

Krisis Keberlanjutan Perkembangan Peserta Didik: Tinjauan Psikologis dalam Praktik Pendidikan

Salsabila YS^{1*}, Uci Rahmawati¹, Nindiasuti Nurfitri Dew¹, Daemin Kim¹, Khaira Sania¹, Nandang Budiman¹

[1] Universitas Pendidikan Indonesia, Indonesia.

Abstract

Transitions across educational levels and the shift into the world of work often become highly demanding phases for students, as they require rapid adjustments in learning strategies, academic identity, and social relationships. When these transitions are not adequately supported, students may experience what this article conceptualizes as a crisis of developmental continuity. The purpose of this article is to critically describe this crisis and to examine the psychological, social, and institutional factors that shape the continuity of student development within educational practice. This study employs a systematic literature review by synthesizing peer-reviewed journal articles retrieved from Scopus, ERIC, and Google Scholar. The selection process applied keywords related to developmental sustainability, educational transitions, and psychological variables (self-awareness, self-efficacy, and self-regulation), followed by PRISMA screening procedures, resulting in 31 articles that were analyzed thematically. The review reveals that crises of developmental continuity commonly arise when students' self-awareness, self-efficacy, and self-regulation weaken during periods of transition, while support from teachers, peers, families, and educational institutions remains insufficient. Programs that strengthen self-regulation, build supportive relational climates, and offer tiered interventions such as PBIS, self-regulated learning training, and peer mentoring are shown to help maintain developmental continuity. The article concludes that sustaining student development should be regarded as an essential indicator of educational quality and requires deliberate collaboration among educators, counsellors, families, and policymakers to design transitional supports that are humane, adaptive, and sustainable.

Keywords: Student Developmental Continuity; Educational Transition; Self-Regulation; Social-Institutional Support; Psychological Intervention

Article Info

Artikel History: Submitted: 2025-12-17 | Published: 2026-03-31

DOI: <http://dx.doi.org/10.24127/gdn.v16i1.15096>

Vol 16, No 1 (2026) Page: 294 - 312

(*) Corresponding Author: Salsabila YS, Universitas Pendidikan Indonesia, Indonesia,
Email: salsabilayss5@gmail.com



This is an open-access article distributed under the terms of the [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium provided the original work is properly cited.

PENDAHULUAN

Transisi pendidikan pada berbagai jenjang semakin disadari sebagai fase yang paling rentan dalam perjalanan belajar peserta didik. Peralihan dari satu tahap ke tahap berikutnya tidak hanya memindahkan siswa ke lingkungan akademik yang baru, tetapi juga menuntut penyesuaian psikologis yang sering kali berat. Peserta didik perlu menata ulang cara belajar, mendefinisikan ulang identitas akademik, serta membangun jaringan sosial yang berbeda dari tahap sebelumnya. Kerentanan ini makin meningkat ketika perubahan dunia berlangsung sangat cepat dalam teknologi, ekonomi, dan pola kehidupan social sehingga tekanan adaptasi saat memasuki masa transisi menjadi semakin kompleks (Parkes, 2023). Dalam konteks ini, pendidikan berkelanjutan tidak lagi cukup dipahami sebagai pendidikan yang berorientasi pada isu lingkungan atau kurikulum ekologis, melainkan sebagai kemampuan sistem pendidikan untuk menjaga agar perkembangan peserta didik berjalan konsisten, selaras, dan tidak terputus dari satu tahap ke tahap berikutnya (Viñ, 2024).

Di tengah situasi tersebut, artikel ini memusatkan perhatian pada “krisis keberlanjutan perkembangan peserta didik”, yakni keadaan ketika peserta didik mengalami gangguan dalam mempertahankan arah perkembangan dirinya secara stabil lintas jenjang. Krisis ini bukan sekadar kesulitan adaptasi sesaat, melainkan tanda bahwa proses perkembangan psikologis, sosial, dan akademik tidak terhubung secara mulus antara tahap lama dan tahap baru. Gejalanya dapat berupa kebingungan menghadapi tuntutan yang berubah, merosotnya motivasi, penurunan capaian, hingga kesulitan menyesuaikan diri secara emosional maupun sosial (Cage et al., 2021). Fenomena ini tampak jelas pada transisi SMA ke perguruan tinggi, ketika mahasiswa baru sering menghadapi guncangan pola belajar, tekanan identitas akademik, dan tuntutan kemandirian yang belum pernah dialami sebelumnya (Parkes, 2023). Pola serupa juga muncul pada transisi perguruan tinggi ke dunia kerja, saat lulusan baru berhadapan dengan ketidakpastian peran, pergeseran standar kompetensi, serta tekanan sosial-ekonomi yang berbeda dari ekosistem kampus.

Sejumlah studi terdahulu telah menegaskan bahwa masa transisi pendidikan merupakan periode yang rentan bagi peserta didik. Parker dan kolega menggambarkan bagaimana peralihan ke perguruan tinggi sering disertai pergulatan identitas akademik dan tekanan adaptasi. Conley menambahkan bahwa regulasi diri serta efikasi diri menjadi modal penting untuk bertahan dalam perubahan, peran dukungan guru dan teman sebaya dalam membantu kesinambungan perkembangan peserta didik. Meskipun demikian, kajian-kajian tersebut umumnya masih memeriksa transisi sebagai peristiwa yang berdiri sendiri, atau menyoroti faktor tertentu secara terpisah. Kajian terdahulu lebih banyak membahas transisi akademik secara terpisah, namun belum mengkaji keberlanjutan perkembangan psikologis peserta didik sebagai proses yang utuh lintas tahap (Yoon et al., 2021). Akibatnya, pemahaman tentang bagaimana peserta didik dapat mempertahankan arah

perkembangan secara konsisten dari satu jenjang ke jenjang lain masih belum tergambar secara komprehensif.

Bertolak dari celah tersebut, artikel ini menawarkan kontribusi konseptual dengan menempatkan krisis keberlanjutan perkembangan sebagai isu inti dalam pendidikan berkelanjutan. Telaah ini mengintegrasikan beberapa kerangka teori yang saling melengkapi: Self-Determination Theory yang menegaskan bahwa perkembangan yang stabil mensyaratkan terpenuhinya kebutuhan otonomi, kompetensi, dan keterhubungan sosial (Barbosa et al., 2018). Self-Efficacy Theory Bandura yang menjelaskan bagaimana keyakinan diri memengaruhi persistensi peserta didik ketika menghadapi tantangan baru (Lee et al., 2022). Teori regulasi diri Zimmerman yang menunjukkan peran strategi belajar dan pengelolaan emosi dalam menjaga ketahanan selama transisi; serta konsep kesadaran diri Goleman yang membantu memahami kemampuan peserta didik membaca situasi dan mengenali kebutuhan perkembangan dirinya secara reflektif (Kwon et al., 2018). Seluruh kerangka tersebut kemudian dipadukan dengan prinsip Education for Sustainable Development yang menempatkan kesinambungan perkembangan peserta didik sebagai pusat dari pendidikan berkelanjutan (Sinakou et al., 2019). Dengan sintesis ini, artikel diharapkan memberi cara pandang yang lebih utuh tentang mengapa transisi sering memicu krisis, sekaligus bagaimana sistem pendidikan dapat merancang dukungan yang tidak parsial.

THEORETICAL REVIEW

Konsep keberlanjutan Perkembangan Peserta Didik

Landasan teori artikel ini bertumpu pada pemahaman bahwa perkembangan belajar peserta didik merupakan proses yang bersifat berkelanjutan, tidak berhenti pada pencapaian akademik sesaat. Dalam perspektif teori perkembangan belajar, keberlanjutan perkembangan muncul dari interaksi unsur psikologis, sosial, dan emosional yang saling membentuk kesiapan peserta didik untuk terus tumbuh sepanjang lintasan pendidikan (Holst, 2023). Keberlanjutan bukan hanya tentang “naik kelas” atau “lulus jenjang”, melainkan tentang apakah peserta didik mampu membawa bekal perkembangan dari tahap sebelumnya untuk menghadapi tuntutan tahap berikutnya secara sehat dan produktif. Berbagai studi menjelaskan bahwa fondasi keberlanjutan perkembangan ini lahir dari kapasitas internal peserta didik seperti identitas akademik yang stabil, keterampilan metakognitif, motivasi belajar, dan kemampuan regulasi diri (Sidiropoulos, 2022). Identitas akademik membantu peserta didik memahami siapa dirinya dalam konteks belajar, sementara metakognisi memampukannya membaca strategi belajar yang efektif bagi dirinya. Motivasi belajar dan regulasi diri kemudian berfungsi sebagai tenaga penggerak yang menjaga konsistensi perkembangan ketika tantangan akademik meningkat.

Dalam psikologi pendidikan, perkembangan peserta didik jarang dipahami sebagai alur yang linear (Stoliarchuk et al., 2023). Banyak teori menekankan sifatnya yang dinamis, kontekstual, serta sangat dipengaruhi oleh perubahan lingkungan dan tuntutan social (Chen et al., 2020). Artinya, keberlanjutan perkembangan baru bisa terjadi jika sistem pendidikan memberi ruang bagi peserta didik untuk menyesuaikan diri secara bertahap secara kognitif, sosial, dan emosional, bukan sekadar mengejar capaian kurikulum (Yadav, 2023). Sejalan dengan itu, konsep Education for Sustainable Development (ESD) menempatkan perkembangan manusia sebagai

pusat pendidikan berkelanjutan (Zhang et al., 2020). ESD memandang keberlanjutan pendidikan sebagai proses pemberdayaan peserta didik agar mampu berpikir kritis, adaptif, dan berpartisipasi aktif dalam perubahan sosial-lingkungan secara berkesinambungan (Ribeiro-Silva et al., 2023). Dengan kata lain, keberlanjutan pendidikan tidak berdiri terpisah dari keberlanjutan perkembangan peserta didik; keduanya saling menaut (Molnár et al., 2024). Pendidikan dinilai “berkelanjutan” bila peserta didik mampu memelihara pertumbuhan dirinya secara konsisten lintas tahap, baik pada ranah kognitif, afektif, maupun sosial (Espino-Díaz- et al., 2025)

Transisi Pendidikan sebagai Fase Rentan

Jika keberlanjutan perkembangan dipahami sebagai kesinambungan lintas tahap, maka masa transisi adalah titik yang paling menentukan apakah kesinambungan itu terjaga atau justru terputus (Uka & Uka, 2020). Literatur menunjukkan bahwa krisis perkembangan peserta didik sering kali terlihat jelas ketika mereka memasuki jenjang baru, karena transisi menuntut perubahan peran yang cepat sekaligus memaksa peserta didik mengambil kendali lebih besar atas proses belajarnya (Higgins et al., 2021). Dalam situasi ini, tugas psikologis yang harus mereka jalani bukan hanya “mengikuti pembelajaran baru”, melainkan membentuk ulang cara belajar, cara memaknai diri, dan cara membaca lingkungan (Mayerhofer et al., 2023). Pada transisi dari sekolah menengah pertama ke sekolah menengah atas, atau dari sekolah menengah ke perguruan tinggi, peserta didik biasanya dihadapkan pada transformasi sistem pembelajaran yang lebih menuntut kemandirian, beban akademik yang lebih padat, dan lingkungan sosial yang berbeda (Sachdeva & Mahajan, 2022). Perubahan yang terlalu cepat sering menimbulkan rasa tidak familier dan tekanan adaptif, sehingga peserta didik mudah mengalami kebingungan identitas belajar dan kemunduran motivasi. Alih-alih berkembang secara gradual, mereka seakan “dipaksa melompat” untuk mengejar standar baru (Xu et al., 2023). Kerentanan serupa terjadi pada transisi dari perguruan tinggi menuju dunia kerja. Pada fase ini, peserta didik berhadapan dengan standar profesionalisme, tanggung jawab korporat, budaya kerja, serta tuntutan kinerja yang sangat berbeda dari kultur akademik (Santisi et al., 2018). Jika kesiapan psikologis tidak mencukupi, individu dapat mengalami stagnasi perkembangan, bahkan kemunduran yang memicu krisis lebih luas seperti quarter-life crisis (Faihs et al., 2023). Situasi ini menegaskan bahwa transisi bukan sekadar proses administratif, melainkan momen psikososial yang menentukan arah perkembangan peserta didik (Korchagin & Lobanova, 2025).

Self-Awareness dalam Perkembangan

Salah satu pilar psikologis yang paling dasar dalam menjaga keberlanjutan perkembangan adalah self-awareness atau kesadaran diri (Napitupulu & Minarni, 2023). Self-awareness memberi peserta didik kemampuan untuk memahami posisi dirinya dalam proses belajar: apa kekuatan dan keterbatasannya, bagaimana gaya belajarnya, nilai apa yang ia pegang, serta tujuan apa yang ingin ia capai (Rachmania & Fuadah, 2023). Tanpa kesadaran semacam ini, proses belajar mudah kehilangan arah karena peserta didik tidak memiliki peta internal untuk membaca kebutuhan perkembangan dirinya. Goleman menempatkan self-awareness sebagai inti kecerdasan emosional, yakni kapasitas untuk mengenali apa yang sedang dirasakan dan mengapa, kemudian menggunakannya sebagai landasan pengambilan keputusan yang lebih sehat (Kwon et al., 2018). Dalam konteks transisi pendidikan,

kesadaran diri membuat peserta didik mampu menyadari bahwa strategi lama tidak lagi cocok, sehingga ia dapat menyiapkan respons baru. Dengan kesadaran diri yang baik, peserta didik bisa lebih reflektif: kapan ia harus meminta bantuan, kapan ia perlu menyesuaikan target, dan bagaimana ia dapat merawat motivasinya sendiri (Rossiter et al., 2024). Literatur juga menunjukkan bahwa rendahnya self-awareness kerap menjadi pemicu awal krisis keberlanjutan. Peserta didik yang tidak mengenali dirinya secara utuh cenderung kesulitan menavigasi perubahan peran dan tuntutan baru, sehingga mudah terjebak pada rasa tidak mampu, chaos, atau kebingungan identitas (Keane et al., 2022). Ketika self-awareness melemah, peserta didik kehilangan kompas internalnya; akibatnya, transisi yang seharusnya menjadi bagian pertumbuhan justru terasa sebagai ancaman.

Self-Efficacy dan Dampaknya pada Adaptasi

Di samping kesadaran diri, self-efficacy menjadi energi psikologis yang menentukan apakah peserta didik berani melanjutkan perkembangan pada situasi baru. Teori social cognitive dari Bandura menekankan bahwa keyakinan seseorang terhadap kemampuannya sendiri memengaruhi keberanian menghadapi tantangan, persistensi ketika menemui kesulitan, serta kemampuan menyusun strategi belajar yang efektif (Branch, 2021). Self-efficacy bekerja sebagai “mesin pendorong”, karena peserta didik yang percaya diri cenderung memaknai tantangan sebagai peluang berkembang dan bukan ancaman (Shank et al., 2025). Kepercayaan diri ini sangat relevan dalam masa transisi. Ketika memasuki jenjang baru, tuntutan akademik dan sosial biasanya meningkat. Peserta didik dengan self-efficacy tinggi lebih mampu bertahan karena ia yakin dapat belajar ulang, mencoba strategi baru, atau meminta dukungan dengan cara adaptif (Guay, 2022). Sebaliknya, self-efficacy yang rendah sering disertai rasa ragu, kecemasan akademik, serta kecenderungan menarik diri, semuanya berpotensi memutus kesinambungan perkembangan (Laurenza et al., 2024). Self-efficacy juga tidak berdiri sendiri; ia berhubungan erat dengan dukungan lingkungan. Ketika peserta didik mendapat umpan balik empatik dari guru, dorongan dari keluarga, atau penerimaan dari komunitas, self-efficacy cenderung meningkat. Dalam konteks pendidikan tinggi, mentoring dan coaching terbukti mampu memperkuat efikasi diri karena peserta didik merasa tidak berjalan sendiri dalam menghadapi perubahan (Akinla et al., 2018). Artinya, efikasi diri merupakan faktor internal yang rapuh bila tidak ditopang sistem dukungan social (Gehreke et al., 2024).

Self-Regulation sebagai Kunci Keberlanjutan

Pilar ketiga yang menentukan kesinambungan perkembangan adalah self-regulation. Dalam teori Zimmerman, regulasi diri dimaknai sebagai kemampuan peserta didik merencanakan, memantau, dan mengevaluasi proses belajarnya, termasuk mengelola waktu, menjaga fokus, serta menyesuaikan strategi sesuai kebutuhan (Zimmerman, 2010). Regulasi diri bukan hanya soal disiplin akademik, melainkan juga ketahanan emosional dalam menghadapi tekanan. Peserta didik dengan regulasi diri yang kuat memiliki kecenderungan lebih stabil saat transisi: mereka mampu menetapkan tujuan realistis, mengelola stres, serta mencari cara baru untuk tetap belajar secara efektif (Fuente et al., 2020). Literatur menunjukkan bahwa self-regulation memperkuat ketahanan psikologis karena memberi peserta didik kontrol atas responsnya terhadap perubahan, sehingga ia tidak mudah terjebak pada

helplessness. Bahkan, kemampuan regulasi diri yang terbangun sejak remaja terbukti dapat bertahan secara longitudinal bila sistem pembelajaran mendukungnya (Beekman et al., 2021). Kelemahan self-regulation justru menjadi salah satu faktor yang paling konsisten memperburuk krisis keberlanjutan. Peserta didik yang belum terbiasa mengatur waktu, menetapkan prioritas, atau memonitor emosi, akan cepat kewalahan saat tuntutan jenjang baru meningkat (Donkoh & Mensah, 2023). Karena itu, penguatan regulasi diri tidak dapat dipandang sebagai pelengkap, melainkan syarat utama bagi keberlanjutan perkembangan.

Kerangka Konseptual

Sintesis teori di atas menunjukkan bahwa krisis keberlanjutan perkembangan peserta didik merupakan fenomena multidimensi yang dipengaruhi oleh interaksi faktor individu dan faktor lingkungan. Pada tingkat individu, keberlanjutan sangat ditopang oleh tiga pilar psikologis: self-awareness untuk menjaga orientasi diri, self-efficacy untuk mempertahankan keberanian berkembang, dan self-regulation untuk mengelola proses adaptasi secara aktif (Gutierrez, 2021). Ketiganya bekerja saling terkait. Self-awareness yang baik memberi peserta didik peta internal untuk membaca tantangan, self-efficacy memberi energi untuk menghadapinya, dan self-regulation memberi alat praktis untuk menjalani adaptasi secara terarah (Raudha T. Vazari, Milda Febby Farensiam, Dini Amelisa, 2025). Pada tingkat sosial dan institusional, keberlanjutan perkembangan dipengaruhi oleh kualitas dukungan yang diterima peserta didik. Dukungan guru, dosen, maupun institusi menjadi faktor protektif penting karena memberi rasa aman psikologis dan scaffolding adaptasi (Versteeg & Kappe, 2021). Teman sebaya dan komunitas belajar juga berfungsi sebagai ruang pertenaan sosial yang menstabilkan emosi peserta didik ketika menghadapi perubahan (Shao et al., 2025). Di sisi lain, dukungan keluarga sering menjadi fondasi emosional yang menentukan apakah peserta didik merasa cukup kuat untuk menavigasi transisi (Akinla et al., 2018). Tanpa jaringan dukungan ini, beban transisi mudah berubah menjadi krisis.

Literatur juga menegaskan bahwa faktor institusional dapat memperparah atau memperbaiki krisis keberlanjutan. Kurikulum yang kaku, minimnya program bridging, serta ketiadaan mentoring berkelanjutan membuat peserta didik kehilangan arah secara structural (Kunrath, KamilaRamanujan, 2021). Sebaliknya, program intervensi seperti Positive Behavior Interventions and Supports (PBIS) terbukti efektif karena menyediakan dukungan proaktif dan berjenjang yang menumbuhkan kesiapan psikologis, keterlibatan belajar, serta regulasi perilaku (Husic, 2024). Peer mentoring juga konsisten ditemukan sebagai strategi yang memperkuat adaptasi sosial-emosional peserta didik baru serta menurunkan risiko dropout (García et al., 2024). Dengan kata lain, keberlanjutan perkembangan merupakan hasil harmoni antara kapasitas pribadi dan desain dukungan sistemik.

Berdasarkan teori di atas, krisis keberlanjutan muncul saat transisi ketika self-awareness, self-efficacy, dan self-regulation melemah serta dukungan sosial-institusional rendah. Situasi ini menjelaskan mengapa transisi pendidikan sering menjadi titik rapuh: peserta didik dituntut menyesuaikan diri secara cepat, tetapi tidak selalu memiliki pilar psikologis kuat ataupun ekosistem pendukung yang cukup (Godfrey et al., 2018). Karena itu, keberlanjutan perkembangan peserta didik perlu diposisikan sebagai indikator penting mutu pendidikan, bukan sekadar isu individual (Blaškov et al., 2019). Ketika perkembangan tidak berlanjut secara sehat,

dampaknya bukan hanya prestasi yang menurun, tetapi juga meningkatnya stres, kecemasan, burnout akademik, hingga risiko putus studi atau terhambatnya kesiapan karier jangka panjang .

METODE

Desain Penelitian

Penelitian ini menggunakan desain kajian literatur sistematis untuk memahami secara utuh krisis keberlanjutan perkembangan peserta didik dalam konteks pendidikan modern (Boroel-cervantes, 2021). Pemilihan desain ini didasarkan pada kebutuhan studi untuk menyatukan temuan-temuan empiris lintas negara dan lintas jenjang pendidikan, sehingga hasilnya tidak sekadar bersifat konseptual, tetapi juga merefleksikan bukti ilmiah dari penelitian sebelumnya (Vidal & Olley, n.d.). Dengan pendekatan ini, artikel berupaya memetakan bagaimana krisis perkembangan muncul, faktor-faktor apa yang paling berpengaruh, serta intervensi pendidikan apa yang dinilai efektif untuk menopang keberlanjutan perkembangan peserta didik dalam jangka panjang (Akinla et al., 2018). Fokus kajian diarahkan pada tiga lapisan utama, yaitu: (1) bentuk krisis keberlanjutan perkembangan yang tampak terutama pada masa transisi, misalnya transisi antartingkat pendidikan atau transisi dari sekolah ke dunia kerja, (2) faktor psikologis yang berulang muncul dalam literatur sebagai penentu daya tahan perkembangan, yaitu self-awareness, self-efficacy, dan self-regulation, serta (3) faktor sosial-institusional yang memperkuat atau melemahkan keberlanjutan perkembangan, seperti dukungan guru, teman sebaya, keluarga, iklim sekolah, dan keberadaan program transisi (Leavitt et al., 2022). Dengan kerangka fokus ini, telaah diarahkan untuk menjawab pertanyaan tentang pola krisis perkembangan, penyebab dominannya, dan jalur solusi yang realistis bagi pendidikan berkelanjutan (Gehreke et al., 2024).

Sumber Data dan Strategi Pencarian

Sumber data penelitian berupa artikel-artikel ilmiah internasional yang diperoleh melalui penelusuran terstruktur pada basis data akademik bereputasi. Proses pencarian dilakukan pada beberapa database internasional, yaitu Scopus, ERIC, Google Scholar. Pencarian literatur menggunakan kombinasi kata kunci yang dirangkai dengan operator Boolean (Rabin et al., 2022). Search string utama yang digunakan adalah: (“student development sustainability” OR “development sustainability”) AND (“transition in education” OR “educational transition”) AND (“self-awareness” OR “self-efficacy” OR “self-regulation” OR “PBIS” OR “peer mentoring”). Pencarian dibatasi pada artikel jurnal peer-review dengan rentang publikasi 2014–2025, berbahasa Inggris atau Indonesia, serta relevan dengan konteks transisi pendidikan dan keberlanjutan perkembangan peserta didik (Unjah et al., 2024). Pencarian terakhir dilakukan pada 25 November 2025 dan menghasilkan total awal (704) artikel dari seluruh database sebelum tahap penghapusan duplikat dan penyaringan PRISMA (Leavitt et al., 2022). Dari hasil pencarian awal diperoleh artikel dari Scopus (n=275), ERIC (n= 229), Google Scholar (n=200).

Kriteria Inklusi dan Eksklusi

Artikel yang terkumpul kemudian diseleksi melalui kriteria inklusi dan eksklusi sebagaimana ringkasannya ditampilkan pada Tabel pada table 1. Kriteria inklusi

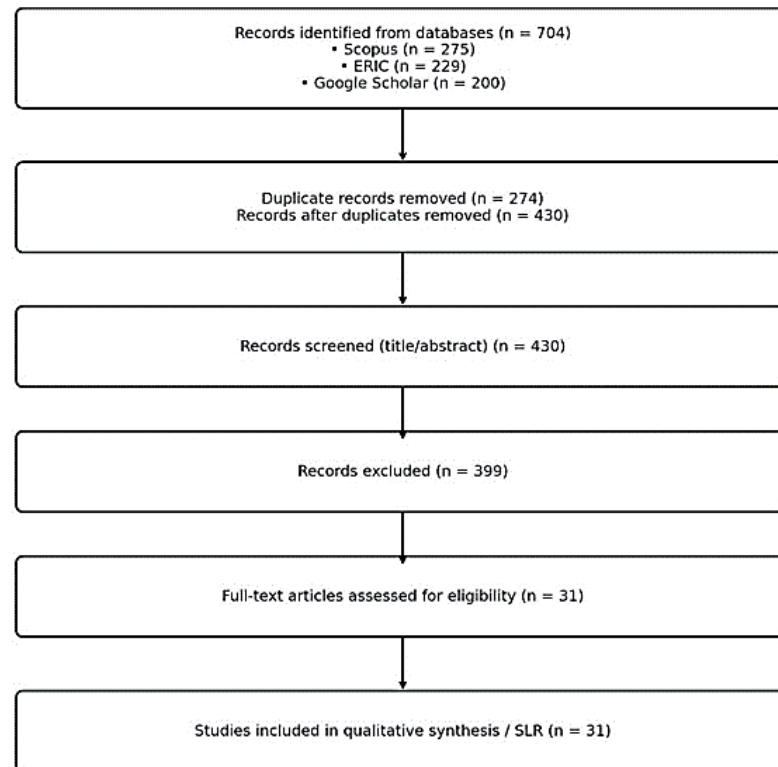
eksklusi meliputi: (1) artikel jurnal peer-reviewed, (2) relevan dengan tema keberlanjutan perkembangan peserta didik terutama dalam situasi transisi, (3) memuat pembahasan variabel psikologis (self-awareness, self-efficacy, self-regulation) atau dukungan sosial-institusional, serta (4) menyediakan temuan empiris atau model intervensi yang dapat disintesis (Simón-Grábalos et al., 2025). Adapun eksklusi diterapkan pada tulisan populer tanpa data akademik, artikel yang keluar dari konteks transisi maupun perkembangan berkelanjutan, studi duplikat, serta publikasi yang tidak menyediakan teks lengkap. Dengan kriteria ini, literatur yang dianalisis benar-benar berada dalam jalur pertanyaan penelitian (Sánchez-Santamaría et al., 2021).

Tabel 1. Kriteria inklusi-eksklusi

Kriteria Inklusi (dimasukkan)	Kriteria Eksklusi (dikeluarkan)
Artikel jurnal peer-reviewed	Tulisan populer / opini tanpa data akademik
Relevan dengan keberlanjutan perkembangan peserta didik dan konteks transisi pendidikan	Tema di luar transisi atau keberlanjutan perkembangan
Membahas variabel psikologis (self-awareness, self-efficacy, self-regulation) atau dukungan sosial-institusional	Studi yang tidak memuat variabel psikologis/sosial yang relevan
Menyediakan temuan empiris atau model intervensi yang bisa disintesis	Duplikat / artikel kembar
Full-text tersedia	Full-text tidak tersedia / tidak bisa diakses

Prosedur Penyaringan (Alur PRISMA)

seleksi mengikuti pola bertingkat yang selaras dengan prinsip PRISMA, Rincian alur seleksi literatur ditampilkan pada Gambar 1. Dimulai dari identifikasi awal seluruh artikel yang sesuai kata kunci, dilanjutkan penyaringan judul dan abstrak, kemudian pembacaan teks penuh untuk menguji kelayakan, hingga penetapan artikel akhir yang disintesis (Ndlovu et al., 2025). Setiap tahap seleksi dicatat untuk menjaga transparansi proses, sehingga pembaca dapat menelusuri bagaimana kumpulan studi akhir terbentuk melalui langkah yang terstruktur dan dapat dipertanggungjawabkan (Kumar et al., 2024). Hasil akhirnya adalah kumpulan artikel internasional 31 (tiga puluh satu) yang dinilai paling relevan untuk menggambarkan krisis keberlanjutan perkembangan peserta didik beserta faktor-faktor penguat maupun pelemahnya (Simón-Grábalos et al., 2025).



Gambar 1. Diagram alur seleksi studi berdasarkan PRISMA

Setelah seleksi, data dari setiap artikel diekstraksi menggunakan matriks ringkasan literatur. Informasi yang dicatat mencakup identitas studi (penulis, tahun, konteks negara, jenjang pendidikan), tujuan dan desain penelitian, variabel utama yang dibahas, temuan pokok mengenai krisis keberlanjutan perkembangan, serta rekomendasi atau intervensi yang diujikan (Consorti et al., 2023). Ekstraksi ini membantu memastikan bahwa setiap artikel diperlakukan setara dan sistematis, sekaligus memudahkan peneliti mengidentifikasi pola temuan lintas studi (Akinla et al., 2018).

Teknik Analisis Data

Analisis dilakukan dengan thematic synthesis melalui tahapan pengodean isi. Temuan dari tiap penelitian dibaca ulang untuk menandai konsep kunci, kemudian diklasifikasikan menjadi tema-tema besar: (1) tema psikologis yang menyorot self-awareness, self-efficacy, dan self-regulation, (2) tema sosial yang menampilkan peran guru, teman sebaya, maupun keluarga, (3) tema institusional yang menggambarkan dukungan sekolah, kurikulum, dan kebijakan transisi, serta (4) tema intervensi yang memetakan program pendampingan dan penguatan perilaku seperti PBIS dan peer mentoring (Lavelle et al., 2023). Sintesis lintas tema ini menjadi dasar penyusunan kesimpulan serta kerangka konseptual krisis keberlanjutan perkembangan peserta didik (Santos-Rico et al., 2024).

HASIL DAN PEMBAHASAN

Temuan Umum Krisis Keberlanjutan Perkembangan

Hasil kajian literatur sistematis menunjukkan bahwa krisis keberlanjutan perkembangan peserta didik muncul di berbagai jenjang pendidikan, mulai dari pendidikan menengah, perguruan tinggi, hingga fase transisi menuju dunia kerja (Blackmore et al., 2021). Lebih dari dua puluh artikel internasional yang dianalisis menunjukkan pola yang relatif konsisten: peserta didik menjadi jauh lebih rentan ketika mereka masuk ke sistem belajar yang berubah signifikan, baik dari sisi tuntutan akademik, relasi sosial, maupun struktur kelembagaan (Andrews et al., 2025). Dalam banyak studi, masa transisi pendidikan tampil sebagai momen paling kritis; pada fase ini ketegangan psikologis sering berujung pada gangguan keberlanjutan perkembangan (Varty & Popejoy, 2020). Berdasarkan proses seleksi PRISMA, lebih dari dua puluh artikel yang memenuhi kriteria dianalisis dan disintesis. Secara tematik, temuan literatur didominasi oleh faktor psikologis, khususnya penurunan regulasi diri dan keyakinan diri dalam menghadapi tuntutan baru. Selain itu, temuan juga mengelompok pada tema sosial, seperti dukungan guru, teman sebaya, dan keluarga, serta tema institusional yang mencakup kebijakan sekolah atau perguruan tinggi dan keberadaan program transisi (Hill, 2017).

Kerentanan Psikologis pada Masa Transisi

Pada dimensi psikologis, literatur menunjukkan bahwa krisis keberlanjutan perkembangan berkaitan dengan kesulitan peserta didik dalam mengelola adaptasi mental dan emosional ketika tuntutan belajar berubah (Ohuakanwa, 2024). Rendahnya self-awareness dilaporkan membuat peserta didik kurang peka terhadap perubahan peran dan harapan akademik, sehingga mereka terlambat menyadari bahwa strategi belajar sebelumnya tidak lagi sesuai. Kondisi ini menyebabkan kebingungan dalam menentukan target perkembangan, memilih strategi belajar baru, dan mengenali sumber bantuan yang dibutuhkan. Pola ini banyak ditemukan pada fase awal transisi jenjang pendidikan, ketika peserta didik menghadapi perbedaan pola belajar dan ekspektasi akademik yang lebih tinggi (Cruz & Lopes, 2023). Literatur juga menunjukkan bahwa kerapuhan self-awareness sering beriringan dengan melemahnya self-efficacy. Sejumlah studi melaporkan bahwa rendahnya keyakinan diri pada masa transisi mendorong peserta didik memaknai tuntutan baru sebagai ancaman, yang kemudian meningkatkan kecemasan akademik dan keraguan terhadap kemampuan diri (Kaiser et al., 2025). Sebaliknya, peserta didik dengan efikasi diri yang lebih tinggi dilaporkan lebih persisten dan fleksibel dalam menyesuaikan strategi belajar (Joyner, 2015).

Di antara faktor psikologis yang ditelaah, self-regulation muncul sebagai faktor yang paling dominan. Temuan menunjukkan bahwa kemampuan mengatur strategi belajar, emosi, fokus, dan tujuan menjadi pembeda utama antara peserta didik yang mampu mempertahankan lintasan perkembangan adaptif dan mereka yang mengalami hambatan selama masa transisi (Higgins et al., 2021). Regulasi diri yang rendah berkorelasi dengan kelelahan mental, menurunnya keterlibatan belajar, serta kecenderungan menarik diri dari tantangan akademik (Rahmania, 2023).

Peran Dukungan Sosial-Institusional

Literatur menunjukkan bahwa dukungan sosial memiliki peran penting dalam menjaga keberlanjutan perkembangan peserta didik selama masa transisi. Relasi

yang suportif dengan guru atau dosen, yang ditandai oleh empati, komunikasi terbuka, dan umpan balik yang jelas, dilaporkan membantu peserta didik mengelola kecemasan adaptasi dan menyesuaikan strategi belajar (Karvonen et al., 2023). Dukungan teman sebaya melalui komunitas belajar, organisasi, atau kelompok diskusi juga berfungsi sebagai sumber rasa memiliki dan stabilitas emosional (Rodríguez-Gómez et al., 2024). Studi di berbagai konteks budaya menunjukkan bahwa relasi positif dengan guru dan teman sebaya berkontribusi pada kestabilan motivasi dan keseimbangan psikologis peserta didik selama transisi (Ng et al., 2024).

Sebaliknya, rendahnya dukungan sosial seperti guru yang kurang responsif, iklim pertemanan yang tidak inklusif, atau tekanan keluarga berkorelasi dengan meningkatnya stres adaptif dan kebingungan arah perkembangan (Chen et al., 2020). Pada level institusional, literatur menunjukkan bahwa keterbatasan kebijakan transisi, lemahnya program bridging, dan minimnya mentoring berkelanjutan meningkatkan risiko krisis keberlanjutan perkembangan (Saleem & Deeba, 2021). Banyak institusi belum memiliki mekanisme deteksi dini terhadap penurunan motivasi, meningkatnya absensi, atau melemahnya performa akademik (Beekman et al., 2021). Selain itu, perubahan kurikulum yang kaku, lemahnya program bridging, dan minimnya mentoring berkelanjutan membuat peserta didik menghadapi transisi dalam kondisi "sendirian secara struktural". Pola ini terutama tampak pada jenjang yang menuntut kemandirian tinggi, ketika transisi terjadi tanpa scaffolding psikologis maupun akademik yang cukup (Abdalla & Moussa, 2024). Sebaliknya, keberadaan program dukungan berjenjang seperti PBIS dan Student Support System dilaporkan mampu meningkatkan keterlibatan belajar dan regulasi perilaku, khususnya pada fase transisi di jenjang pendidikan menengah (Taranto & Buchanan, 2020). Ini memperlihatkan bahwa keberlanjutan perkembangan adalah hasil interaksi: pilar psikologis individu membutuhkan dukungan sosial yang hangat sekaligus ekosistem institusional yang terstruktur agar transisi tidak menjadi titik putus perkembangan (Keane et al., 2022).

Dampak Krisis dan Jalur Intervensi

Literatur melaporkan bahwa krisis keberlanjutan perkembangan berdampak langsung pada kesejahteraan psikologis dan performa belajar peserta didik. Laporan OECD dan UNESCO menunjukkan meningkatnya burnout akademik, menurunnya learning engagement, serta meningkatnya risiko dropout pada fase transisi pendidikan (Cengiz & Peker, 2024). Dampak tersebut tidak hanya terlihat pada capaian akademik, tetapi juga pada penurunan rasa percaya diri, kebingungan arah perkembangan, dan stagnasi perkembangan jangka panjang (Li et al., 2025). Meskipun demikian, literatur juga memperlihatkan bahwa krisis bukan kondisi final yang tak bisa diubah. Intervensi psikologis dan pedagogis yang tepat mampu menurunkan risiko krisis secara signifikan (Simón-Grábalos et al., 2025). Di sisi lain, kajian juga menunjukkan bahwa krisis keberlanjutan perkembangan dapat ditekan melalui intervensi yang tepat. Program seperti PBIS, pelatihan self-regulated learning, dan peer mentoring dilaporkan efektif dalam memperkuat kesadaran diri, regulasi diri, serta keterhubungan sosial peserta didik (Siregar, 2018). Intervensi yang diterapkan sejak awal masa transisi dilaporkan lebih efektif dalam menahan penurunan motivasi, meningkatkan adaptasi sosial-emosional, serta menekan risiko dropout (Coyle et al., 2025).

Hasil kajian literatur sistematis ini menunjukkan bahwa krisis keberlanjutan

perkembangan peserta didik merupakan fenomena yang bersifat multidimensional dan tidak dapat dipahami hanya sebagai persoalan akademik semata. Krisis ini muncul terutama pada masa transisi pendidikan, ketika peserta didik menghadapi perubahan tuntutan belajar, relasi sosial, dan struktur institusional secara bersamaan. Temuan tersebut menguatkan pandangan bahwa masa transisi merupakan fase perkembangan yang krusial, di mana ketidaksiapan psikososial dapat dengan cepat mengganggu kesinambungan perkembangan peserta didik. Dominannya temuan pada ranah psikologis menegaskan bahwa pilar internal individu memainkan peran sentral dalam menjaga keberlanjutan perkembangan. Self-awareness, self-efficacy, dan terutama self-regulation muncul sebagai fondasi utama yang menentukan apakah peserta didik mampu beradaptasi secara konstruktif atau justru mengalami stagnasi perkembangan. Jalur temuan yang memperlihatkan keterkaitan antara rendahnya self-awareness, melemahnya self-efficacy, dan rapuhnya self-regulation menunjukkan bahwa krisis berkembang secara bertahap, bukan secara tiba-tiba. Dengan demikian, krisis keberlanjutan dapat dipahami sebagai akumulasi ketidaksiapan reflektif, keyakinan diri, dan kemampuan pengelolaan diri dalam menghadapi perubahan konteks belajar (Zhou, 2024).

Namun demikian, hasil kajian juga menegaskan bahwa keberlanjutan perkembangan tidak mungkin dibebankan sepenuhnya pada kapasitas individu. Dukungan sosial dari guru atau dosen, teman sebaya, dan keluarga berperan sebagai faktor protektif yang dapat menahan atau memperlambat eskalasi krisis. Relasi edukatif yang hangat dan komunikatif memungkinkan peserta didik membangun rasa aman psikologis, sehingga mereka lebih mampu menata ulang strategi belajar dan mengelola tekanan transisi (Abrahams, 2025). Sebaliknya, rendahnya dukungan sosial mempercepat melemahnya pilar psikologis dan meningkatkan kerentanan peserta didik terhadap stres adaptif. Pada tingkat institusional, temuan menunjukkan bahwa krisis keberlanjutan perkembangan juga mencerminkan keterbatasan sistem pendidikan dalam menyediakan jembatan transisi yang memadai. Minimnya program bridging, lemahnya mentoring berkelanjutan, serta ketiadaan mekanisme deteksi dini terhadap gejala krisis memperbesar risiko terjadinya disrupsi perkembangan. Sebaliknya, kehadiran institusi secara proaktif melalui program dukungan berjenjang, seperti PBIS dan sistem pendampingan terstruktur, berkontribusi pada stabilitas keterlibatan belajar dan regulasi perilaku peserta didik. Hal ini menunjukkan bahwa keberlanjutan perkembangan merupakan hasil interaksi antara kesiapan individu dan kualitas desain sistem pendidikan.

Dampak krisis yang dilaporkan dalam literatur—mulai dari burnout akademik, penurunan keterlibatan belajar, hingga meningkatnya risiko dropout—menegaskan urgensi penanganan krisis keberlanjutan sebagai isu strategis dalam pendidikan. Namun, temuan tentang efektivitas intervensi juga menunjukkan bahwa krisis bukanlah kondisi final. Intervensi yang dirancang secara preventif, diterapkan sejak awal masa transisi, dan dilakukan secara terintegrasi terbukti mampu memulihkan lintasan perkembangan peserta didik. Dengan demikian, pendekatan yang paling realistis adalah intervensi berlapis yang secara simultan memperkuat pilar psikologis individu dan membangun dukungan sosial-institusional yang berkelanjutan. Sintesis ini menegaskan bahwa krisis keberlanjutan perkembangan peserta didik bukan persoalan akademik tunggal, melainkan persoalan psikososial multidimensi yang muncul ketika pilar psikologis melemah bersamaan dengan rendahnya dukungan

sosial-institusional (Russell & Juliff, 2021). Oleh sebab itu, keberlanjutan perkembangan layak diposisikan sebagai indikator mutu pendidikan: kualitas pendidikan tidak hanya diukur dari nilai atau kelulusan, tetapi juga dari kemampuan sistem memastikan pertumbuhan pribadi, sosial, dan akademik peserta didik berlangsung konsisten lintas tahap (Schweinsberg et al., 2021).

SIMPULAN

Kajian literatur sistematis ini menyimpulkan bahwa krisis keberlanjutan perkembangan peserta didik merupakan fenomena psikososial yang kompleks dan paling rentan muncul pada masa transisi pendidikan. Krisis tersebut tidak terjadi secara tiba-tiba, melainkan berkembang sebagai proses yang dipengaruhi oleh interaksi antara kesiapan psikologis individu dan kualitas dukungan sosial serta institusional yang tersedia. Temuan menunjukkan bahwa melemahnya self-awareness, self-efficacy, dan terutama self-regulation menjadi faktor utama yang mengganggu kesinambungan perkembangan peserta didik ketika mereka menghadapi tuntutan belajar yang berubah secara signifikan. Selain faktor internal, keberlanjutan perkembangan peserta didik sangat ditentukan oleh dukungan eksternal. Relasi yang suportif dengan guru atau dosen, keterhubungan dengan teman sebaya, serta dukungan keluarga berperan sebagai faktor protektif yang dapat menekan eskalasi krisis. Pada level institusional, keberadaan kebijakan dan program transisi yang terstruktur, seperti mentoring berkelanjutan dan sistem dukungan berjenjang, terbukti berkontribusi dalam menjaga stabilitas perkembangan peserta didik. Sebaliknya, ketiadaan dukungan sistemik meningkatkan kerentanan terhadap stres adaptif dan disruptif perkembangan. Berdasarkan temuan tersebut, kajian ini menegaskan pentingnya pendekatan intervensi yang bersifat preventif dan berlapis. Intervensi yang efektif tidak hanya berfokus pada penguatan kapasitas psikologis individu, tetapi juga pada penciptaan ekosistem pendidikan yang responsif terhadap kebutuhan transisi. Dengan demikian, keberlanjutan perkembangan peserta didik perlu diposisikan sebagai indikator mutu pendidikan, di mana keberhasilan pendidikan tidak hanya diukur dari capaian akademik, tetapi juga dari kemampuan sistem pendidikan dalam memastikan pertumbuhan pribadi, sosial, dan akademik peserta didik berlangsung secara konsisten lintas tahap perkembangan.

REFERENSI

- Abdalla, H., & Moussa, A. (2024). *Culturally Responsive Teaching: Navigating Models and Implementing Effective Strategies*. 3(2), 91–100.
- Abrahams, M. (2025). *Relationship among Self-Efficacy, Well-Being, and Adjustment to College among Students with Disabilities*. search.proquest.com.
- Akinla, O., Hagan, P., & Atiomo, W. (2018). *A systematic review of the literature describing the outcomes of near-peer mentoring programs for first year medical students*. 1–10.
- Andrews, J., Shifren, R., Wahl, R., Parent-Johnson, W., & Klewer, S. (2025). A mixed methods exploratory study assessing youth knowledge, self-efficacy and mental health outcomes in transition to adult healthcare. *Health Care Transitions*, 3. <https://doi.org/10.1016/j.hctj.2025.100096>

- Barbosa, J., Silva, Á., Ferreira, M. A., & Severo, M. (2018). ... academic workload and self-regulated learning predict medical freshmen's achievement? A longitudinal study on the educational transition from secondary school to *Advances in Health Sciences* <https://doi.org/10.1007/s10459-018-9825-2>
- Beekman, K., Brinke, J.-T., & Boshuizen, E. (2021). *Sustainability of Developed Self-Regulation by Means of Formative Assessment Among Young Adolescents: A Longitudinal Study*. 6. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.746819>
- Blackmore, C., Vitali, J., Ainscough, L., Langfield, T., & Colthorpe, K. (2021). A Review of Self-Regulated Learning and Self-Efficacy: The Key to Tertiary Transition in Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM). *International Journal of Higher Education*. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v10n3p169>
- Blaškovič, M., Majchrzak-Iepczyk, J., Hrin, D., & Blaško, R. (2019). *Sustainable Academic Motivation*. 1–24.
- Boroel-cervantes, B. I. (2021). *Motivation and Evaluation in Education from the Sustainability Perspective : A Review of the Scientific Literature*. 1–19.
- Branch, J. N. (2021). *Dual enrollment opportunities in Ohio's college credit plus program considering students self-efficacy and academic achievement*. search.proquest.com.
- Cage, E., Jones, E., Ryan, G., Hughes, G., Spanner, L., Cage, E., Jones, E., Ryan, G., Hughes, G., Spanner, L., Jones, E., & Ryan, G. (2021). Student mental health and transitions into , through and out of university: student and staff perspectives. *Journal of Further and Higher Education*, 45(8), 1076–1089. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.1875203>
- Cengiz, S., & Peker, A. (2024). Antecedents of school burnout: A longitudinal mediation study. *Social Psychology of Education*. <https://doi.org/10.1007/s11218-024-09887-2>
- Chen, H., Ling, L., Yonghui, Wen, Y., Gao, X., & Gu, X. (2020). Suggestions for Chinese University Freshmen Based on Adaptability Analysis and Sustainable Development Education. *Sustainability*. <https://doi.org/10.3390/su12041371>
- Consorti, F., Borcea, M., Melcarne, R., & Giacomelli, L. (2023). Peer assisted learning: a meta-ethnographic synthesis of qualitative studies and recommendations for cardiovascular training, practice, and research. *Minerva Cardiology and Angiology*. <https://doi.org/10.23736/s2724-5683.23.06265-8>
- Coyle, A., O'Hare, L., & Ramey, D. (2025). Synapse: A co-designed neurodivergent peer support programme for higher education settings. *Autism*, 29, 1711–1726. <https://doi.org/10.1177/13623613251320448>
- Cruz, J., & Lopes, R. (2023). Self-efficacy, Stress and Well-being in the transition to Higher Education. *European Psychiatry*, 66. <https://doi.org/10.1192/j.eurpsy.2023.1024>
- Donkoh, S., & Mensah, J. (2023). *Application of triangulation in qualitative research*. 10(1), 6–9. <https://doi.org/10.15406/jabb.2023.10.00319>
- Espino-Díaz-, L., Luque-González, R., Fernández-Caminero, G., & Álvarez-Castillo, J. (2025). Exploring the Impact of Project-Based Learning on Sustainable Development Goals Awareness and University Students' Growth. *European Journal of Educational Research*. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.14.1.283>
- Faihs, V., Heininger, S., McLennan, S., Gartmeier, M., Berberat, P., & Wijnen-Meijer, M. (2023). Professional Identity and Motivation for Medical School in First-Year

- Medical Students: A Cross-sectional Study. *Medical Science Educator*, 33, 431–441. <https://doi.org/10.1007/s40670-023-01754-7>
- Fuente, J. De, Peralta-sánchez, F. J., & Foerst, N. M. (2020). *Effects of Self-Regulation vs . External Regulation on the Factors and Symptoms of Academic Stress in Undergraduate Students*. 11(August), 1–14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01773>
- García, M. A. A., González-ortiz-de-zárate, A., Gómez-flechoso, M. Á., & López, M. C. (2024). Effectiveness of Peer Mentoring on University Dropout and Academic Performance. *Psicología Educativa*, 30, 29–37.
- Gehreke, L., Schilling, H., & Kauffeld, S. (2024). *Effectiveness of peer mentoring in the study entry phase: A systematic review*. December 2023. <https://doi.org/10.1002/rev3.3462>
- Godfrey, P., Larkin-wells, J., & Frechette, J. (2018). *Addressing Students ' Mental Health in a ' Sustainable Societies ' Class: A Collective Case Study in Intersectional Compassionate Pedagogy (ICP)*. 6(3), 57–65.
- Guay, F. (2022). *Applying Self-Determination Theory to Education : Regulations Types , Psychological Needs , and Autonomy Supporting Behaviors*. <https://doi.org/10.1177/08295735211055355>
- Gutierrez, A. L. (2021). *Adverse Childhood Experiences Impact on Emotionally Disturbed Classified Middle School Students' Academic Self-Efficacy*. search.proquest.com.
- Higgins, N., Frankland, S., & Rathner, J. (2021). Self-Regulated Learning in Undergraduate Science. *International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education*, 29. <https://doi.org/10.30722/ijisme.29.01.005>
- Hill, A. (2017). *"I Met My Goal!": The Use of Self-Regulated Learning with Students Receiving Tier 3 Instruction in Reading*. 2, 6. <https://doi.org/10.5038/2379-9951.2.2.1043>
- Holst, J. (2023). Towards coherence on sustainability in education : a systematic review of Whole Institution Approaches. *Sustainability Science*, 18(2), 1015–1030. <https://doi.org/10.1007/s11625-022-01226-8>
- Husic, D. W. (2024). Reframing sustainability initiatives in higher education. *Sustainable Earth Reviews*. <https://doi.org/10.1186/s42055-024-00076-9>
- Joyner, L. N. (2015). *Exploring high school transition programs relative to student coping resources and student success*. University of West Florida.
- Kaiser, V., Calvetti, P., Waskow, M. H., Wolfart, A., Diaz, G. B., Magalhães, C. R., Casanova, J., Almeida, L., & Reppold, C. (2025). Self-regulation of learning and positive psychology in University students. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-07100-3>
- Karvonen, R., Ratinen, I., & Kemi, U. (2023). Promoting sustainability competency and self-efficacy in class teacher education. *Frontiers in Sustainability*. <https://doi.org/10.3389/frsus.2023.1205680>
- Keane, C. A., Miller, L. M., Eady, M. J., & Green, C. A. (2022). *SETTLE DOWN : Preliminary investigations and development of an online toolkit to support student self-regulation in higher education*. November, 1–13. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.957328>
- Korchagin, E. N., & Lobanova, A. V. (2025). Professional Identity of Students of the Psychological and Pedagogical Direction of Education. *Journal of Modern Foreign Psychology*. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2025140105>

- Kumar, L., Krishna, R., Yi, H., Kwok, F., Ravindran, N., Tan, X. Y., Soh, J., Wei, D., Wan, J., Rajalingam, V., Lua, J. K., Yong, E., Leong, M., Low, T. Y., Wei, A., Chan, J., Jin, C., Lim, N., Ng, Y. K., ... Abdul, B. (2024). A systematic scoping review of mentoring support on professional identity formation. *BMC Medical Education*. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-06357-3>
- Kunrath, KamilaRamanujan, D. (2021). *Fostering Sustainable Mindsets In Engineering Education*. 16–20. <https://doi.org/10.1017/pds.2021.421>
- Kwon, S. J., Kim, Y., & Kwak, Y. (2018). Difficulties faced by university students with self - reported symptoms of attention - deficit hyperactivity disorder : a qualitative study. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 1–8. <https://doi.org/10.1186/s13034-018-0218-3>
- Laurenza, H., Nugraheni, M., Rahayu, M., Kristen, U., & Wacana, S. (2024). *Importance of Self-Efficacy in Overcoming Quarter-Life Crisis among Fresh Graduates Pentingnya Efikasi Diri dalam Mengatasi Quarter-Life Crisis pada Fresh Graduates*. 12(3), 312–318.
- Lavelle, M. A., Knopp, M., & Gunther, C. W. (2023). *Youth and Peer Mentor Led Interventions to Improve Biometric-, Nutrition, Physical Activity, and Psychosocial-Related Outcomes in Children and Adolescents: A Systematic Review*. 1–32.
- Leavitt, A. S., Nelson, K. L., & Cutucache, C. E. (2022). *The Effect of Mentoring on Undergraduate Mentors : A Systematic Review of the Literature*. 6(January), 1–9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.731657>
- Lee, S., Roh, H., Kim, M., Park, J. K., Lee, S., & Kim, M. (2022). Evaluating medical students ' ability to identify and report errors : finding gaps in patient safety education in patient safety education. *Medical Education Online*, 27(1). <https://doi.org/10.1080/10872981.2021.2011604>
- Li, J., Li, Y., Li, K., Lipowski, M., Shang, Z., & Wilczyńska, D. (2025). Psychological wellbeing as a buffer against burnout and anxiety in academic achievement situations among physical education students. *Frontiers in Psychology*, 16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1562562>
- Mayerhofer, M., Lüftenegger, M., & Eichmair, M. (2023). Impact of a Mathematics Bridging Course on the Motivation and Learning Skills of University Students. *International Journal of Research in Undergraduate Mathematics Education*. <https://doi.org/10.1007/s40753-023-00224-0>
- Molnár, T., Jenei, S., Moreno, E., Lakshmi, V., Malatyinszki, S., & Dávid, L. D. (2024). The Role of Lifelong Learning in Labour Market Competitiveness. *Journal of Ecohumanism*. <https://doi.org/10.62754/joe.v3i8.5396>
- Napitupulu, R. A. A., & Minarni, A. (2023). Self-Awareness Management and Student Learning Understanding Case Study in Politeknik Negeri Sriwijaya. *ANFUSINA: Journal of Psychology*. <https://doi.org/10.24042/ajp.v6i1.17480>
- Ndlovu, E., Ebewo, P., Mlotshwa, S., & Shumba, K. (2025). Entrepreneurial Coaching and Self-Efficacy: A Systematic Review of Its Pedagogical Integration into Entrepreneurship Education. *Education Sciences*. <https://doi.org/10.3390/educsci15020237>
- Ng, D., Tan, C.-W., & Leung, J. (2024). Empowering student self-regulated learning and science education through ChatGPT: A pioneering pilot study. *Br. J. Educ. Technol.*, 55, 1328–1353. <https://doi.org/10.1111/bjet.13454>
- Ohuakanwa, C. (2024). The Influence of Emotional Intelligence Variables (Self-Awareness, Self-Regulation and Self-Motivation) on the Academic Adjustment of

- Fresh Students of Nigerian Universities: A Case of Imo State University. *African Journal of Social Sciences and Humanities Research*.
<https://doi.org/10.52589/ajsshr-pixzw4da>
- Parkes, C. (2023). *Student reflections on school transitions and their experience of E Tū Tāngata in promoting school belonging*.
- Rabin, B., Cakici, J., Golden, C., Estabrooks, P., Glasgow, R., & Gaglio, B. (2022). A citation analysis and scoping systematic review of the operationalization of the Practical, Robust Implementation and Sustainability Model (PRISM). *Implementation Science : IS*, 17. <https://doi.org/10.1186/s13012-022-01234-3>
- Rachmania, D., & Fuadah, D. Z. (2023). *Emotional Self-Awareness and Quarter Life Crisis in Final Year of Undergraduate Nursing Students*. 5(2), 324–334.
- Rahmania, T. (2023). Exploring the Relationship Self-Efficacy, Academic Achievement, Perceived Behavioral Control, and Student's Sustainable Behavior: An Empirical Study. *International Journal of Current Science Research and Review*.
<https://doi.org/10.47191/ijcsrr/v6-i7-07>
- Raudha T. Vazari, Milda Febby Farensiam, Dini Amelisa, S. H. (2025). Peran Psikologi Agama Dalam Pengembangan Spiritual Peserta Didik. *Al-Furqan : Jurnal Agama, Sosial, Dan Budaya*, 11(1), 1–14.
- Ribeiro-Silva, E., Amaral-Da-Cunha, M., & Batista, P. (2023). Educating Teachers for Sustainability and Social Justice: A Service-Learning Project in Physical Education Initial Teacher Education. *Education Sciences*.
<https://doi.org/10.3390/educsci13121173>
- Rodríguez-Gómez, D., Muñoz-Moreno, J., & Ion, G. (2024). Empowering Teachers: Self-Regulated Learning Strategies for Sustainable Professional Development in Initial Teacher Education at Higher Education Institutions. *Sustainability*.
<https://doi.org/10.3390/su16073021>
- Rossiter, R., Robinson, T., Hons, B. A., Cox, R., Collison, L., & Hills, D. (2024). *Mentors Supporting Nurses Transitioning to Primary Healthcare Roles: A Practice Improvement Initiative*. <https://doi.org/10.1177/23779608241231174>
- Russell, K., & Juliff, D. (2021). Graduate Nurse Transition Programs Pivotal Point of Participants' Practice Readiness Questioned During the COVID-19 Pandemic Crisis: A Scoping Review. *Journal of Continuing Education in Nursing*, 52 8, 392–396. <https://doi.org/10.3928/00220124-20210714-09>
- Sachdeva, K., & Mahajan, A. (2022). Introduction of SDL in Department of Anatomy: Evaluation of Learning and SDL Readiness. *International Journal of Anatomy and Research*. <https://doi.org/10.16965/ijar.2021.213>
- Saleem, A., & Deeba, F. (2021). *Social Constructivism : A New Paradigm in Teaching and Learning Environment*. II(li).
- Sánchez-Santamaría, J., Boroel-Cervantes, B. I., López-Garrido, F.-M., & Hortigüela-Alcalá, D. (2021). Motivation and Evaluation in Education from the Sustainability Perspective: A Review of the Scientific Literature. *Sustainability*, 13, 4047. <https://doi.org/10.3390/su13074047>
- Santisi, G., Magnano, P., Platania, S., & Ramaci, T. (2018). Psychological resources, satisfaction, and career identity in the work transition: an outlook on Sicilian college students. *Psychology Research and Behavior Management*, 11, 187–195. <https://doi.org/10.2147/prbm.s164745>
- Santos-Rico, J. E., Bellido-García, R., & Rejas-Borjas, L. G. (2024). Leaving No One Behind- Teacher Peer Mentoring Before and After the Pandemics: A Mixed-

- Methods Systematic Review of Spanish and English Literature. *International Journal of Educational Methodology*. <https://doi.org/10.12973/ijem.10.3.351>
- Schweinsberg, A., Mundy, M., Dyer, K., & Garivaldis, F. (2021). Psychology Education and Work Readiness Integration: A Call for Research in Australia. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.623353>
- Shank, E., Tang, H., & Morris, W. (2025). Motivation in online course design using self - determination theory : an action research study in a secondary mathematics course. *Educational Technology Research and Development*, 73(1), 415–441. <https://doi.org/10.1007/s11423-024-10410-9>
- Shao, Y., Feng, Y., Zhao, X., Liu, G., & Zhang, L. (2025). *Teacher support and secondary school students ' learning engagement : A moderated mediation model. 1*, 1–12.
- Sidiropoulos, E. (2022). *The Influence of Higher Education on Student Learning and Agency for Sustainability Transition*.
- Simón-Grábalos, D., Fonseca, D., Aláez, M., Romero-Yesa, S., & Fresneda-Portillo, C. (2025). Systematic Review of the Literature on Interventions to Improve Self-Regulation of Learning in First-Year University Students. *Education Sciences*. <https://doi.org/10.3390/educsci15030372>
- Sinakou, E., Donche, V., Pauw, J. B., & Petegem, P. Van. (2019). *Designing Powerful Learning Environments in Education for Sustainable Development : A Conceptual Framework*.
- Siregar, S. M. (2018). Implementasi Teknik Vokal Nasal Pada Paduan Suara Mahasiswa Solfeggio Choir Universitas Negeri Medan. *Grenek Music Journal*, 7(2), 164. <https://doi.org/10.24114/grenek.v7i2.10898>
- Stoliarchuk, O., Liang, K., Khrypko, S., Ishchuk, O., Serhieinkova, O., Kalishchuk, S., & Divchuk, T. (2023). Bridging Education and Sustainable Development: Assessing Future Psychologists' Perspectives. *European Journal of Sustainable Development*. <https://doi.org/10.14207/ejsd.2023.v12n3p307>
- Taranto, D., & Buchanan, M. (2020). Sustaining Lifelong Learning: A Self-Regulated Learning (SRL) Approach. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 11, 15. <https://doi.org/10.2478/dcse-2020-0002>
- Uka, A., & Uka, A. (2020). The Effect of Students' Experience with the Transition from Primary to Secondary School on Self-Regulated Learning and Motivation. *Sustainability*. <https://doi.org/10.3390/su12208519>
- Unjah, A. T. A., Yunus, M., Rafiq, K., & Hashim, H. (2024). Sustainable Education in Higher Education: A Systematic Review on Reflective and Cooperative Learning. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*. <https://doi.org/10.6007/ijarbss/v14-i5/21593>
- Varty, M., & Popejoy, L. (2020). A Systematic Review of Transition Readiness in Youth with Chronic Disease. *Western Journal of Nursing Research*, 42, 554–566. <https://doi.org/10.1177/0193945919875470>
- Versteeg, M., & Kappe, R. (2021). *Resilience and Higher Education Support as Protective Factors for Student Academic Stress and Depression During Covid-19 in the. 9*(October), 1–14. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.737223>
- Viř, M. (2024). *Innovative Professional Learning Communities and Sustainable Education Practices through Digital Transformation*.
- Vidal, J. M., & Olley, R. (n.d.). Systematic Literature Review Of The Effects Of Clinical Mentoring On New Graduate Registered Nurses' Clinical Performance, Job

- Satisfaction And Job Retention. *Asia Pacific Journal of Health Managemen*, 16(4), 1–13. <https://doi.org/10.24083/apjhm.v16i4.739>
- Xu, L., Duan, P., Lijun, & Dou, S. (2023). Professional Identity and Self-Regulated Learning: The Mediating Role of Intrinsic Motivation and the Moderating Role of Sense of School Belonging. *SAGE Open*, 13. <https://doi.org/10.1177/21582440231177034>
- Yadav, I. (2023). Sustainable Development Goals, Education And Psychological Wellbeing: Challenges And Way Forward. *International Journal of Social Science and Economic Research*. <https://doi.org/10.46609/ijsser.2023.v08i11.008>
- Yoon, S., Crowley, S., & Bottema-beutel, K. (2021). Research in Autism Spectrum Disorders Autistic undergraduate students ' transition and adjustment to higher education institutions. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 89(October), 101883. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2021.101883>
- Zhang, T., Shaikh, Z., Yumashev, A., & Chład, M. (2020). Applied Model of E-Learning in the Framework of Education for Sustainable Development. *Sustainability*, 12, 6420. <https://doi.org/10.3390/su12166420>
- Zhou, R. (2024). From Education for Sustainable Development to Ecological Civilization in China: A Just Transition? *Social Inclusion*. <https://doi.org/10.17645/si.7421>
- Zimmerman, B. J. (2010). *Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview*. February 2014, 37–41. <https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102>