded theory. *Journal of Counselor Leadership and Advocacy*, 13(1), 38–56. <https://doi.org/10.1080/2326716X.2025.2579538>
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Houghton Mifflin.
- Syahril, M. F., Krismona, E. B., Latif, S., Harum, A., & Abdullah, A. R. (2025). Supervisi klinis dalam kompetensi konseling guru BK pada praktik layanan BK di sekolah. *Psychocentrum Review*, 7(3), 177–182. <https://doi.org/10.26539/pcr.733798>
- Um, B., & Li, D. (2025). Patterns of professional identity in school counselors: A latent profile analysis. *Journal of Counseling & Development*, 103(2), 138–148. <https://doi.org/10.1002/jcad.12545>
- Zakia, R., Mahmuda, M., & Dasril. (2024). Analisis peran supervisi Bimbingan dan Konseling dalam peningkatan pengembangan profesional konselor. *Psychocentrum Review*, 6(3), 172–179. <https://doi.org/10.26539/pcr.631365>
-