E-ISSN: 3031-8629
P-ISSN: 3032-3258
Halaman 1689-1708
Volume 3 Nomor 4 Tahun 2026

Manajemen Implementasi Kurikulum Bimbingan dan Konseling Berbasis cinta dan *Deep Learning* : Studi Evaluatif pada Guru Madrasah Tsanawiyah

Asni[1], Dini Chairunnisa[2], Minah[3]
[12,] Program Studi Bimbingan dan Konseling, Universitas Muhammadiyah Prof. DR. Hamka
[3]Madrasah Tsanawiyah Negeri 40 Jakarta
e-mail: asni@uhamka.ac.id, dini_chairunnisa@uhamka.ac.id, minahbk40@gmail.com

Abstrak

Implementasi Kurikulum Bimbingan dan Konseling berbasis cinta dan pembelajaran mendalam memerlukan pengelolaan yang menghubungkan perencanaan program, kolaborasi pemangku kepentingan, pelaksanaan layanan, pengawasan, serta evaluasi berkelanjutan. Penelitian ini mengevaluasi perubahan pemahaman guru Madrasah Tsanawiyah setelah pelatihan dan mengidentifikasi implikasi manajerial bagi pelaksanaan layanan. Penelitian menggunakan desain evaluatif satu kelompok pretest-posttest dengan dukungan respons terbuka. Pretest dan posttest masing-masing diikuti oleh 57 peserta yang sama sehingga diperoleh 57 pasangan data lengkap. Instrumen memuat tujuh butir objektif dan enam pertanyaan terbuka. Data kuantitatif dianalisis menggunakan statistik deskriptif berpasangan, sedangkan jawaban terbuka dianalisis secara tematik. Rerata skor objektif meningkat dari 6,56 pada pretest menjadi 6,80 dari skor maksimum 7 pada posttest, atau meningkat 0,24 poin. Kenaikan tersebut perlu ditafsirkan secara hati-hati karena skor awal sudah sangat tinggi dan menunjukkan efek plafon. Respons posttest memperlihatkan elaborasi yang lebih operasional tentang empati, ruang layanan yang aman, partisipasi aktif, pengelolaan sosial-emosional, dan kolaborasi. Hambatan utama

mencakup keterbatasan dukungan orang tua dan pemangku kepentingan, sumber daya, pembiayaan, teknologi, serta konsistensi guru. Temuan menegaskan perlunya siklus manajemen yang terstruktur dan pendampingan lanjutan berbasis bukti autentik.

Kata kunci: *Manajemen implementasi, Kurikulum Bimbingan dan Konseling, Berbasis cinta, Pembelajaran mendalam, Guru Madrasah Tsanawiyah*

Abstract

The implementation of a love-based Guidance and Counseling curriculum and deep learning requires management that links program planning, stakeholder collaboration, service delivery, supervision, and continuous evaluation. This study evaluated changes in Madrasah Tsanawiyah teachers' understanding after training and identified managerial implications for service implementation. The study employed a one-group pretest-posttest evaluative design supported by open-ended responses. The same 57 participants completed both the pretest and posttest, resulting in 57 complete paired observations. The instrument consisted of seven objective items and six open-ended questions. Quantitative data were analyzed using paired descriptive statistics, while open-ended responses were analyzed thematically. The mean objective score increased from 6.56 at pretest to 6.80 out of 7 at posttest, representing a 0.24-point increase. This change should be interpreted cautiously because baseline scores were already close to the maximum, indicating a ceiling effect. Posttest responses showed more operational elaboration regarding empathy, safe counseling spaces, active participation, social-emotional management, and collaboration. Major barriers included limited parental and stakeholder support, resources, funding, technology, and teacher consistency. The findings emphasize the need for a structured management cycle and follow-up mentoring supported by authentic evidence of counseling practice.

Keywords: *Implementation management, Guidance and counseling curriculum, love-based education, deep learning, Madrasah Tsanawiyah teacher*

LATAR BELAKANG

Transformasi pendidikan madrasah menuntut kurikulum yang tidak hanya mengatur isi pembelajaran, tetapi juga mengarahkan cara sekolah memuliakan peserta didik. Kementerian Agama mengembangkan Kurikulum Berbasis Cinta sebagai pendekatan yang menempatkan kasih sayang, kemanusiaan, toleransi, dan spiritualitas dalam pengalaman pendidikan. Pada saat yang sama, kebijakan Pembelajaran Mendalam menekankan proses belajar yang berkesadaran, bermakna, dan menggembirakan. Dalam artikel ini, istilah deep learning merujuk pada pembelajaran mendalam sebagai pendekatan pedagogis, bukan teknologi kecerdasan buatan. Kedua orientasi tersebut relevan bagi Bimbingan dan Konseling karena layanan BK bekerja langsung dengan perkembangan pribadi, sosial, belajar, dan karier peserta didik (Kementerian Agama Republik Indonesia, 2025; Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah Republik Indonesia, 2025; Republik Indonesia, 2025).

Kebijakan yang baik tidak otomatis menghasilkan praktik yang konsisten. Implementasi kurikulum memerlukan manajemen yang menghubungkan analisis kebutuhan, perencanaan, pembagian peran, pengelolaan sumber daya, pelaksanaan, supervisi, dan evaluasi. Kajian nasional menunjukkan bahwa kesiapan guru, dukungan manajemen sekolah, dan kualitas perencanaan memengaruhi pelaksanaan perubahan kurikulum (Adji & Shufa, 2024; Ardianti & Amalia, 2022; Ningsih et al., 2023; Rianti & Sujarwo, 2025; Sudianto & Kisno, 2021). Manajemen kurikulum juga perlu menempatkan kompetensi pedagogik, koordinasi organisasi, dan evaluasi program sebagai satu rangkaian, bukan kegiatan terpisah (Agistia et al., 2021; Rosyada et al., 2021; Wadu & Ismanto, 2021).

Dalam layanan BK, pendekatan berbasis cinta tampak melalui empati, perhatian, kehangatan, penghargaan terhadap martabat peserta didik, dan relasi yang aman. Budaya peduli dapat memperkuat rasa memiliki dan keterlibatan peserta didik dalam komunitas belajar (Audette et al., 2023). Empati dan kedekatan guru juga berkaitan dengan hasil afektif yang lebih baik, sedangkan pengalaman dipedulikan dapat memperkuat kesejahteraan peserta didik (Wang & Kang, 2023; Zhou, 2023). Temuan meta-analitik

tentang pembelajaran sosial dan emosional memperlihatkan bahwa pengembangan kompetensi sosial-emosional memerlukan intervensi terstruktur dan lingkungan sekolah yang mendukung (Cipriano et al., 2023). Karena itu, cinta dalam BK tidak cukup dipahami sebagai sikap personal konselor. Sekolah perlu menerjemahkannya menjadi standar layanan, praktik kolaboratif, dan indikator evaluasi yang dapat diamati.

Pembelajaran mendalam memperluas fokus layanan dari penyampaian informasi menuju refleksi, pemaknaan pengalaman, berpikir kritis, partisipasi aktif, dan transfer pemahaman ke situasi nyata. Guru dapat mendorong proses tersebut ketika pembelajaran memberi ruang kepada peserta didik untuk menyelidiki masalah, menghubungkan pengalaman, dan membangun makna (Mthethwa-Kunene et al., 2022; Sølvik & Glenna, 2022; Zeivots et al., 2024). Di Indonesia, pembelajaran mendalam diposisikan sebagai transformasi menuju pendidikan bermutu, sedangkan desain pembelajarannya menekankan pengalaman yang meaningful, mindful, dan joyful (Rahmawati et al., 2025; Siregar et al., 2025). Namun, penguasaan konsep baru memerlukan pengembangan profesional yang berkelanjutan, dukungan kolegial, dan kesempatan menguji praktik dalam konteks kerja (Haug & Mork, 2021; Keung et al., 2021; Sancar et al., 2021).

Layanan BK yang terkelola dengan baik memerlukan kepemimpinan program, penggunaan data, pengelolaan kelas layanan, dan dukungan personal yang sesuai kebutuhan peserta didik. Kepemimpinan konselor berhubungan dengan kualitas implementasi program, sementara kompetensi manajemen kelas perlu diselaraskan dengan praktik yang responsif terhadap keragaman (Boulden & Goodman-Scott, 2023; Mason et al., 2023). Dukungan personal dalam program BK juga memberi manfaat penting bagi peserta didik yang menghadapi hambatan struktural (Brookover et al., 2022). Di tingkat sekolah, kepemimpinan sosial-emosional memperkuat implementasi program dan hasil peserta didik (Li et al., 2023). Respons guru yang berpusat pada peserta didik turut menuntut pengelolaan perilaku yang menjaga relasi, partisipasi, dan rasa aman (Karasova & Nehyba, 2023).

Konteks Indonesia menunjukkan persoalan serupa. Implementasi layanan BK di madrasah masih memerlukan penguatan perencanaan, keterlaksanaan komponen

program, dan evaluasi kesenjangan (Hidayat et al., 2023; Sulastrini et al., 2024). Sistem manajemen berbasis teknologi dapat membantu perencanaan program, tetapi teknologi tetap memerlukan kapasitas pengguna dan dukungan kelembagaan (Awalya et al., 2023). Kolaborasi konselor dengan orang tua, guru, dan unsur sekolah juga menjadi faktor penting ketika peserta didik menghadapi masalah akademik maupun nonakademik (Darmiany et al., 2022; Purwaningrum et al., 2023). Literatur tersebut menegaskan bahwa implementasi kurikulum BK berbasis cinta dan pembelajaran mendalam harus dibaca sebagai persoalan manajemen pendidikan, bukan hanya persoalan metode konseling.

Meskipun penelitian tentang pembelajaran mendalam, kepedulian guru, pembelajaran sosial-emosional, dan manajemen program BK berkembang, kajian yang mengintegrasikan keempatnya dalam konteks guru Madrasah Tsanawiyah masih terbatas. Penelitian ini menawarkan dua kebaruan. Pertama, penelitian mengintegrasikan prinsip cinta, pembelajaran mendalam, dan fungsi manajemen implementasi BK dalam satu kerangka evaluasi. Kedua, penelitian menggunakan data pretest-posttest berpasangan dari 57 peserta yang sama dan menghubungkan perubahan skor objektif dengan analisis respons terbuka untuk menjelaskan implikasi implementasi secara lebih kontekstual.

Penelitian ini bertujuan untuk mengevaluasi pemahaman guru tentang Kurikulum Bimbingan dan Konseling berbasis cinta dan pembelajaran mendalam, mendeskripsikan perubahan kualitas artikulasi guru setelah pelatihan, serta merumuskan implikasi manajerial bagi implementasi program di Madrasah Tsanawiyah. Pertanyaan penelitian mencakup tiga aspek. Pertama, bagaimana profil skor objektif guru sebelum dan setelah pelatihan pada data berpasangan. Kedua, bagaimana guru memaknai dan merencanakan implementasi layanan setelah pelatihan. Ketiga, faktor manajemen apa yang mendukung dan menghambat pelaksanaan kurikulum tersebut.

METODE

Penelitian menggunakan desain evaluatif satu kelompok dengan *pretest-posttest* serta data kualitatif pendukung dari pertanyaan terbuka. Desain ini digunakan untuk menggambarkan perubahan pemahaman peserta sebelum dan setelah pelatihan tanpa kelompok kontrol. Komponen kuantitatif berasal dari tujuh butir pilihan ganda, sedangkan

komponen kualitatif berasal dari enam pertanyaan terbuka yang mengeksplorasi makna BK berbasis cinta, penerapan pembelajaran mendalam dalam bimbingan kelompok, hambatan implementasi, harapan terhadap pelatihan, rancangan sesi layanan, dan kondisi sosial-emosional peserta didik.

Partisipan penelitian berjumlah 57 orang yang berasal dari 54 instansi. Komposisi peserta terdiri atas 41 guru BK, 13 guru, dan tiga peserta dengan peran pendamping atau musyrifah. Seluruh 57 peserta mengikuti *pretest* dan *posttest.* Data kedua pengukuran dipasangkan berdasarkan identitas responden yang sama sehingga diperoleh 57 pasangan data lengkap atau tingkat penyelesaian 100%. Dengan demikian, analisis perubahan menggunakan keseluruhan data berpasangan dan tidak memerlukan imputasi, penggandaan respons, maupun penghapusan kasus karena kehilangan data.

Skor objektif dihitung dengan memberikan nilai 1 pada jawaban benar dan 0 pada jawaban salah sehingga skor total berada pada rentang 0 sampai 7. Indikator meliputi konsep BK berbasis cinta, makna pembelajaran mendalam, indikator konseling penuh cinta, strategi reflektif, urgensi pendekatan, tanggung jawab kolektif warga sekolah, dan relasi layanan yang aman. Analisis kuantitatif menggunakan frekuensi, persentase, rerata, median, simpangan baku, rentang skor, persentase terhadap skor maksimum, serta selisih rerata pretest-posttest. Karena skor awal terkonsentrasi dekat nilai maksimum, interpretasi perubahan mempertimbangkan kemungkinan efek plafon. Desain satu kelompok digunakan untuk evaluasi perubahan deskriptif dan tidak digunakan untuk membuat klaim kausal mengenai efektivitas pelatihan.

Jawaban terbuka dianalisis melalui pengodean tematik. Tahap pertama dilakukan dengan membaca respons pretest dan posttest setiap peserta secara berpasangan. Tahap kedua mengidentifikasi unit makna yang berkaitan dengan empati, rasa aman, partisipasi, refleksi, kebutuhan sosial-emosional, kolaborasi, sumber daya, dan konsistensi layanan. Tahap ketiga membandingkan keluasan, kedalaman, dan sifat operasional respons sebelum dan setelah pelatihan. Tahap keempat memetakan tema ke dalam fungsi manajemen yang meliputi perencanaan, pengorganisasian, pelaksanaan, pengawasan, serta evaluasi dan tindak lanjut. Integrasi hasil dilakukan dengan menggunakan temuan

kualitatif untuk menjelaskan perubahan pemahaman dan implikasi manajerial yang tidak sepenuhnya tercermin melalui skor objektif.

Identitas peserta dianonimkan menjadi P1 sampai P57 pada pelaporan dan proses analisis. Nama peserta, instansi, serta informasi lain yang dapat mengidentifikasi individu tidak ditampilkan. Interpretasi hasil dibatasi pada data pelatihan yang tersedia. Penelitian tidak menyimpulkan efektivitas pelatihan secara kausal karena tidak menggunakan kelompok kontrol dan interval pengukuran relatif singkat. Hasil lebih tepat diposisikan sebagai evaluasi perubahan pemahaman dan dasar penyusunan rekomendasi manajerial.

Tabel 1. Alur Pembentukan Data Evaluasi

Tahap data	Jumlah	Fungsi dalam analisis
Respons *pretest*	57	Menggambarkan pemahaman awal peserta sebelum pelatihan
Respons *posttest*	57	Menggambarkan pemahaman peserta setelah pelatihan
Data berpasangan	57 pasang	Dasar perbandingan pretest-posttest pada responden yang sama
Penyelesaian *posttest*	100%	Menunjukkan tidak terdapat kehilangan data pada pengukuran akhir

HASIL DAN PEMBAHASAN

Hasil

Pada 57 respons *pretest*, rerata skor objektif mencapai 6,56 dari 7 dengan simpangan baku 0,66. Median skor sebesar 7, dengan rentang 5 sampai 7. Sebanyak 37 peserta memperoleh skor 7, 15 peserta memperoleh skor 6, dan lima peserta memperoleh skor 5.

Rerata pretest setara dengan 93,71% dari skor maksimum. Distribusi tersebut menunjukkan bahwa pemahaman awal peserta sudah tinggi sebelum pelatihan sehingga ruang peningkatan skor relatif terbatas.

Seluruh 57 peserta juga menyelesaikan posttest. Rerata skor *posttest* mencapai 6,80 dari skor maksimum 7 atau 97,14% dari skor maksimum. Dibandingkan pretest, terdapat kenaikan rerata sebesar 0,24 poin, setara dengan kenaikan 3,43 poin persentase terhadap skor maksimum. Secara deskriptif, hasil menunjukkan peningkatan pemahaman setelah pelatihan, tetapi besar perubahan relatif kecil karena skor awal sudah mendekati nilai maksimum. Kondisi ini mendukung adanya efek plafon dan perlu dipertimbangkan ketika menafsirkan besarnya perubahan.

Tabel 2. Ringkasan Skor Objektif Pretest dan Posttest Berpasangan (n = 57)

Pengukuran	N	Rerata skor	Persentase skor maksimum
Pretest	57	6,56	93,71%
Posttest	57	6,80	97,14%
Perubahan	57 pasang	+0,24	+3,43 poin persentase

Perbedaan rerata antara *pretest* dan *posttest* menunjukkan arah perubahan positif, tetapi interpretasinya harus mempertimbangkan sensitivitas instrumen. Dengan rentang skor hanya 0 sampai 7 dan rerata awal sebesar 6,56, sebagian besar peserta telah berada pada kategori skor tinggi sejak pengukuran awal. Oleh karena itu, kenaikan skor total yang kecil tidak serta-merta menunjukkan tidak adanya perubahan substantif. Analisis respons terbuka digunakan sebagai sumber data pendukung untuk melihat apakah setelah pelatihan peserta mampu menjelaskan konsep dan rencana implementasi secara lebih operasional.

Perubahan yang lebih jelas muncul pada jawaban terbuka. Sebelum pelatihan, peserta umumnya mendefinisikan BK berbasis cinta sebagai pelayanan dengan kasih

sayang, perhatian, kehangatan, dan empati. Setelah pelatihan, beberapa jawaban memperluas makna tersebut ke arah pembentukan karakter, toleransi, pengelolaan emosi negatif, hubungan positif, dan perlakuan manusiawi terhadap konseli. Elaborasi ini menunjukkan pergeseran dari definisi afektif umum menuju konsekuensi perkembangan peserta didik.

Pada penerapan pembelajaran mendalam, respons awal menekankan keterlibatan langsung, kekompakan, kebersamaan, hubungan aman, dan pengalaman personal. Respons akhir mulai menyebut berpikir kritis dan kreatif, ruang layanan yang aman, kerja sama, penghargaan terhadap perbedaan, partisipasi aktif, serta pendekatan yang menyenangkan. Meskipun demikian, tingkat operasional jawaban belum merata. Seorang peserta hanya menuliskan "deep learning" ketika diminta merancang sesi. Peserta lain menyatakan belum memperoleh pengalaman praktik. Temuan ini menunjukkan bahwa pemahaman konseptual belum selalu berubah menjadi rancangan layanan yang lengkap.Guru menggambarkan kondisi emosional peserta didik sebagai labil, mudah emosional, individualis, egois, dan belum mampu mengarahkan emosi secara positif. Jawaban posttest mengarah pada kebutuhan layanan yang berpusat pada aktivitas sosial, komunikasi, interaksi kelompok, penghargaan diri, kepedulian kepada orang lain, dan pengendalian emosi. Hal ini menempatkan kebutuhan sosial-emosional sebagai dasar perencanaan program BK berbasis cinta.

Hambatan implementasi mencakup lemahnya kolaborasi dengan orang tua, keterbatasan dukungan pemangku kepentingan, pembiayaan, dukungan sistem, teknologi, sumber daya manusia, rasa empati peserta didik, serta konsistensi personal guru BK. Hambatan tersebut menunjukkan bahwa masalah implementasi tidak dapat dibebankan kepada konselor secara individual. Sekolah perlu mengelola peran, sumber daya, komunikasi, dan mekanisme tindak lanjut secara kolektif.

Tabel 3. Tema Jawaban Terbuka dan Implikasi Manajerial

Tema	Indikasi dari respons peserta	Implikasi manajemen
Makna cinta	Empati, perhatian, ketulusan, toleransi, penghargaan terhadap martabat konseli	Merumuskan standar perilaku layanan dan indikator relasi yang aman
Pembelajaran mendalam	Refleksi, berpikir kritis-kreatif, partisipasi aktif, pengalaman bermakna	Menyusun modul layanan, aktivitas, dan asesmen autentik
Kebutuhan emosional	Emosi labil, individualisme, kesulitan interaksi dan pengendalian emosi	Menggunakan asesmen kebutuhan sebagai dasar program dan prioritas layanan
Kolaborasi	Peran orang tua dan pemangku kepentingan belum konsisten	Membentuk pembagian peran, forum koordinasi, dan jalur rujukan
Sumber daya	Waktu, pembiayaan, teknologi, pelatihan, dan dukungan sistem terbatas	Menetapkan anggaran, jadwal, sarana, dan pengembangan profesional
Konsistensi praktik	Konsep dipahami, tetapi rancangan dan praktik belum merata	Melaksanakan supervisi, pendampingan, refleksi, dan evaluasi bukti praktik

Pembahasan

Kenaikan rerata skor objektif dari 6,56 menjadi 6,80 menunjukkan perubahan positif secara deskriptif, tetapi besarnya peningkatan perlu dibaca dalam konteks skor awal yang sudah sangat tinggi. Ketika peserta memulai dengan rerata 93,71% dari skor maksimum, instrumen memiliki ruang diskriminasi yang terbatas untuk menangkap peningkatan kecil. Efek plafon ini menjelaskan mengapa perubahan kuantitatif tampak terbatas, sementara jawaban terbuka memperlihatkan elaborasi konsep yang lebih operasional. Temuan tersebut menegaskan pentingnya evaluasi berlapis yang tidak hanya mengandalkan skor pengetahuan, tetapi juga kualitas rancangan layanan, observasi

praktik, produk program, refleksi peserta, dan pengalaman konseli.

Elaborasi *posttest* tentang empati, toleransi, ruang aman, dan hubungan positif sejalan dengan penelitian yang menempatkan budaya peduli sebagai dasar keterlibatan peserta didik (Audette et al., 2023). Temuan tersebut juga konsisten dengan bukti bahwa empati dan kepedulian guru berhubungan dengan hasil afektif dan kesejahteraan peserta didik (Wang & Kang, 2023; Zhou, 2023). Dalam konteks manajemen, sekolah perlu mengubah nilai cinta menjadi prosedur yang nyata. Contohnya ialah standar penerimaan konseli, bahasa komunikasi yang tidak menghakimi, perlindungan kerahasiaan, mekanisme respons risiko, dan umpan balik peserta didik terhadap rasa aman dalam layanan.

Kebutuhan emosional yang disebut peserta mendukung urgensi integrasi pembelajaran sosial-emosional ke dalam program BK. Meta-analisis Cipriano et al. (2023) menunjukkan bahwa intervensi sosial-emosional memiliki dasar bukti yang luas. Namun, hasil program tidak hanya bergantung pada materi. Kepemimpinan sosial-emosional dan kualitas implementasi turut menentukan dampak program (Li et al., 2023). Karena itu, kepala madrasah, koordinator BK, wali kelas, guru mata pelajaran, dan orang tua perlu memiliki tanggung jawab yang jelas. Pendekatan seluruh sekolah lebih sesuai daripada mengandalkan layanan insidental ketika masalah sudah terjadi.

Respons tentang berpikir kritis, refleksi, partisipasi aktif, dan pengalaman bermakna mengarah pada karakter pembelajaran mendalam. Temuan ini sejalan dengan penelitian yang menekankan pemaknaan pengalaman, keterlibatan aktif, dan transfer pemahaman (Mthethwa-Kunene et al., 2022; Sølvik & Glenna, 2022; Zeivots et al., 2024). Dalam layanan BK, pembelajaran mendalam dapat diterapkan melalui studi kasus, refleksi pengalaman, diskusi kelompok, pemecahan masalah sosial, jurnal emosi, proyek kepedulian, dan rencana tindakan pribadi. Aktivitas tersebut perlu dihubungkan dengan tujuan perkembangan dan bukti perubahan yang dapat diamati.

awaban yang belum operasional memperlihatkan kebutuhan pengembangan profesional lanjutan. Pelatihan satu kali sering menghasilkan pengetahuan awal, tetapi belum menjamin perubahan praktik. Haug dan Mork (2021), Keung et al. (2021), serta

Sancar et al. (2021) menekankan pentingnya dukungan kontekstual, kolaborasi, dan kesinambungan pengembangan profesional. Dalam penelitian ini, tindak lanjut yang relevan mencakup klinik penyusunan Rencana Pelaksanaan Layanan, demonstrasi konseling kelompok, observasi sejawat, umpan balik supervisor, dan portofolio bukti implementasi. Mekanisme tersebut juga dapat mengurangi kesenjangan antara istilah yang dipahami dan keputusan layanan yang benar-benar dilaksanakan.

Kolaborasi orang tua muncul sebagai hambatan utama. Temuan tersebut konsisten dengan penelitian nasional yang menempatkan kolaborasi guru, orang tua, dan konselor sebagai unsur penting dalam penanganan masalah peserta didik (Darmiany et al., 2022; Purwaningrum et al., 2023). Madrasah perlu menyediakan forum komunikasi yang terjadwal, prosedur persetujuan dan rujukan, edukasi pengasuhan, serta pembagian informasi yang tetap menjaga kerahasiaan konseli. Kolaborasi tidak boleh hanya dilakukan saat terjadi pelanggaran. Kolaborasi perlu dibangun sejak asesmen kebutuhan dan perencanaan program.

Keterbatasan sumber daya, pembiayaan, teknologi, dan dukungan sistem memperkuat posisi manajemen sebagai faktor penentu. Penelitian nasional menunjukkan bahwa perencanaan, kompetensi guru, kesiapan sekolah, dan evaluasi program memengaruhi implementasi perubahan pendidikan (Agistia et al., 2021; Rosyada et al., 2021; Sudianto & Kisno, 2021; Wadu & Ismanto, 2021). Sistem informasi dapat membantu dokumentasi dan perencanaan BK (Awalya et al., 2023), tetapi sekolah tetap perlu menetapkan siapa yang mengelola data, bagaimana keamanan informasi dijaga, dan bagaimana data digunakan untuk keputusan program. Teknologi tidak menggantikan relasi konseling, tetapi mendukung ketepatan administrasi dan pengawasan.

Dari sisi kepemimpinan program, hasil penelitian mendukung perlunya konselor yang mampu menghubungkan layanan langsung dengan advokasi, koordinasi, penggunaan data, dan evaluasi. Temuan ini sejalan dengan kajian kepemimpinan konselor dan implementasi program (Mason et al., 2023). Praktik manajemen kelas layanan yang responsif terhadap keberagaman juga penting agar pendekatan cinta tidak berubah menjadi toleransi tanpa batas terhadap perilaku yang merugikan (Boulden & Goodman-

Scott, 2023). Respons yang berpusat pada peserta didik tetap memerlukan struktur, batas, dan konsekuensi edukatif yang menjaga martabat semua pihak (Karasova & Nehyba, 2023).

Hasil studi juga mendukung pengelolaan layanan yang bersifat personal. Brookover et al. (2022) memperlihatkan manfaat dukungan yang dipersonalisasi dalam program konseling sekolah. Pada Madrasah Tsanawiyah, personalisasi perlu dimulai dari pemetaan kebutuhan, latar belakang keluarga, kondisi sosial, dan tahap perkembangan remaja. Data tersebut kemudian digunakan untuk menentukan layanan dasar, responsif, perencanaan individual, dan dukungan sistem. Dengan cara ini, kurikulum berbasis cinta tidak berhenti pada slogan, tetapi memandu alokasi waktu dan prioritas layanan.

Berdasarkan temuan, penelitian ini merumuskan siklus manajemen implementasi yang terdiri atas lima fungsi. Perencanaan dimulai dengan asesmen kebutuhan emosional dan sosial, penetapan tujuan, indikator, serta rancangan layanan. Pengorganisasian menetapkan peran kepala madrasah, guru BK, wali kelas, guru mata pelajaran, orang tua, dan mitra rujukan. Pelaksanaan menggunakan prinsip empati, rasa aman, refleksi, partisipasi aktif, serta pengalaman bermakna. Pengawasan menggunakan observasi, dokumentasi, umpan balik konseli, dan pertemuan supervisi. Evaluasi dan tindak lanjut menilai bukti praktik, memperbaiki program, serta menyediakan pendampingan lanjutan.

Siklus tersebut menjawab kesenjangan implementasi yang ditemukan dalam layanan BK madrasah (Hidayat et al., 2023; Sulastrini et al., 2024). Siklus ini juga sesuai dengan kebutuhan perubahan kurikulum yang menuntut kesiapan guru dan pengelolaan sekolah (Adji & Shufa, 2024; Ardianti & Amalia, 2022; Ningsih et al., 2023; Rianti & Sujarwo, 2025). Perbedaannya terletak pada penempatan cinta dan pembelajaran mendalam sebagai kriteria mutu setiap fungsi manajemen. Artinya, perencanaan tidak hanya lengkap secara administratif, tetapi harus berangkat dari kebutuhan peserta didik. Pengawasan tidak hanya memeriksa dokumen, tetapi juga menilai kualitas relasi, refleksi, partisipasi, dan perubahan sosial-emosional.

Penelitian memiliki beberapa keterbatasan. Pertama, desain satu kelompok tanpa kelompok kontrol tidak memungkinkan atribusi perubahan secara kausal hanya kepada

pelatihan. Kedua, interval pengukuran relatif singkat sehingga perubahan praktik layanan belum dapat diamati secara langsung. Ketiga, instrumen objektif menggunakan rentang skor yang sempit dan skor awal peserta sudah sangat tinggi sehingga berpotensi mengalami efek plafon. Keempat, jawaban terbuka bersifat ringkas dan belum diverifikasi melalui wawancara, observasi praktik, atau analisis produk layanan. Meskipun seluruh 57 peserta menyelesaikan pretest dan posttest, hasil penelitian tetap perlu dipahami sebagai evaluasi awal dalam konteks peserta pelatihan dan tidak digeneralisasi secara langsung kepada seluruh guru Madrasah Tsanawiyah.

Tabel 4. Siklus Manajemen Implementasi Kurikulum BK Berbasis Cinta dan Pembelajaran Mendalam

Fungsi manajemen	Tindakan utama	Bukti evaluasi
Perencanaan	Asesmen kebutuhan, pemetaan emosi, tujuan perkembangan, modul layanan, indikator hasil	Peta kebutuhan, program tahunan-semester, RPL, instrumen asesmen
Pengorganisasian	Pembagian peran, jadwal koordinasi, jejaring orang tua dan rujukan, alokasi sumber daya	Surat tugas, matriks peran, jadwal, prosedur rujukan, anggaran
Pelaksanaan	Layanan empatik, aman, reflektif, bermakna, menyenangkan, dan partisipatif	Catatan layanan, karya peserta didik, jurnal refleksi, dokumentasi aktivitas
Pengawasan	Observasi, supervisi, telaah administrasi, umpan balik konseli dan orang tua	Lembar observasi, laporan supervisi, survei rasa aman, catatan tindak lanjut

Fungsi manajemen	Tindakan utama	Bukti evaluasi
Evaluasi dan tindak lanjut	Analisis ketercapaian, refleksi program, revisi, pendampingan, pengembangan profesional	Laporan evaluasi, portofolio praktik, rencana perbaikan, agenda mentoring

KESIMPULAN

Evaluasi terhadap 57 peserta yang memiliki data *pretest* dan *posttest* lengkap menunjukkan kenaikan rerata skor objektif dari 6,56 menjadi 6,80 dari skor maksimum 7. Kenaikan sebesar 0,24 poin menunjukkan perubahan positif secara deskriptif, tetapi perlu ditafsirkan dengan hati-hati karena skor awal sudah sangat tinggi dan instrumen menunjukkan potensi efek plafon. Jawaban terbuka setelah pelatihan memperlihatkan elaborasi yang lebih operasional tentang empati, rasa aman, partisipasi aktif, pengelolaan sosial-emosional, penghargaan terhadap perbedaan, dan kolaborasi. Hambatan utama berada pada dukungan orang tua dan pemangku kepentingan, sumber daya, pembiayaan, teknologi, dukungan sistem, serta konsistensi praktik guru. Implementasi Kurikulum BK berbasis cinta dan pembelajaran mendalam perlu dikelola melalui perencanaan berbasis kebutuhan, pembagian peran yang jelas, pelaksanaan layanan yang reflektif, supervisi berbasis bukti praktik, serta evaluasi berkelanjutan. Penelitian berikutnya perlu menggunakan kelompok pembanding, pengukuran tindak lanjut, instrumen yang lebih sensitif terhadap perubahan, dan indikator autentik terhadap kualitas layanan serta perkembangan sosial-emosional peserta didik.

DAFTAR PUSTAKA

Adji, T. P., & Shufa, N. K. F. (2024). Evaluasi implementasi Kurikulum Merdeka pada mata pelajaran pendidikan jasmani di sekolah dasar Kecamatan Gembong Kabupaten Pati. *Majalah Ilmiah Olahraga*, 30(1), 54–63. https://doi.org/10.21831/majora.v30i1.72871

Agistia, N. A., Danugiri, D., & Hidayat, D. (2021). Implementasi manajemen kurikulum pendidikan anak usia dini. *Diklus: Jurnal Pendidikan Luar Sekolah*, 5(2), 114–127. https://doi.org/10.21831/diklus.v5i2.38942

Ardianti, Y., & Amalia, N. (2022). Kurikulum Merdeka: Pemaknaan merdeka dalam perencanaan pembelajaran di sekolah dasar. *Jurnal Penelitian dan Pengembangan Pendidikan*, 6(3). https://doi.org/10.23887/jppp.v6i3.55749

Audette, D. S., Bennett, S., Chan, M. C., Chapman, D., Elmendorf, H., & Floyd, J. (2023). *Building an inclusive community of learners by centering a strong culture of care in large lecture classes. Frontiers in Education*, 8, 1167879. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1167879

Awalya, A., Khiyarusholeh, U., Muslikah, M., Rokhmatika, N., Oktava, M. A., Labibah, A. K., & Fajrianti, D. S. I. (2023). The effectiveness of the SIMAKAN application model (Android-based counselor management system) in improving guidance and counseling management planning in MGBK vocational schools in Semarang City. *Jurnal Bimbingan Konseling*, 12(3), 189–193. https://doi.org/10.15294/jubk.v12i3.75511

Boulden, R., & Goodman-Scott, E. (2023). A quantitative exploration of school counselors' evidence-based classroom management implementation: Investigating culturally sustaining practices and multicultural competence. *Professional School Counseling*, 27(1a). https://doi.org/10.1177/2156759X231153346

Brookover, D. L., Boulden, R., Hanley, E. M., & Johnson, K. F. (2022). "She went above and beyond": How comprehensive school counseling programs benefit first-generation college students through personalized support. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 95(4), 166–177. https://doi.org/10.1080/00098655.2022.2080632

Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C., & Durlak, J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis

of universal school-based SEL interventions. *Child Development*, 94(5), 1181–1204. https://doi.org/10.1111/cdev.13968

Darmiany, D., Gunayasa, I. B. K., Asrin, A., & Maulyda, M. A. (2022). Collaboration of teachers, parents, and counselors in overcoming non-academic problems of elementary school students. *Jurnal Ilmiah Sekolah Dasar*, 6(2), 306–318. https://doi.org/10.23887/jisd.v6i2.44332

Haug, B. S., & Mork, S. M. (2021). Taking 21st century skills from vision to classroom: What teachers highlight as supportive professional development in the light of new demands from educational reforms. *Teaching and Teacher Education*, 100, 103286. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103286

Hidayat, A. T., Purwanto, E., & Awalya, A. (2023). The implementation of guidance and counseling services at Islamic senior high school. *Jurnal Bimbingan Konseling*, 12(3), 140–146. https://doi.org/10.15294/jubk.v12i3.72885

Karasova, J., & Nehyba, J. (2023). Student-centered teacher responses to student behavior in the classroom: A systematic review. *Frontiers in Education*, 8, 1156530. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1156530

Kementerian Agama Republik Indonesia. (2025). Kemenag sebut Kurikulum Berbasis Cinta upaya membumikan nilai kasih sayang melalui pendidikan. https://kemenag.go.id/nasional/kemenag-sebut-kurikulum-berbasis-cinta-upaya-membumikan-nilai-kasih-sayang-melalui-pendidikan

Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah Republik Indonesia. (2025). Pendekatan Pembelajaran Mendalam menuju pendidikan bermutu untuk semua. https://kemendikdasmen.go.id/berita/12425-pendekatan-pembelajaran-mendalam-menuju-pendidikan-bermutu-untuk-semua

Keung, C., Cheung, A., Mak, B., & Tam, W. (2021). Examining role of professional development initiatives from the perspectives of Key Learning Area Coordinators and Subject Heads: A mediation analysis. *International Journal of Educational Research*, 109, 101829. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101829

Li, Y., Kendziora, K., Berg, J., Greenberg, M. T., & Domitrovich, C. E. (2023). Impact of a schoolwide social and emotional learning implementation model on student outcomes: The importance of social-emotional leadership. *Journal of School Psychology*, 98, 78–95. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2023.01.006

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

Mthethwa-Kunene, K., Rugube, T., & Maphosa, C. (2022). Rethinking pedagogy: Interrogating ways of promoting deeper learning in higher education. European *Journal of Interactive Multimedia and Education*, 3(1), e02204. https://doi.org/10.30935/ejimed/11439

Ningsih, P. D. R., Ganing, N. N., & Suniasih, N. W. (2023). Persepsi guru terhadap implementasi Kurikulum Merdeka di sekolah dasar. *Mimbar Pendidikan Indonesia*, 4(1), 20–29. https://doi.org/10.23887/mpi.v4i1.64677

Purwaningrum, R., Surur, N., & Asrowi, A. (2023). Harmonisasi hubungan guru bimbingan dan konseling dengan orang tua melalui strategi kolaborasi: Systematic literature review. *Indonesian Journal of Guidance and Counseling: Theory and Application*, 12(1). https://doi.org/10.15294/ijgc.v12i1.74559

Rahmawati, Y., Mu'ti, A., Suyanto, S., & Herianingtyas, N. L. R. (2025). Pembelajaran mendalam: Transformasi pembelajaran menuju pendidikan bermutu. *Jurnal Penelitian Kebijakan Pendidikan*, 18(1). https://doi.org/10.24832/jpkp.v18i1.1281

Republik Indonesia. (2025). Peraturan Menteri Pendidikan Dasar dan Menengah Republik Indonesia Nomor 13 Tahun 2025 tentang perubahan atas Peraturan Menteri Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Nomor 12 Tahun 2024 tentang kurikulum pada pendidikan anak usia dini, jenjang pendidikan dasar, dan jenjang pendidikan menengah. https://peraturan.bpk.go.id/Details/326865/permendikdasmen-no-13-tahun-2025

Rianti, A., & Sujarwo, S. (2025). Factors influencing teachers' readiness in implementing the Independent Curriculum in Indonesia. *Jurnal Pendidikan Indonesia*, 14(2). https://doi.org/10.23887/jpi-undiksha.v14i2.90256

Rosyada, A., Harapan, E., & Rohana, R. (2021). Pengaruh kompetensi pedagogik guru terhadap kualitas pembelajaran sekolah menengah atas di Kota Sekayu, Sumatera Selatan. *Jurnal Manajemen Pendidikan: Jurnal Ilmiah Administrasi, Manajemen dan Kepemimpinan Pendidikan*, 3(1), 31–42. https://doi.org/10.21831/jump.v3i1.38295

Sancar, R., Atal, D., & Deryakulu, D. (2021). A new framework for teachers' professional development. Teaching and Teacher Education, 101, 103305. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103305

Siregar, T., Fauzan, A., Yerizon, Y., & Syafriandi, S. (2025). Designing mathematics teaching through deep learning pedagogy: Toward meaningful, mindful, and joyful learning. *Journal of Deep Learning*, 1(2). https://doi.org/10.23917/jdl.v1i2.11969

Sudianto, S., & Kisno, K. (2021). Potret kesiapan guru sekolah dasar dan manajemen sekolah dalam menghadapi asesmen nasional. *Jurnal Akuntabilitas Manajemen Pendidikan*, 9(1). https://doi.org/10.21831/jamp.v9i1.39260

Sulastrini, S., Hidayah, N., & Rahman, D. H. (2024). Discrepancy analysis of guidance and counseling program implementation in Madrasah Tsanawiyah. *JURKAM: Jurnal Konseling Andi Matappa*, 8(1). https://doi.org/10.31100/jurkam.v8i1.3163

Sølvik, R. M., & Glenna, A. E. H. (2022). Teachers' potential to promote students' deeper learning in whole-class teaching: An observation study in Norwegian classrooms. *Journal of Educational Change,* 23(3), 343–369. https://doi.org/10.1007/s10833-021-09420-8

Wadu, D. I., & Ismanto, B. (2021). CIPP evaluation model: The agreement of the five ministers: Arranging and organizing junior high school teachers. *Jurnal Penelitian dan Evaluasi Pendidikan*, 25(2), 185–196. https://doi.org/10.21831/pep.v25i2.43730

Wang, N., & Kang, J. (2023). The role of teacher empathy and immediacy in Chinese EFL students' affective learning outcomes: Unveiling the associations. *Frontiers in Psychology*, 14, 1294891. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1294891

Zeivots, S., Tyrrell, J., & Wardak, D. (2024). Exploring what makes learning meaningful for postgraduate business students in higher education. *The Australian Educational Researcher,* 51, 1927–1944. https://doi.org/10.1007/s13384-023-00672-2

Zhou, G. (2023). Testing a mediation model of teacher caring, grit, and student wellbeing in English as a foreign language students. *Frontiers in Psychology*, 14, 1260827. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1260827