

**PENGEMBANGAN MODEL EVALUASI
PELAYANAN BIMBINGAN DAN KONSELING
DI SEKOLAH DASAR**



**GENDON BARUS
NIM 04701261008**

**Disertasi ditulis untuk memenuhi sebagian persyaratan
guna memperoleh gelar Doktor Pendidikan
Program Studi Penelitian dan Evaluasi Pendidikan**

**PROGRAM PASCASARJANA
UNIVERSITAS NEGERI YOGYAKARTA
YOGYAKARTA
2010**

ABSTRAK

Gendon Barus. *Pengembangan Model Evaluasi Pelayanan Bimbingan dan Konseling di Sekolah Dasar.* Disertasi. Yogyakarta: Program Pascasarjana, Universitas Negeri Yogyakarta, 2009.

Surat Keputusan Menpan RI No. 84 Tahun 1993 dan Permendiknas No. 22 Tahun 2006 menugasi guru kelas di SD sebagai perencana, pelaksana, dan pengevaluasi program pelayanan BK di kelas asuhannya, namun dalam prakteknya tugas tersebut belum terlaksana dengan baik. Salah satu permasalahan substansial yang menghambat dalam evaluasi pelayanan BK di SD adalah belum ditemukannya model evaluasi yang dapat memandu guru kelas untuk mengevaluasi pelayanan BK secara komprehensif dan mampu menghasilkan informasi yang bermanfaat dalam melakukan perbaikan. Tujuan penelitian ini adalah mengembangkan model evaluasi yang aplikatif, akurat, komprehensif, praktis, dan mudah digunakan oleh guru kelas atau konselor untuk mengevaluasi pelayanan BK di SD. Penggunaan model evaluasi ini diharapkan mampu menghasilkan informasi evaluatif yang mendasari perbaikan dalam perencanaan, pelaksanaan, dan penilaian program pelayanan BK di SD. Berpijak dari hasil kajian *preliminary study* (kajian konseptual-teoretik, telaah *findings*, dan *pre-survey*), desain model evaluasi yang dikembangkan memuat empat komponen, yaitu mengevaluasi: Asesmen kebutuhan, keterlaksanaan Konstruksi program, Implementasi, dan Nilai capaian hasil.pelayanan BK di SD (dinamai Model AbKIN).

Strategi penelitian ini menggunakan pendekatan R & D (*research and development*) dengan mengikuti prosedur pengembangan dari model Plomp, sedangkan penentuan jumlah subjek ujicoba mengacu pada siklus R & D dari Borg & Gall, yang mempersyaratkan jumlah subjek ujicoba yang semakin meningkat pada setiap tahap. Proses pengembangan dilakukan melalui tiga tahap, yaitu: tahap I, telaah konseptual model dengan teknik delphi (*logical construct validation by experts judgment*) dan telaah/penilaian kelayakterapan/efektivitas model oleh 60 orang praktisi (guru kelas 5 dan 6 SD selaku calon pengguna model) dalam tiga kali pertemuan diskusi terfokus (FGD); tahap II, uji empiris yang melibatkan 310 orang murid kelas 5 dan 6 dari 11 kelas SD di Bantul, Sleman, dan Yogyakarta; dan tahap III, uji implementasi model pada 16 kelas 5 dan 6 (SDN Mejing 1 dan SDN Patran—di Gamping, Sleman; SDN Tlogo dan SDN Ngebel—di Bantul; SDK Wirobrajan dan SDK Baciro—di Yogyakarta). Pengumpulan data menggunakan enam set instrumen (inventori berbentuk *rating scale*) yang telah diujikembangkan dalam penelitian ini. Analisis uji validitas item dan fit model menggunakan teknik *confirmatory factor analysis (CFA)*—Lisrel 8.51, sedangkan data evaluasi dari implementasi model AbKIN dianalisis dengan pendekatan kuantitatif deskriptif (hitung rerata dan persentase) dan dipaparkan dalam bentuk profil pelayanan BK di SD dengan perspektif grafis.

Hasil penelitian dan pengembangan ini antara lain: a) model AbKIN dinilai oleh ahli dan praktisi/pengguna sebagai model evaluasi yang efektif (aplikatif, akurat, komprehensif, praktis, dan mudah) digunakan dalam

mengevaluasi pelayanan BK di SD; b) enam set instrumen dan panduan model AbKIN dinilai ahli dan praktisi (calon pengguna) telah memenuhi syarat kualitas konstruk yang baik untuk digunakan sebagai perangkat evaluasi pelayanan BK di SD; c) keenam instrumen model AbKIN yang diuji secara empiris telah memenuhi kriteria validitas butir dengan nilai muatan faktor > 0.3 dan memenuhi kriteria *Goodness of Fit Indices (GFI)* dengan hasil hitung *Significance Probability (p-value)* $\geq 0,05$; *Root Mean Square Error of Aproximation (RMSEA)* $< 0,08$; dan *Normed Fit Index (NFI)* $> 0,90$, sehingga akurat digunakan untuk mengukur objek evaluasi pelayanan BK di SD sesuai dengan konsepnya; d) implementasi model AbKIN pada 16 kelas di 6 SD berhasil memberikan gambaran evaluatif yang komprehensif mengenai profil pelayanan BK pada masing-masing kelas dengan mendeskripsikan: tingkat kebutuhan perkembangan murid, tingkat intensitas masalah-masalah yang dialami murid dalam aktualisasi tugas perkembangannya, keterlaksanaan prosedur konstruksi program BK, tingkat kepuasan murid terhadap implementasi aktual layanan bimbingan, tingkat kualitas implementasi layanan bimbingan klasikal, tingkat keterlaksanaan tugas perkembangan murid, trend penurunan intensitas kebutuhan, dan trend penurunan intensitas masalah-masalah dalam aktualisasi tugas perkembangan murid; dan e) analisis data implementasi model AbKIN, khususnya hasil analisis butir-butir kandungan instrumennya memberi banyak informasi substantif yang mendasar dan sangat bermanfaat dalam perbaikan perencanaan, implementasi, kualitas layanan, dan hasil pelayanan BK di SD.



ABSTRACT

Gendon Barus: *The Development of the Evaluation Model for Guidance and Counseling Services in Elementary School.* Dissertation. Yogyakarta: Graduate Program, Yogyakarta State University, 2009.

The Decree of Minister of State Apparatus of the Republic of Indonesia No. 84 Year 1993 and the Regulation of the Minister of National Education No. 22 Year 2006 have assigned classroom teachers in elementary schools to plan, implement, and evaluate guidance and counseling services in their classes. Practically, the task, however, has not yet been implemented well. One of the crucial issues that challenges the evaluation of the guidance and counseling services in elementary schools is that there is no evaluation model that can guide classroom teachers to evaluate the services comprehensively, and can produce useful information for improvement. This research aimed to develop an evaluation model which is applicable, accurate, comprehensive, practical, and easy for classroom teachers or counselors to evaluate the guidance and counseling services in elementary schools. The application of the model is expected to provide an evaluative information as a basis for improvement in the planning, implementation, and evaluation of the service program. Based on the result of the preliminary study, the design for the developed evaluation model, is called AbKIN, comprises four components, consisting of evaluating the need assessment, program construction attainment, implementation, reappraisal of result of the guidance and counseling services in the elementary schools.

This research is an R & D type based on the development procedure from Plomp's Model; while the decision of the trial subject number refers to R & D cycle from Borg & Gall, that requires the respondent/trial subject number to increase in each stage. The development process was conducted through three stages covering, reviewing and rating the conceptual model with the delphi technique or logical construct validation by experts judgment and rating of model feasibility/effectiveness by 60 practitioners consisting of classroom teachers of grades 5 and 6 of elementary schools as the candidate users of the model within three meetings of focused group discussion (FGD); empirical test involving 310 pupils of grades 5 and 6 from 11 classes of elementary schools in Bantul, Sleman, and Yogyakarta; and testing the model implemented for 16 classes of grades 5 and 6 of SDN Mejing 1 and SDN Patran in Gamping, Sleman; SDN Tlogo and SDN Ngebel in Bantul; SDK Wirobrajan and SDK Baciro in Yogyakarta. The data collection used six sets of instrument that have been developed and tested in this research. The item validity test analysis and fit model were done using the confirmatory factor analysis technique (CFA)—Lisrel 8.51; while the evaluation data on the implementation of AbKIN model were analyzed using the descriptive quantitative technique, and was presented in the form guidance and counseling service profile in elementary schools on a graphic perspective.

Findings show: (a) AbKIN model was reviewed and rated by experts and user candidates as an effective evaluation model (applicable, accurate, comprehensive, practical, and easy) for evaluating the guidance and counseling

services in elementary schools, (b) six sets of instrument and manual of the AbKIN model were considered by experts and practitioners (user candidates) as having fulfilled the requirements of good construct to be applied as an evaluation device of the guidance and counseling services in elementary schools, (c) the six instruments of AbKIN model tested empirically had fulfilled the criteria of item validity with factor loading value of higher than 0.3 and had attained the criteria Goodness of Fit Indices (GFI) with $P \geq 0.05$; RMSEA $< 0,08$; and NFI > 0.90 . Therefore, it was accurate to use for measuring the object of evaluation on the guidance and counseling services in elementary schools, (d) the implementation of AbKIN model in 16 classes within 6 elementary schools was successful to provide the comprehensive evaluative description concerning the profile of the guidance and counseling services in each class. Such description elaborates the level of the student's developmental needs, the intensity level of problems experienced by the pupils in actualizing their developmental tasks, the attainment of construction procedure of the guidance and counseling program, the satisfaction level of students towards the actual implementation of the guidance, the quality level of classroom guidance activities' implementation, the attainment level of the student's developmental task, the decreasing trend of the developmental needs intensity, and the decreasing trend of the student's problems in developmental task actualized; and (e) the data analysis on the implementation of AbKIN model, especially on the analysis results of the items, provided a lot of substantial information and was useful for improving the planning, implementation, service quality and result of the guidance and counseling services in elementary schools.

LEMBAR PERNYATAAN

PERNYATAAN

Yang bertanda tangan di bawah ini :

Nama mahasiswa : Gendon Barus
Nomor Mahasiswa : 04701261008
Program Studi : Penelitian dan Evaluasi Pendidikan
Lembaga Asal : Universitas Sanata Dharma Yogyakarta

Dengan ini saya menyatakan bahwa disertasi ini merupakan karya saya sendiri dan belum pernah diajukan untuk memperoleh gelar kesarjanaan di suatu Perguruan Tinggi, dan sepanjang pengetahuan saya bahwa disertasi ini tidak terdapat karya atau pendapat yang pernah ditulis atau diterbitkan oleh orang lain, kecuali yang secara tertulis diacu dalam naskah ini dan disebutkan dalam daftar pustaka.

Yogyakarta, 1 Nopember 2009

Yang membuat pernyataan,



Gendon Barus

LEMBAR PENGESAHAN
PENGEMBANGAN MODEL EVALUASI
PELAYANAN BIMBINGAN DAN KONSELING
DI SEKOLAH DASAR

GENDON BARUS
NIM 04701261008

Dipertahankan di depan Panitia Penguji Disertasi
Program Pascasarjana Universitas Negeri Yogyakarta
Tanggal: 16 Januari 2010

DEWAN PENGUJI

Prof. Soenarto, Ph.D.
(Ketua/Penguji)

Prof. Suyata, Ph.D.
(Sekretaris/Penguji)

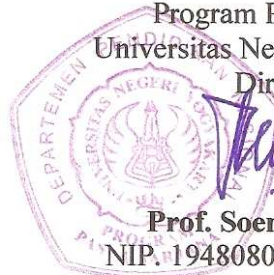
Prof. Dr. Mungin Eddy Wibowo
(Promotor/Penguji)

Sumarno, Ph.D.
(Promotor/Penguji)

Prof. Zamroni, Ph.D.
(Penguji)

FX. Sudarsono, Ph.D.
(Penguji)

Yogyakarta, 30 JAN 2010
Program Pascasarjana
Universitas Negeri Yogyakarta,
Direktur



Prof. Soenarto, Ph.D.
NIP. 19480804 197412 1 001

KATA PENGANTAR

Puji syukur penulis panjatkan ke hadirat Tuhan Yang Maha Pengasih, yang atas rahmat dan tuntunan-Nya penulisan disertasi ini dapat diselesaikan. Penelitian disertasi ini termotivasi oleh keinginan untuk mengembangkan suatu produk berupa model evaluasi yang dapat memandu konselor atau guru kelas 5 dan 6 di SD dalam mengevaluasi pelayanan BK di SD. Di balik penggunaan model ini terkandung maksud untuk membantu guru kelas di SD dalam menghimpun informasi evaluatif yang mendasari upaya perbaikan praktik pelayanan BK di SD sejalan dengan gerak laju peningkatan kualitas pendidikan.

Terselesainya penulisan disertasi ini tidak terlepas dari bantuan, arahan, dorongan, maupun sentuhan pemikiran berbagai pihak. Pertama-tama, terima kasih yang tulus penulis sampaikan kepada Rektor Universitas Negeri Yogyakarta dan Direktur Program Pascasarjana Universitas Negeri Yogyakarta yang telah memberi kemudahan bagi perijinan penelitian disertasi ini. Rasa hormat dan kagum menyertai penghargaan dan terima kasih secara spesial penulis haturkan kepada Bapak Prof. Dr. Mungin Eddy Wibowo, M.Pd.,Kons. dan Bapak Sumarno, Ph.D yang dengan ikhlas telah mendampingi, menginspirasi, memotivasi penulis dalam menghadapi saat-saat sulit di sepanjang proses penelitian dan penulisan disertasi ini. Keikhlasan mereka berdua dalam mengoreksi “berkali-kali” draft penulisan disertasi ini sungguh tak ternilai harganya. Semoga mendapat rahmat dari-Nya. Secara khusus, terima kasih juga penulis sampaikan kepada Bapak Prof. Suyata, Ph.D., yang dengan sentuhan pemikiran jeli dan cerdas telah mengkritisi penulisan disertasi ini. Terima kasih tak terhingga juga disampaikan kepada kelima pakar yang telah menelaah dan memvalidasi model AbKIN yang dikembangkan dalam penelitian ini, yaitu Bapak FX.Sudarsono, Ph.D., Prof.A. Supratiknya, Ph.D., Prof. Dr. Mungin Eddy Wibowo, M.Pd., Bapak Sumarno, Ph.D, dan Bapak Dr. Suwarjo, M.Si. Terima kasih kepada Dewan Penguji yang namanya tertera pada Lembar Pengesahan Disertasi ini yang dengan kelakar dan pertanyaan tajam telah menggugah naluri intelektual penulis untuk “bangkit, berpetualang, dan lebih hidup”.

Tidak sedikit biaya yang telah dikeluarkan Universitas Sanata Dharma untuk mendukung penyelesaian studi dan penulisan disertasi ini. Kepada Pengurus Yayasan Sanata Dharma dan Rektor Universitas Sanata Dharma, penulis menghaturkan limpah terima kasih. Terima kasih pula penulis sampaikan kepada Kepala Dinas Perizinan Kota Yogyakarta, Kepala Bappeda Kabupaten Sleman, dan Kepala Bappeda Kabupaten Bantul yang telah memberi ijin bagi penelitian ini. Terima kasih juga diucapkan kepada para Kepala Sekolah dan Guru Kelas yang telah membuka kesempatan bagi proses ujicoba pengembangan dan implementasi produk penelitian disertasi ini. Terima kasih juga kepada semua peserta didik yang mensupport data.

Kebersamaan yang hangat, akrab, saling dukung, dan saling tolong di antara rekan-rekan mahasiswa S3 PEP UNY angkatan 2004 pantas penulis kenang selalu. “Terima kasih, Sahabat atas dukungan, bantuan, dan yel-yel semangat yang tak henti-hentinya diberikan bagi penyelesaian disertasi ini”.

Akhirnya ungkapan cinta yang dalam dan rasa terima kasih yang sangat pribadi penulis sampaikan kepada istri tercinta Dra. Sunarni beserta anak-anak tersayang: Nicolas Novendra Sadharmawan Barus, Paulus Yanuar Kharismawan Barus, dan Andreas Febrillianto Primawan Barus, yang dengan penuh cinta kasih telah selalu mendoakan, mendukung, dan menyemangati penulis untuk menyelesaikan studi ini. Doa yang berurai air mata, pengorbanan hati, dan harapan kalian semua agar Papa tetap sehat dan mampu menyelesaikan disertasi ini akan terukir abadi di lubuk hati penulis. Terima kasih atas cinta kalian semua.

Produk yang dihasilkan dari proses penelitian dan pengembangan multitahun ini mudah-mudahan dapat bermanfaat dalam upaya “menguak tabir yang tersembunyi” di balik “pragmatisme mengambang” dalam praktik pelaksanaan program pelayanan BK di SD. Mudah-mudahan perbaikan dapat diawali dari sini. Semoga karya sederhana ini menghasilkan kebaikan bagi sesama dan semua pihak yang telah memberikan andil dikaruniai rahmat melimpah dari Tuhan Yang Maha Penyang. Mohon maaf atas segala kekurangan. Wassalam.

Yogyakarta, 1 Nopember 2009

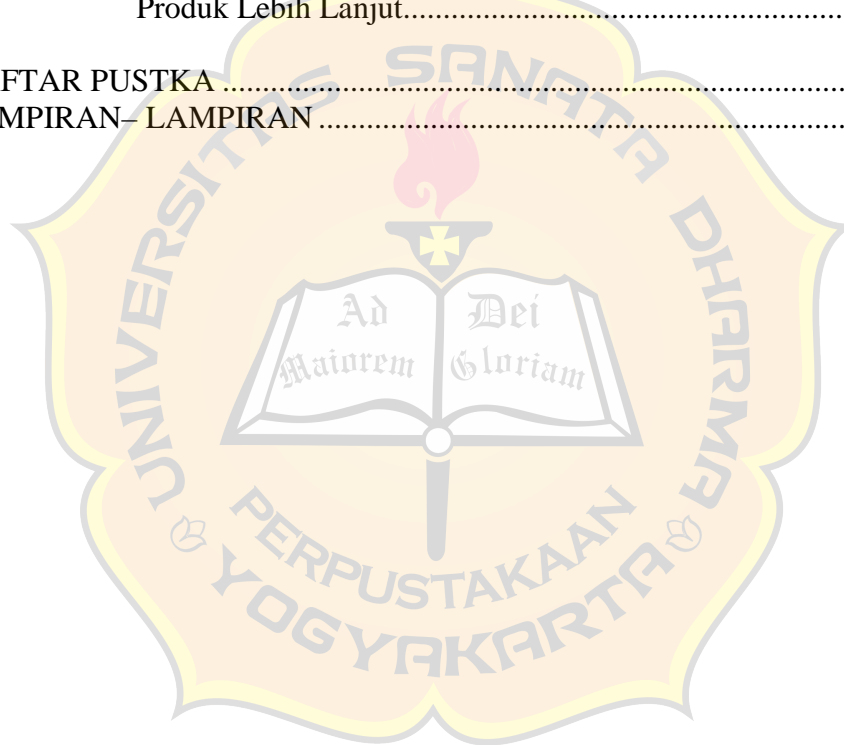
Penulis.

DAFTAR ISI

HALAMAN JUDUL.....	i
ABSTRAK	ii
<i>ABSTRACT</i>	iv
LEMBAR PERNYATAAN	vi
LEMBAR PENGESAHAN.....	vii
KATA PENGANTAR.....	viii
DAFTAR ISI.....	x
DAFTAR TABEL	xii
DAFTAR GAMBAR	xiv
DAFTAR GRAFIK	xvi
DAFTAR LAMPIRAN	xvii
BAB I PENDAHULUAN	
A. Latar Belakang Masalah	1
B. Orisinalitas Gagasan Penelitian	15
C. Identifikasi Masalah	19
D. Pembatasan Masalah atau Fokus Penelitian	21
E. Rumusan Masalah.....	22
F. Tujuan Penelitian	23
G. Spesifikasi Produk yang Dikembangkan.....	23
H. Manfaat Penelitian.....	25
I. Asumsi dan Keterbatasan Pengembangan.....	27
J. Definisi Istilah	29
BAB II KAJIAN PUSTAKA	
A. Program/Pelayanan BK di SD	31
1. Paradigma Baru Pendidikan dan Urgensitas BK di SD..	31
2. Kedudukan dan Praksis Pelayanan BK dalam Sistem Pendidikan di Sekolah Dasar	40
3. Perubahan Dunia Kehidupan Anak dan Tuntutan Peran Konselor di SD.....	50
4. Pendekatan Perkembangan dalam Bimbingan di SD	61
4.1. Hakikat BK Perkembangan di SD.....	63
4.2. Struktur dan Komponen Program BK Perkembangan di SD	82
4.3. Bidang Pelayanan dan Muatan Isi BK di SD	86
4.4. Manajemen Pengembangan Program BK Perkembangan	94
B. Hakikat Evaluasi dalam Pelayanan Bimbingan dan Konseling di Sekolah.....	103
1. Batasan Evaluasi Pelayanan Bimbingan dan Konseling	105
2. Prinsip-prinsip Pelaksanaan Evaluasi Pelayanan Bimbingan dan Konseling	108

	3. Kriteria dalam Evaluasi Pelayanan Bimbingan dan Konseling	109
	4. Model Evaluasi Pelayanan Bimbingan dan Konseling..	113
	C. Evaluasi Pelayanan BK di SD	133
	1. Kebutuhan Melakukan Evaluasi Pelayanan BK di SD..	133
	2. Objek dan Aspek/Komponen Evaluasi Pelayanan BK di SD	137
	3. Problematika dan Hambatan Evaluasi Pelayanan BK di SD	140
	D. Kajian Temuan Penelitian yang Relevan (<i>Review of Relevant Findings</i>).....	145
	1. Temuan Penelitian tentang Penggunaan Model Evaluasi Pelayanan BK.....	145
	2. Temuan Hasil Pra-Survei tentang Realitas Pelayanan BK di SD.....	155
	E. Kerangka Pikir.....	161
BAB III	METODE PENELITIAN	
	A. Model Pengembangan	187
	B. Prosedur Pengembangan Model Evaluasi Pelayanan BK di SD (Model AbKIN).....	190
	C. Uji Coba Produk	202
	1. Desain Uji Coba Pengembangan Model AbKIN.....	203
	2. Tempat Penelitian dan Subjek Uji Coba Pengembangan Model AbKIN	212
	3. Jenis Data.....	213
	4. Instrumen Pengumpulan Data.....	215
	5. Teknik Analisis Data	246
BAB IV	HASIL PENGEMBANGAN	
	A. Data Uji Coba Model Evaluasi Pelayanan BK di SD.....	267
	1. Data Penilaian Perseptual Kualitas Konstruksi Instrumen Model AbKIN	269
	2. Data Penilaian Kualitas/Kejelasan Panduan Model.....	278
	3. Data Penilaian Efektivitas/Kelayakterapan Model AbKIN di SD	286
	4. Data Empiris Uji Akurasi Instrumen Model AbKIN.....	297
	5. Data Implementasi Model AbKIN.....	299
	B. Analisis Data.....	300
	1. Analisis Data Penilaian Kualitas Konstruksi Instrumen Evaluasi Model AbKIN	300
	2. Analisis Data Penilaian Kualitas/Kejelasan Panduan Model AbKIN	307
	3. Analisis Data Penilaian Efektivitas Model AbKIN	310
	4. Kriteria Penilaian Kualitatif dan Keputusan	314
	5. Analisis Data Empiris Uji Akurasi Instrumen Model AbKIN (Uji Reliabilitas, Validitas, dan Fit Model)	317
	6. Analisis Data Implementasi Model AbKIN.....	373

C. Revisi Produk	477
1. Revisi Komponen Model Evaluasi	477
2. Revisi Instrumen Evaluasi Model AbKIN.....	480
3. Revisi Panduan Evaluasi.....	495
D. Kajian Produk Akhir.....	496
1. Karakteristik Efektivitas Model AbKIN.....	497
2. Kelebihan Model Evaluasi AbKIN.....	506
3. Keterbatasan Model AbKIN	510
 BAB V SIMPULAN DAN SARAN	
A. Simpulan tentang Produk.....	513
B. Keterbatasan Penelitian	516
C. Saran Pemanfaatan, Diseminasi, dan Pengembangan Produk Lebih Lanjut.....	518
 DAFTAR PUSTKA	521
LAMPIRAN– LAMPIRAN	531



DAFTAR TABEL

	Halaman
Tabel 1	Komparasi Karakteristik Model Evaluasi yang Ada dengan Model Evaluasi yang akan Dikembangkan 17
Tabel 2	Spesifikasi Produk/Model yang Dikembangkan..... 24
Tabel 3	Suggested Distribution of the Total Counselor Time: CGPM (Missouri Model)..... 83
Tabel 4	Subjek Penelitian 213
Tabel 5	Kisi-kisi Inventori Kebutuhan-kebutuhan Perkembangan Murid.... 220
Tabel 6	Kisi-kisi Inventori Keterlaksanaan Tugas-tugas Perkembangan Murid..... 223
Tabel 7	Kisi-kisi Inventori Masalah-masalah Aktualisasi Tugas-tugas Perkembangan Murid..... 226
Tabel 8	Kisi-kisi Kuesioner Keterlaksanaan Prosedur Konstruksi Pelayanan BK..... 230
Tabel 9	Kisi-kisi Inventori Implementasi Aktual Layanan Bimbingan. 234
Tabel 10	Kisi-kisi Inventori Penilaian Kualitas Implementasi Layanan Bimbingan Kelompok/klasikal..... 237
Tabel 11	Konversi Data Kuantitatif ke Data Kualitatif..... 248
Tabel 12	Standar Penilaian Efektivitas Model AbKIN..... 249
Tabel 13	Kriteria <i>Goodness of Fit Indices (GFI)</i> 251
Tabel 14	Pedoman Penyekoran (<i>Scoring</i>) Data Asesmen Kebutuhan Peserta Didik 255
Tabel 15	Kriteria Penilaian Kualitatif Data Asesmen Kebutuhan Peserta Didik..... 257
Tabel 16	Kriteria Penilaian Kualitatif Data Keterlaksanaan Prosedur Konstruksi Program BK di SD..... 259
Tabel 17	Kriteria Penilaian Kualitatif Data Implementasi Aktual Layanan Bimbingan yang Diterima Murid..... 261

Tabel 18	Kriteria Penilaian Kualitatif Data Penilaian Murid terhadap Kualitas Implementasi Layanan Bimbingan Klasikal di SD.....	263
Tabel 19	Tabulasi Data Penilaian Ekspert thd Kualitas Konstruk Instrumen Model AbKIN	272
Tabel 20	Rekapitulasi Penilaian Pengguna terhadap Kualitas Konstruk Instrumen (Berdasarkan data pertemuan ke-1 fgd, tgl 17 Oktober 2008; N = 14 Guru Kelas).....	276
Tabel 21	Rekapitulasi Penilaian Pengguna terhadap Kualitas Konstruk Instrumen (Berdasarkan data pertemuan ke-2 fgd, tgl 15 Nop. 2008; N = 21 Guru Kelas).....	278
Tabel 22	Tabulasi Data Penilaian Ekspert terhadap Kualitas Panduan Model AbKIN	280
Tabel 23	Rekapitulasi Penilaian Pengguna terhadap Kualitas Panduan Model AbKIN (Berdasarkan data yang direkam pada pertemuan ke-1 fgd, tgl 17 Oktober 2008; N = 14 orang Guru Kelas 5 dan 6 SD Kota Yogyakarta).....	281
Tabel 24	Rekapitulasi Penilaian Pengguna terhadap Kualitas Panduan Model AbKIN (Berdasarkan data yang direkam pada pertemuan ke-2 fgd, tgl 15 Nop. 2008; N = 21 orang Guru Kelas 5 dan 6 SD Kota Yogyakarta dan Kab. Sleman)	283
Tabel 25	Rekapitulasi Penilaian Pengguna terhadap Kualitas Panduan Model AbKIN (Berdasarkan data yang direkam pada pertemuan ke-3 fgd, tgl 27 Desember 2008; N = 24 orang Guru Kelas 5 dan 6 SD Kec. Banguntapan, Kab. Bantul)	285
Tabel 26	Rekapitulasi Penilaian Pengguna terhadap Kelayakterapan/ Efektivitas Model AbKIN (Berdasarkan data yang direkam pada pertemuan ke-1 fgd, tgl 17 Oktober 2008; N = 14 orang Guru Kelas 5 dan 6 SD Kota Yogyakarta).....	289
Tabel 27	Rekapitulasi Penilaian Pengguna terhadap Efektivitas/ Kelayakterapan Model AbKIN (Berdasarkan data yang direkam pada pertemuan ke-2 fgd, tgl 15 Nop. 2008; N = 21 orang Guru Kelas 5 dan 6 SD Kota Yogyakarta dan Kab. Sleman)	292
Tabel 28	Rekapitulasi Penilaian Pengguna terhadap Efektivitas/ Kelayakterapan Model AbKIN (Berdasarkan data yang direkam pada pertemuan ke-3 fgd, tgl 27 Desember 2008 N =	

	24 orang Guru Kelas 5 dan 6 SD Kec. Banguntapan, Kab. Bantul).....	294
Tabel 29	Tabulasi Data Penilaian Ekspert terhadap Efektivitas Model AbKIN.....	296
Tabel 30	Sebaran Responden Uji Coba Empiris Perangkat Instrumen Model AbKIN	298
Tabel 31	Sekolah dan Sebaran Sampel Implementasi Model AbKIN....	299
Tabel 32	Konversi Data Kuantitatif ke Data Kualitatif dan Kriteria Keputusan.....	300
Tabel 33	Rekapitulasi Hasil Analisis Koefisien Kappa Penilaian antartetiga Ahli terhadap Kualitas Konstruk Instrumen Model AbKIN	302
Tabel 34	Analisis Perkembangan Penilaian Pengguna thd Kualitas Konstruk Instrumen Model AbKIN	304
Tabel 35	Rekapitulasi Hasil Analisis Koefisien Kappa Penilaian antartetiga Ahli terhadap Kualitas/Kejelasan Panduan Model AbKIN.....	308
Tabel 36	Analisis Perkembangan Penilaian Pengguna thd Kualitas Panduan Model AbKIN.....	309
Tabel 37	Rekapitulasi Hasil Analisis Koefisien Kappa Penilaian antartetiga Ahli terhadap Efektivitas Model AbKIN	311
Tabel 38	Analisis Perkembangan Penilaian Pengguna thd Efektivitas Model AbKIN	313
Tabel 39	Rekapitulasi Hasil Penilaian Ekspert dan Praktisi/Pengguna terhadap Aspek-aspek Kualitas Konstruk Instrumen, Panduan Model, dan Efektivitas Model AbKIN.....	315
Tabel 40	Hasil Analisis Uji Reliabilitas Perangkat Instrumen Model AbKIN.....	318
Tabel 41	Standar Kriteria <i>Goodness of Fit Indices (GFI)</i>	319
Tabel 42	Rekapitulasi Hasil Analisis Validitas Butir Instrumen IKPM..	327
Tabel 43	Rekapitulasi Hasil Analisis Validitas Butir Instr IKTPM.....	339

Tabel 44	Rekapitulasi Hasil Analisis Validitas Butir Instr IMATPM.....	354
Tabel 45	Rekapitulasi Hasil Analisis Validitas Butir Instr KKPKP-BK.	358
Tabel 46	Rekapitulasi Hasil Analisis Validitas Butir Instr IIALB.....	369
Tabel 47	Rekapitulasi Hasil Analisis Validitas Butir Instr IPKIL-BK....	372
Tabel 48	Profil Pelayanan BK di Kelas 5 dan 6 SDK Wirobrajan Yogyakarta Thn. 2008/2009.....	376
Tabel 49	Profil Pelayanan BK di Kelas 5 dan 6 SDN Mejing 1 dan SDN Patran Thn. 2008/2009.....	393
Tabel 50	Profil Pelayanan BK di Kelas 5 dan 6 SDN Tlogo & SDN Ngebel Thn.2008/2009.....	411
Tabel 51	Profil Pelayanan BK di Kelas 5 dan 6 SDK Baciro Yogyakarta Thn.2008/2009.....	430
Tabel 52	Identifikasi Butir Prosedur Konstruksi Program BK yang Belum Lancar (BL), Tidak Terlaksana (TT), dan Tidak Dilaksanakan (TD) pada Enam SD.....	461
Tabel 53	Identifikasi Butir KPM (postest) Peringkat 20 Terintens/ Tertinggi dalam Implikasinya terhadap Penyusunan Program Layanan Dasar Bimbingan Klasikal pada Enam SD.....	464
Tabel 54	Identifikasi Butir MATPM (postest) Peringkat 20 Terintens dalam Implikasinya terhadap Layanan Responsif (Konseling) bagi Murid Bermasalah pada Enam SD.....	473
Tabel 55	Daftar Item Instrumen IKPM yang Direvisi.....	481
Tabel 56	Daftar Item Instrumen IMATPM yang Direvisi.....	484
Tabel 57	Daftar Item Instrumen IIALB yang Direvisi.....	487
Tabel 58	Daftar Item Instrumen IKPM yang Direvisi.....	489

DAFTAR GAMBAR

	Halaman
Gambar 1 <i>Maslow's hierarchy in a new vision school. All needs are met for all students</i>	69
Gambar 2 Ukuran Pencapaian Tingkat Perkembangan pada Jenjang Pendidikan.....	78
Gambar 3 Prosedur Pengembangan Program Bimbingan Model Schmidt (1993)	95
Gambar 4 Prosedur Pengembangan Program Bimbingan Model Gysbers & Henderson (2000).....	98
Gambar 5 Sequential Phases of PPBS Applied to Guidance Program	129
Gambar 6 Skema Kristalisasi Konseptual Pengembangan Model AbKIN.....	144
Gambar 7 Diagram Alir Kerangka Pikir Perancangan Model Evaluasi Pelayanan BK di SD yang Dikembangkan (Model AbKIN) .	179
Gambar 8 Skema Model Pengembangan Menurut Plomp (1999)	188
Gambar 9 Skema Prosedur Pengembangan Model Pelayanan BK di SD.....	191
Gambar 10 Desain Model Hipotetik Evaluasi Pelayanan BK di SD yang Dikembangkan (Model AbKIN)	195
Gambar 11 Standardized solution untuk instrumen IKPM Aspek Pertama dan Kedua	321
Gambar 12 Standardized solution untuk instrumen IKPM Aspek Ketiga dan Keempat.....	323
Gambar 13 Standardized solution untuk instrumen IKPM Aspek Kelima	326
Gambar 14 Aspek-aspek Konstruk IKTPM.....	328
Gambar 15 Standardized solution untuk instrumen IKTPM Aspek Pertama dan Kedua	330

Gambar 16	Standardized solution untuk instrumen IKTPM Aspek Ketiga dan Keempat.....	332
Gambar 17	Standardized solution untuk instrumen IKTPM Aspek Kelima dan Keenam.....	335
Gambar 18	Standardized solution untuk instrumen IKTPM Aspek Ketujuh dan Kedelapan.....	337
Gambar 19	Aspek-aspek Konstruk IMATPM.....	340
Gambar 20	Standardized solution untuk instrumen IMATPM Aspek Pertama dan Kedua.....	342
Gambar 21	Standardized solution untuk instrumen IMATPM Aspek Ketiga.....	344
Gambar 22	Standardized solution untuk instrumen IMATPM Aspek Keempat.....	346
Gambar 23	Standardized solution untuk instrumen IMATPM Aspek Kelima.....	348
Gambar 24	Standardized solution untuk instrumen IMATPM Aspek Keenam.....	350
Gambar 25	Standardized solution untuk instrumen IMATPM Aspek Ketujuh dan Kedelapan.....	352
Gambar 26	Standardized solution untuk instrumen KKPKP-BK.....	356
Gambar 27	Aspek-aspek Konstruk Instrumen IIALB.....	359
Gambar 28	Standardized solution untuk instrumen IIALB Aspek Pertama.....	360
Gambar 29	Standardized solution untuk instrumen IIALB Aspek Kedua.....	363
Gambar 30	Standardized solution untuk instrumen IIALB Aspek Ketiga dan Keempat.....	367
Gambar 31	Standardized solution untuk instrumen IPKIL-BK.....	371
Gambar 32	Desain Model Evaluasi Pelayanan BK di SD (Model AbKIN) Hasil Pengembangan (Final).....	479

DAFTAR GRAFIK

		Halaman
Grafik	1	Perkembangan Penilaian Calon Pengguna thd Kualitas Konstruk Instrumen IKPM..... 305
Grafik	2	Trend Perkembangan Penilaian Calon Pengguna thd Kualitas Konstruk Instrumen IKTPM..... 306
Grafik	3	Trend Perkembangan Penilaian Calon Pengguna thd Kualitas Konstruk Instrumen IMATPM 306
Grafik	4	Trend Perkembangan Penilaian Calon Pengguna thd Kualitas Konstruk Instrumen KKPYPBK..... 306
Grafik	5	Trend Perkembangan Penilaian Calon Pengguna thd Kualitas Konstruk Instrumen IALB..... 307
Grafik	6	Trend Perkembangan Penilaian Calon Pengguna thd Kualitas Konstruk Instrumen IPKIL-BK 307
Grafik	7	Trend Perkembangan Penilaian Calon Pengguna thd Kualitas Panduan Model AbKIN 310
Grafik	8	Perkembangan Penilaian Calon Pengguna thd Efektivitas Model AbKIN 314
Grafik	9	Profil Pelayanan BK pada Kelas 5 dan 6 SDK Wirobrajan Yogyakarta Tahun 2008/2009..... 379
Grafik	10	Komposisi Murid SDK Wirobrajan Yogyakarta Tahun Pelajaran 2008/2009 Berdasarkan Tingkat Intensitas KPM dan MATPM (awal semester) 381
Grafik	11	Profil Nilai MATPM SDK Wirobrajan Yogyakarta Awal Semester Genap Tahun Pelajaran 2008/2009 yang Teridentifikasi pada Tingkat Intens dan Sangat Intens 382
Grafik	12	Komposisi Murid SDK Wirobrajan Berdasarkan Tingkat Kepuasan thd IALB..... 384
Grafik	13	Komposisi Murid SDK Wirobrajan Berdasarkan Tingkat Kelancaran dalam KTPM..... 385

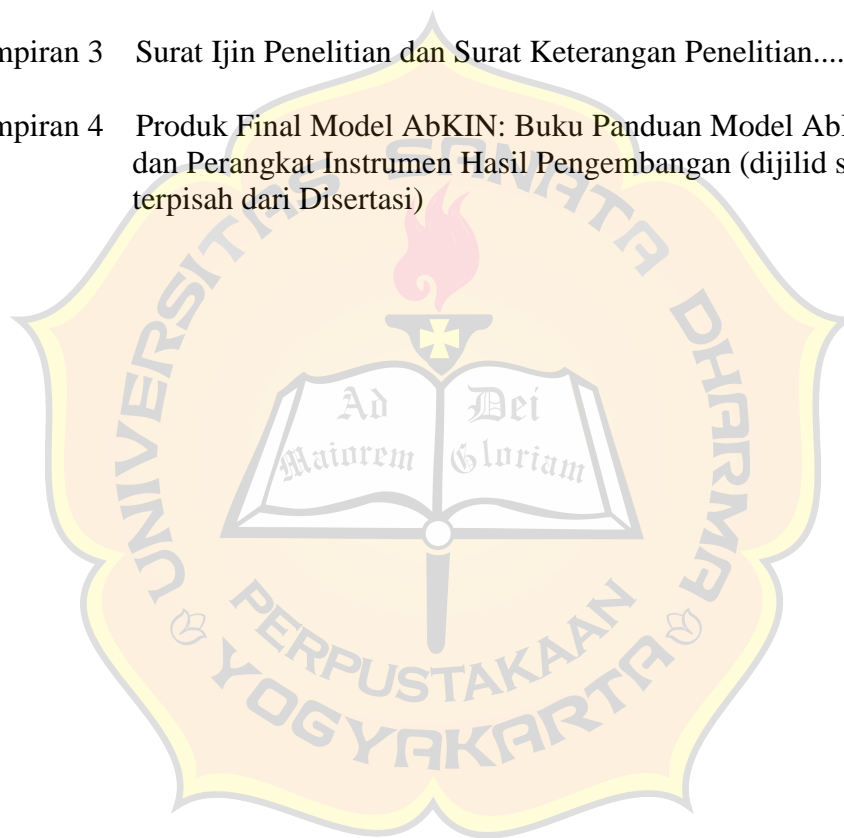
Grafik 14	Persentase Penurunan Intensitas KPM pada Kelas 5 dan 6 SDK Wirobrajan Yogyakarta antara Awal dan Akhir Semester Genap Tahun 2008/2009	386
Grafik 15	Trend Penurunan Intensitas Masalah dalam Aktualisasi Tugas Perkembangan Murid Kelas 5 dan 6 SDK Wirobrajan Tahun 2008/2009 (antara akhir dan awal semester genap).....	388
Grafik 16	Persentase Penurunan Intensitas MATPM pada Kelas 5 dan 6 SDK Wirobrajan Yogyakarta antara Awal dan Akhir Semester Genap Tahun 2008/2009	389
Grafik 17	Komposisi Murid SDK Wirobrajan Berdasarkan Tingkat Intensitas MATPM (postest)	391
Grafik 18	Profil Pelayanan BK pada Kelas 5 dan 6 SDN Mejing 1 dan SDN Patran Tahun 2008/2009	395
Grafik 19	Komposisi Murid SDN Mejing 1 dan SDN Patran Tahun Pelajaran 2008/2009 Berdasarkan Tingkat Intensitas KPM dan MATPM (pengukuran awal semester)	397
Grafik 20	Profil Nilai MATPM SDN Mejing 1 dan SDN Patran Awal Semester Genap Tahun Pelajaran 2008/2009 yang Teridentifikasi pada Tingkat Intens dan Sangat Intens	398
Grafik 21	Komposisi Murid SDN Mejing & Patran Berdasarkan Tingkat Kepuasan thd IALB	400
Grafik 22	Komposisi Murid SDN Mejing 1 & SDN Patran Berdasarkan Tingkat Kelancaran dalam KTPM	401
Grafik 23	Persentase Penurunan Intensitas KPM pada Kelas 5 dan 6 SDN Mejing 1 dan SDN Patran antara Awal dan Akhir Semester Genap Tahun 2008/2009	403
Grafik 24	Trend Penurunan Intensitas Masalah dalam Aktualisasi Tugas Perkembangan Murid pada Kelas 5 dan 6 SDN Mejing 1 dan SDN Patran, Gamping, Sleman	405
Grafik 25	Persentase Penurunan Intensitas MATPM pada Kelas 5 dan 6 SDN Mejing 1 dan SDN Patran antara Awal dan Akhir Semester Genap Tahun 2008/2009	406

Grafik	26	Komposisi Murid SDN Mejing 1 dan SDN Patran Tahun Pelajaran 2008/2009 Berdasarkan Hasil Pengukuran Intensitas MATPM Akhir Semester (postest).....	407
Grafik	27	Profil Pelayanan BK pada Kelas 5 dan 6 SDN Tlogo dan SDN Ngebel Tahun 2008/2009.....	414
Grafik	28	Komposisi Murid SDN Tlogo dan SDN Ngebel Tahun Pelajaran 2008/2009 Berdasarkan Tingkat Intensitas KPM dan MATPM (pengukuran awal semester).....	416
Grafik	29	Profil Nilai MATPM SDN Tlogo dan SDN Ngebel Awal Semester Genap Tahun Pelajaran 2008/2009 yang Teridentifikasi pada Tingkat Intens dan Sangat Intens.....	417
Grafik	30	Komposisi Murid SDN Tlogo dan SDN Ngebel Berdasarkan Tingkat Kepuasan thd IALB.....	419
Grafik	31	Komposisi Murid SDN Tlogo & SDN Ngebel Berdasarkan Tingkat Kelancaran dalam KTPM.....	420
Grafik	32	Persentase Penurunan Intensitas KPM pada Murid Kelas 5 dan 6 SDN Tlogo dan SDN Ngebel antara Hasil Pengukuran Akhir dan Awal Semester Genap Tahun 2008/2009.....	422
Grafik	33	Trend Penurunan Intensitas Masalah dalam Aktualisasi Tugas Perkembangan Murid pada Kelas 5 dan 6 SDN Tlogo dan SDN Ngebel, Kasihan, Bantul.....	423
Grafik	34	Persentase Perubahan Intensitas MATPM pada Murid SDN Tlogo dan SDN Ngebel antara Awal dan Akhir Semester Genap Tahun 2008/2009.....	424
Grafik	35	Komposisi Murid SDN Tlogo dan SDN Ngebel Berdasarkan Tingkat Intensitas MATPM (postest).....	427
Grafik	36	Profil Pelayanan BK pada Kelas 5 dan 6 SDK Baciro Yogyakarta Tahun 2008/2009.....	434
Grafik	37	Komposisi Murid SDK Baciro Yogyakarta Tahun Pelajaran 2008/2009 Berdasarkan Tingkat Intensitas KPM dan MATPM (awal semester).....	437
Grafik	38	Profil Nilai MATPM SDK Baciro Yogyakarta Awal Semester Genap Tahun Pelajaran 2008/2009 yang Teridentifikasi pada Tingkat Intens dan Sangat Intens.....	438

Grafik	39	Komposisi Murid SDK Baciro Berdasarkan Tingkat Kepuasan thd IALB.....	440
Grafik	40	Tingkat Kualitas Implementasi Layanan Bimbingan Klasikal Berdasarkan Penilaian Murid Kelas 5 dan 6 SDK Baciro	442
Grafik	41	Komposisi Nilai Rata-rata KIL-BK pada Kelas 5 dan 6 di SDK Baciro dan Perkembangannya dalam Tiga Kali Pengukuran.....	443
Grafik	42	Rerata Nilai Butir KIL-BK di SDK Baciro dalam Tiga Kali Pengukuran.....	444
Grafik	43	Rerata Nilai Butir KIL-BK di SDK Baciro untuk Masing-masing Kelas	445
Grafik	44	Komposisi Murid SDK Baciro Berdasarkan Tingkat Kelancaran dalam KTPM.....	446
Grafik	45	Persentase Penurunan Intensitas KPM pada Kelas 5 dan 6 SDK Baciro Yogyakarta antara Awal dan Akhir Semester Genap Tahun 2009	448
Grafik	46	Trend Penurunan Intensitas Masalah dalam Aktualisasi Tugas Perkembangan Murid pada Kelas 5 dan 6 SDK Baciro	450
Grafik	47	Persentase Penurunan Intensitas MATPM pada Kelas 5 dan 6 SDK Baciro Yogyakarta antara Awal dan Akhir Semester Genap Tahun 2008/2009	451
Grafik	48	Komposisi Murid SDK Baciro Berdasarkan Tingkat Intensitas MATPM (postest)	453
Grafik	49	Analisis Keterlaksanaan Butir-butir Prosedur Konstruksi Program BK pada Enam SD Tempat Implementasi Model AbKIN.....	458

DAFTAR LAMPIRAN

	Halaman
Lampiran 1 Daftar Hadir Peserta FGD: Pertemuan Tahap I, II, III.....	531
Lampiran 2 Contoh (Sebagian) Tabulasi Data Implementasi Model AbKIN.....	534
Lampiran 3 Surat Ijin Penelitian dan Surat Keterangan Penelitian.....	543
Lampiran 4 Produk Final Model AbKIN: Buku Panduan Model AbKIN dan Perangkat Instrumen Hasil Pengembangan (dijilid secara terpisah dari Disertasi)	



BAB I PENDAHULUAN

A. Latar Belakang Masalah

Perbaikan dan peningkatan pelayanan bimbingan dan konseling (BK) ke arah yang lebih profesional (*the professional school counseling services*) di sekolah dasar (SD) semakin mendesak. Desakan kebutuhan ini dirasakan terutama karena berbagai hal, seperti perubahan paradigma pendidikan dengan penguatan nilai-nilai demokratis, meningkatnya penghargaan terhadap hak-hak asasi manusia (peserta didik), meningkatnya tuntutan terhadap kebutuhan pengajaran yang lebih manusiawi, kerasnya tuntutan dan desakan untuk mereformasi sekolah, kuatnya desakan untuk memperbaiki kualitas pendidikan dengan capaian kompetensi peserta didik yang komprehensif dan optimal, bangkitnya kesadaran akan pentingnya pengembangan budaya sekolah, kuatnya kebutuhan untuk revitalisasi nilai-nilai dalam dunia pendidikan, penerapan berbagai strategi dan metode pembelajaran yang inovatif yang menuntut guru dan peserta didik melakukan penyesuaian substantif dalam berolah pikir-rasa-tindak, meningkatnya kompleksitas problematik yang dialami peserta didik, dan berkembangnya gagasan untuk mengembangkan pendidikan karakter di sekolah. Untuk menyikapi desakan-desakan itu, sudah tiba saatnya program pendidikan di SD berorientasi ke arah tujuan-tujuan yang lebih bersifat developmental-komprehensif dan prosesnya digarap secara lebih profesional dalam koridor gerakan reformasi sekolah (*school reform*).

Dalam konteks reformasi pendidikan di sekolah dasar, pelayanan bimbingan dan konseling sebagai bagian yang integratif dalam sistem pendidikan di sekolah (UU No. 20 Tahun 2003 tentang Sisdiknas, PP No. 19 Tahun 2005 tentang Standar Nasional Pendidikan, Permendiknas No. 22 Tahun 2006 tentang Standar Isi Satuan Pendidikan Dasar dan Menengah) perlu mereorientasi diri ke arah pelayanan yang lebih baik, terarah, sistematis, terprogram dan terstruktur, serta pelaksanaannya sedapat mungkin ditangani tenaga ahli konseling pendidikan (profesional), sebab bagaimanapun juga reformasi pendidikan akan menuntut perubahan praksis bidang pelayanan bimbingan dan konseling di sekolah. Herr (2002:221) menuliskan, “*Historically, school counseling have been connected with school reform movements*” . Artinya, reformasi pendidikan di SD menghendaki juga hadirnya program atau pelayanan bimbingan dan konseling profesional (*professional school counseling program*) di sana (Adelman & Taylor, 2002), bahkan House & Hayes, (2002) menegaskan bahwa konselor sekolah memegang peran kunci dalam pembaharuan sekolah.

Departemen Pendidikan Nasional (2007:192-197) menegaskan bahwa telah terjadi perubahan paradigma dalam pendekatan BK di sekolah, yaitu dari pelayanan yang tradisional yang menekankan pada penanganan remedial-kuratif (menangani kasus-kasus siswa berproblem melalui konseling individual atau layanan klinis) dan berpusat pada konselor ke arah pelayanan (berprogram) yang lebih berorientasi pada perkembangan dan preventif (memfasilitasi perkembangan peserta didik secara optimal yang ditandai dengan pencapaian tugas-tugas perkembangan). Pendekatan

baru ini dikenal dengan pendekatan Bimbingan dan Konseling Perkembangan (*Developmental Guidance and Counseling*) atau Bimbingan dan Konseling Komprehensif (*Comprehensive Guidance and Counseling Program*). Pelayanan BK Perkembangan yang komprehensif didasarkan kepada upaya pencapaian tugas perkembangan dan pengembangan potensi seluruh peserta didik, serta pengentasan masalah-masalah konseli. Tugas-tugas perkembangan dirumuskan sebagai standar kompetensi yang harus dicapai peserta didik, sehingga pendekatan ini disebut juga bimbingan dan konseling berbasis standar (*standard based guidance and counseling*).

Mengingat telah dimulainya gerakan baru (BK Perkembangan) di sekolah-sekolah, maka pelayanan bimbingan dan konseling di sekolah dasar (selanjutnya disingkat BK di SD) sudah tiba saatnya mendapatkan perhatian ke arah perbaikan yang lebih serius. Perbaikan dan peningkatan pelayanan BK di SD semestinya dimulai dari penyelidikan evaluatif untuk memperoleh gambaran obyektif seperti apa potret pelaksanaan BK di SD saat ini, sejauhmana pelayanan BK secara real sungguh dibutuhkan para peserta didik (berdasarkan *needs assessment*), seperti apa pelayanan itu perlu (seharusnya) dikembangkan, sejauhmana keterlaksanaan manajemen pengembangan pelayanan BK telah dilakukan guru kelas, layanan-layanan apa yang telah terimplementasikan secara aktual kepada peserta didik, sejauhmana kualitas layanan bimbingan (khususnya bimbingan klasikal), sejauhmana hasil pelayanan BK di SD telah membantu peserta didik dalam pencapaian tugas-tugas perkembangan mereka. Sumarno, dkk. (2002:250) menegaskan, "Evaluasi merupakan langkah awal dalam kegiatan perencanaan." Implikasinya, rencana perbaikan pelayanan BK di SD

yang dipandu oleh paradigma baru menuju ke arah pelayanan BK Perkembangan yang terencana, berprogram-terstruktur, dan profesional harus dimulai dari dukungan data evaluatif. Malangnya, sampai saat ini belum ditemukan adanya model evaluasi pelayanan BK di SD. Untuk itu, perlu dikembangkan model evaluasi pelayanan BK di SD yang dapat mengakomodasi kebutuhan tersebut.

Perbaikan dan peningkatan profesionalisme pelayanan BK di SD yang berlandaskan pada paradigma baru (*the new vision of school counseling*) (Erford, 2007:122), yaitu pelayanan BK Perkembangan yang Komprehensif (Depdiknas, 2007:194) lebih memungkinkan terbentuknya karakter peserta didik sebagai sosok manusia yang berkembang selaras, serasi, seimbang dalam segala aspek secara komprehensif, harmonis, dan utuh yang dapat berfungsi sebagai agen inovatif dan pengembang kehidupan yang memiliki komitmen pribadi sosial yang kuat. Untuk menuju ke sana, paradigma pendidikan kita sudah selayaknya bergeser ke arah paradigma yang tidak sekedar menempatkan manusia sebagai alat produksi. Manusia harus dipandang sebagai pribadi yang berkembang secara kompleks dan unik menuju sumber daya yang utuh.

Pada kenyataannya patut disayangkan, “...many policymakers in public school are less impressed by psychological development among students than by educational development as indicated by improved grades and test scores” (Otwell & Mullis, 1997:344); padahal banyak peserta didik datang ke sekolah dengan problem personal yang mengganggu belajar mereka dan membutuhkan bantuan pelayanan BK melalui

konselor sekolah. Melalui pelayanan BK Perkembangan yang lebih profesional diharapkan sekolah dapat memadukan pendidikan intelektual dan pendidikan nilai/karakter secara lebih seimbang (Raybum, 2004), sehingga kebutuhan-kebutuhan perkembangan peserta didik untuk menjamin kelancaran tugas-tugas perkembangan dirinya secara lebih komprehensif, harmonis, dan utuh dapat lebih terlayani.

Dalam pandangan BK Perkembangan, membangun hubungan yang bermakna antara guru dan peserta didik, maupun antara sesama peserta didik sangat esensial dalam mensukseskan misi pendidikan. Para ahli pendidikan (*educators*) telah sering melontarkan kritik bahwa pembelajaran di kelas terlalu padat instruksi dan kering komunikasi interpersonal antara guru dan peserta didik. Padahal peningkatan keterampilan sosial emosional peserta didik akan meningkatkan pula prestasi belajar, mengurangi problem perilaku, dan meningkatkan kualitas hubungan peserta didik. Hal semacam ini dapat terwujud apabila guru mengintegrasikan fungsi-fungsi bimbingan dalam pertemuan pembelajaran di kelas. Persoalannya adalah, seberapa jauh guru telah menjalankan fungsi-fungsi BK di sekolah? Apakah para guru di sekolah telah benar-benar menerapkan pendekatan bimbingan (*guidance approach*) di dalam proses instruksional di kelas?

Para guru dewasa ini sering menghadapi banyak peserta didik berproblem sosial/personal. Di sini para guru dituntut untuk mengintegrasikan pendekatan non-instruksional (bimbingan, transaksional, dialogis, manajemen kelas secara sosio-moral/sosio-emosional) ke dalam aktivitas instruksional mereka. Dalam konteks itu, peran utama konselor sekolah adalah sebagai mitra konsultasi guru untuk terciptanya

iklim dan lingkungan belajar yang dapat membantu tercapainya sukses belajar peserta didik di sekolah (Clark, 2004).

Surat Keputusan Menpan RI No. 84 Tahun 1993 dan berbagai dokumen yuridis tentang penyelenggaraan BK di SD menyebutkan bahwa pelaksana pelayanan BK di SD adalah guru kelas. Meskipun demikian, dalam Peraturan Menteri Pendidikan Nasional No. 22 Tahun 2006 tentang Standar Isi untuk Satuan Pendidikan Dasar dan Menengah telah ditegaskan bahwa pengembangan diri peserta didik (yang meliputi kegiatan pelayanan konseling dan kegiatan ekstra kurikuler) dalam struktur kurikulum setiap satuan pendidikan difasilitasi dan/atau dibimbing oleh konselor, guru, atau tenaga kependidikan. Peraturan ini membuka pintu masuk bagi hadirnya konselor sekolah di SD. Namun, dalam Buku Panduan Pengembangan Diri untuk Satuan Pendidikan Dasar dan Menengah yang dikeluarkan oleh BSNP dan Pusat Kurikulum Depdiknas (2006) sebagai rambu-rambu dalam penyusunan KTSP pada Bab II poin E.4.a disebutkan bahwa pelaksana pelayanan konseling di SD/MI/SDLB pada dasarnya adalah guru kelas. Menurut peneliti, kebijakan yang kurang tegas atau bersifat mendua inilah awal dari hambatan dan kesulitan peningkatan profesionalisme pelayanan BK di SD, meskipun terbersit secercah harapan berdasarkan poin E.4.b yang menegaskan bahwa pada satu SD/MI/SDLB atau sejumlah SD/MI/SDLB dapat diangkat seorang konselor untuk menyelenggarakan pelayanan konseling. Jadi, ada kerancuan antara harapan hadirnya konselor di SD di satu sisi dan masih ditetapkannya guru kelas sebagai pengemban peran konseling (yang seharusnya

dilakukan oleh tenaga/ahli khusus profesional BK) di sisi lain. Kerancuan kebijakan ini jelas kurang berpihak pada peningkatan profesionalisme BK di SD.

Kenyataan yang ada, sampai saat ini pelaksanaan pelayanan BK pada hampir semua SD di seluruh tanah air kita masih berpola generalis-nonprofesional tanpa konselor sekolah (Depdiknas, 2007:18, 31, 80, 90, 91) dan tanpa program yang terstruktur, dengan model guru kelas sebagai guru pembimbing/pelaksana program atau fungsi-fungsi layanan bimbingan. Winkel & Sri Hastuti (2004) mengidentifikasi berbagai keterbatasan/kelemahan pelaksanaan pelayanan bimbingan berdasar pola generalis, seperti: penyebaran kegiatan pelayanan bimbingan yang terlalu luas (tidak fokus dan sering menimbulkan pertentangan peran/fungsi); belum tentu semua tenaga pengajar mampu dalam semua cara pelayanan bimbingan (cara profesional), padahal ada berbagai layanan bimbingan yang menuntut keahlian khusus, seperti layanan testing, instrumentasi bimbingan, studi kasus, dan wawancara konseling; ide dasar yang menempatkan bahwa setiap guru harus mampu sepenuhnya untuk memberikan pelayanan bimbingan akan menimbulkan bahaya pada pelayanan bimbingan yang kurang bermutu.

Khusus dalam konteks pelayanan BK di SD yang penyelenggaraannya dibebankan kepada guru kelas, permasalahan yang muncul adalah, apakah muatan bimbingan (*guidance curriculum*) atau layanan dasar bimbingan (yang fungsional, efektif, dan sesuai dengan kebutuhan perkembangan peserta didik) dapat dengan mudah diintegrasikan ke dalam muatan setiap mata pelajaran? Sekiranya guru mampu mengintegrasikannya, apakah muatan bimbingan itu mencakup, memadai, dan

merefleksikan kebutuhan-kebutuhan perkembangan peserta didik yang teridentifikasi berdasarkan analisis *needs assessment* tertentu? Apakah guru kelas masih punya waktu untuk mengembangkan dan melaksanakan pelayanan BK?

Sementara guru-guru kelas di SD pada umumnya menanggung beban untuk mengajarkan banyak mata pelajaran dengan jumlah peserta didik rata-rata 40 orang, apabila setiap mata pelajaran memberikan penugasan (pekerjaan rumah) kepada peserta didik, tidakkah telah habis waktunya untuk mengoreksi hasil pekerjaan para peserta didik itu? Masih juga dituntut dengan kelengkapan tugas-tugas administratif yang sewaktu-waktu ditagih oleh Kepala Sekolah atau Penilik Sekolah untuk kepentingan supervisi, lalu kapan guru punya waktu untuk berwawancara konseling dengan peserta didik dan melaksanakan layanan konsultasi dengan pihak orangtua peserta didik? Karena berbagai kesulitan inilah maka berdasarkan pengamatan awal (pra-observasi) peneliti pada beberapa SD di DI Yogyakarta (kota Yogyakarta dan Sleman) pelayanan BK belum berjalan seperti yang diharapkan bahkan terabaikan, umumnya berlangsung tanpa program yang terstruktur dengan penekanan pada sifat bimbingan remedial/kuratif dan bukan dalam pendekatan bimbingan preventif atau developmental berdasarkan kurikulum bimbingan yang dikembangkan dari analisis *needs assessment* tertentu. Kenyataan semacam ini tentu saja mengakibatkan efektivitas pelayanan BK di SD sulit diases ataupun dievaluasi.

Pada sisi lain, guru SD yang pada umumnya tidak pernah mengenyam pendidikan konselor atau yang pada masa mengikuti program PGSD hanya mendapatkan 2 sks mata kuliah BK di SD, apakah memiliki pengetahuan dan

keterampilan yang memadai dalam menyusun pelayanan BK, apakah ia cukup mahir dalam menyelenggarakan layanan-layanan khusus ke-BK-an yang menuntut penguasaan teknik, pendekatan, dan metode khusus, apakah guru kelas masih punya waktu dan mampu mengidentifikasi dan memenuhi kebutuhan-kebutuhan perkembangan peserta didik dengan menyelenggarakan layanan bimbingan kelas (*classroom guidance activities*)? Mampukan guru kelas membantu peserta didik dalam menghadapi kompleksitas persoalan masa kini yang cenderung semakin meningkat, rumit, dan multifaktor? Tanpa berpretensi meragukan kemampuan mereka, daftar pertanyaan semacam ini memang masih dapat diperpanjang apabila kita ingin berefleksi dengan jujur sebagai pangkal titik tolak menuju perbaikan pelayanan BK di SD agar dapat memberi kontribusi yang lebih bermakna.

Menurut Winkel & Sri Hastuti (2004:130) kelemahan-kelemahan sistem penyelenggaraan pelayanan BK di SD dengan pola generalis dan permasalahan-permasalahan pelayanan bimbingan dengan pola guru kelas tersebut dapat diatasi atau setidaknya dapat dikurangi apabila di setiap sekolah atau pada dua/tiga SD berdekatan terdapat sekurang-kurangnya seorang ahli bimbingan (*school counselor*) yang sungguh-sungguh mendampingi para *teacher-counselor* dan para guru kelas dalam melaksanakan fungsinya sebagai guru pembimbing, misalnya melalui layanan konsultasi kemitraan profesional; melaksanakan layanan-layanan profesionalitas konseling seperti: layanan testing, layanan konseling, layanan rujukan; dan penataran/pelatihan-pelatihan untuk meningkatkan keterampilan guru dalam memadukan pendekatan pembelajaran (*teaching or instructional approach*) dengan

pendekatan bimbingan (*guidance approach*). Sesuai dengan PP No. 38 Tahun 1992 tentang Tenaga Kependidikan, pemerintah sebetulnya telah memiliki rencana untuk mengangkat guru pembimbing khusus (Sarjana BK) di SD, paling tidak satu orang konselor untuk setiap kecamatan (Kartadinata, 2002). Namun, sampai saat ini anggaran itu tidak pernah diwujudkan. Meskipun demikian, dengan telah ditetapkannya alokasi anggaran pendidikan sebesar 20% dari APBN sesuai dengan ketentuan UUD 1945, sesungguhnya terbuka peluang lebar untuk merealisasikan impian ini, yaitu penempatan minimal seorang konselor sekolah pada setiap sekolah dasar.

Pada sedikit sekolah dasar, terutama yang maju dan pada umumnya berada dalam pengelolaan swasta (Kartadinata, 2002) terdapat pelaksanaan program pelayanan BK berpola spesialis-profesional dengan segala keunggulannya, antara lain: pelayanan bimbingan ditangani oleh tenaga ahli bimbingan yang berkemampuan khusus dalam cara pelayanan bimbingan tertentu, misalnya testing psikologis, bimbingan karier, dan konseling; tampak usaha spesialisasi dalam bidang-bidang layanan BK di mana konselor sekolah bekerjasama dengan unit-unit *helping profession* lainnya, seperti perawat sekolah, dokter sekolah, psikolog sekolah, psikiater, rohaniwan, pekerja sosial di sekolah, dan lain-lainnya; tersedianya bantuan profesional dalam mengidentifikasi problem para peserta didik dan memberikan bantuan kepada tiap-tiap peserta didik sesuai dengan kebutuhannya; adanya jaminan pelayanan yang bermutu dalam memenuhi kebutuhan-kebutuhan layanan bimbingan belajar, bimbingan karier, dan bimbingan sosial-personal melalui implementasi pelayanan bimbingan dan konseling perkembangan yang komprehensif.

Pola manapun yang diterapkan oleh sekolah dalam pelaksanaan pelayanan BK di SD, untuk kepentingan perbaikan dan pengembangan pelayanan, memenuhi tuntutan akuntabilitas, dan mengases efektivitas proses dan hasil pelayanan BK di SD saat ini, kiranya perlu dilakukan evaluasi pelayanan BK di SD. Untuk itu, perlu dikembangkan sebuah model evaluasi pelayanan BK di SD yang dapat digunakan untuk melihat sejauhmana kebutuhan peserta didik terhadap pelayanan BK di SD, sejauhmana keterlaksanaan manajemen pengembangan pelayanan BK di SD, serta sejauhmana capaian hasil pelayanan BK dalam konteks kedua pola itu. Evaluasi semacam itu bahkan menjadi suatu keharusan (Winkel & Sri Hastuti, 2004; Sink & Spencer, 2005; Gysbers, 2004; Rowell, 2005) mengingat tuntutan terhadap profesi konseling untuk menunjukkan efektivitas pelayanan dan akuntabilitas akhir-akhir ini mengalir sangat deras.

Berdasarkan hasil pengamatan awal (pra-survey) yang peneliti lakukan sekitar bulan Agustus – Nopember 2006 pada 7 SD di kota Yogyakarta dan Sleman serta 1 SD di Semarang, pada kenyataannya, dalam tataran praksis pelayanan BK di sekolah-sekolah tersebut, baik yang telah memiliki dan memfungsikan konselor sekolah, maupun yang masih mengintegrasikan fungsi bimbingan dalam peran guru kelas, evaluasi pelayanan BK di SD belum pernah diselenggarakan. Winkel & Sri Hastuti (2004) menyatakan, meskipun keharusan untuk mengadakan evaluasi formal (evaluasi yang mencakup penelitian sistematis dan ilmiah, berdasarkan suatu desain dan dengan menggunakan metode serta alat tertentu), baik yang menyangkut evaluasi keterlaksanaan pelayanan maupun evaluasi efektivitas proses dan hasil pelayanan BK

seungguhnya diakui, kenyataannya di lapangan, konselor (sebagai *self-evaluator*) kerap menghadapi berbagai hambatan yang mengakibatkan evaluasi formal tidak terlaksana. Shertzer & Stone (Winkel & Sri Hastuti, 2004) mengidentifikasi hambatan-hambatan itu, antara lain (1) kurangnya waktu dan tenaga staf pembimbing; (2) kurangnya kemampuan dan keterampilan konselor dalam melaksanakan prosedur evaluasi program; (3) ubahan eksplisit peserta didik yang non-kognitif, yaitu sikap, kebiasaan, kerelaan, dan perasaan tidak mudah diukur dengan metode dan alat yang tersedia sekarang; (4) data yang ada seringkali tidak relevan bagi suatu studi evaluasi program; (5) sekolah tidak memberikan dana untuk pembiayaan evaluasi program; (6) hambatan desain eksperimental; dan (7) sulit menetapkan kriteria yang relevan, tepat, handal, dan berlaku umum (belum ada standar program BK di sekolah). Dalam hal ini, Winkel & Sri Hastuti (2004:729) mengutip pendapat Shaw, “... *most guidance people are not anti-evaluation, they are simply in evaluative. Basic concepts of measurement, experimental design, and research are far from exciting to most practitioners of guidance*”.

Kesulitan-kesulitan semacam itu tidak hanya terjadi di Indonesia, tetapi bahkan di Amerika Serikat sampai saat ini hambatan-hambatan yang serupa masih melanda, seperti diakui oleh Astramovich, Coker, & Hoskins, (2005:52), antara lain “(1) *Much of the literature related to counseling program evaluation has cited the lack of counselor interest and ability to systematically evaluate counseling services;* (2) *Lack of training opportunities in program evaluation;* dan (3) *Lack of practical program evaluation models for counselors to utilize*”. Trevisan & Hubert (2001:227)

menyimpulkan, “*Yet, implementation of program evaluation activities by school counselors remains illusive*”. Cheramine & Sutter (Brown & Trusty, 2005: 177) menegaskan, “*Evaluation of school counseling programs is not a popular activity among school counselors.*” Apabila keadaan ini dibiarkan berlanjut tanpa suatu solusi yang aplikatif, maka bukan tidak mungkin status identitas profesi BK di sekolah akan tetap dihadapkan pada situasi *at high risk; disaccountability; unclearly of effectiveness; less courage and support from school staff, managerial, and stakeholders*; dan akhirnya membenturkan profesi ini pada *mis-role, misperception, misunderstanding, and disfunction* (Schmidt, 1993; Trevisan & Hubert, 2001; Scruggs, Wasielewski, & Ash, 1999; Curcio, Mathai, & Roberts, 2003; Lapan, Gysbers, & Sun, 1997).

O Dell, et al., (1996:3004) mengidentifikasi persoalan yang dihadapi program konseling sekolah berpusat pada kisaran empat area utama, yaitu “*role confusion, lack of organization for service delivery, public misunderstanding of school counseling programs, and lack of leadership for program development*”. Peneliti berpendapat bahwa ke empat persoalan utama itu berakar pada ketidakterlaksanaan evaluasi program, ketiadaan informasi mengenai efektivitas, dan ketiadaan akuntabilitas pelayanan BK di sekolah kepada publik.

Temuan lainnya yang diperoleh berdasarkan hasil penelitian awal (pra-survei) yang peneliti lakukan sebagaimana disebutkan di depan menunjukkan fakta bahwa pada ketujuh SD di kota Yogyakarta dan sekitarnya tersebut tidak ditemukan adanya program BK secara tertulis-terstruktur, tidak memiliki konselor sekolah yang

difungsikan khusus untuk pekerjaan BK, dan oleh karenanya juga tidak pernah diselenggarakan evaluasi pelayanan BK. Pada ke tujuh SD yang diobservasi tersebut, peneliti tidak menemukan dokumen-dokumen pelaksanaan layanan BK, kecuali berupa sebuah buku catatan kasus yang dipergunakan untuk mencatat/merekam identitas konseli dan kasusnya, Buku itu disebut sebagai buku layanan BK, yang menggambarkan betapa minimnya pemahaman para guru SD tentang pelayanan BK yang sesungguhnya. Pada 7 SD yang diobservasi tersebut belum pernah diselenggarakan asesmen kebutuhan, kecuali di SD Pangudi Luhur Yogyakarta. Para guru yang diwawancarai mengaku tidak paham mengenai prosedur pengembangan program BK, mereka melakukan penanganan kasus (konseling) sekenanya, dan sebagian mereka masih mengandalkan pendekatan *punishmen*. Fakta ini sejalan dengan penegasan Depdiknas (2007:18) yang menyatakan, “Untuk jenjang SD, pelayanan bimbingan dan konseling belum terwujud sesuai dengan harapan, dan belum ada konselor yang diangkat di SD, kecuali mungkin di sekolah swasta tertentu.

Sampai sejauh ini, berdasarkan pencarian peneliti pada berbagai situs internet, peneliti belum menemukan satupun model evaluasi pelayanan BK yang secara khusus dipakai di SD (dalam konteks Indonesia). Fakta ini diperkuat oleh Astramovich, Coker, & Hoskins, (2005:52) yang mengakui bahwa evaluasi program dalam bidang BK di sekolah tidak terlaksana, antara lain karena, “*Lack of practical program evaluation models for counselors to utilize*”. Gagasan yang muncul adalah, melalui penelitian ini ingin dikembangkan sebuah model evaluasi pelayanan BK yang aplikatif, komprehensif, praktis dan mudah digunakan oleh kepala sekolah, konselor

SD (jika ada) atau guru kelas untuk mengases kebutuhan BK peserta didik di SD (*student's counseling needs assessment*), sejauhmana keterlaksanaan manajemen pengembangan pelayanan BK di SD, dan sejauhmana ketercapaian hasil pelayanan BK di SD, baik yang menyelenggarakan layanan bimbingan dengan pola generalis maupun dengan pola spesialis.

B. Orisinalitas Gagasan Penelitian

Penelitian tentang model-model bimbingan di sekolah dasar pernah dilakukan, misalnya oleh Ahman (1997) *Bimbingan Perkembangan: Model BK di SD*, namun model evaluasinya belum dikembangkan. Penelitian tentang aktualisasi tugas perkembangan peserta didik sekolah dasar, juga telah dilakukan, misalnya oleh Kartadinata (1992) dalam penelitian tentang *Identifikasi Kebutuhan dan Masalah Perkembangan Peserta didik Sekolah Dasar dan Implikasinya bagi Layanan Bimbingan*, Lestari (2004) dalam penelitiannya tentang, *Deskripsi Masalah-Masalah yang Banyak Dialami oleh Siswa dalam Pelaksanaan Tugas Perkembangan*, dan Teguh (2007) dalam penelitiannya tentang *Survey Kebutuhan-kebutuhan Tugas Perkembangan Siswa Kelas V SD dalam Implikasinya untuk Menyusun Pelayanan BK di SD Pangudi Luhur Yogyakarta*. Semua penelitian tersebut bersifat parsial dan baru sampai pada tahap *student's counseling need assessment* sebagai satu tahap dalam pengembangan pelayanan BK, sementara menyangkut evaluasi pelayanan yang relatif menyeluruh belum tersentuh sama sekali. Di samping itu, kebanyakan dari penelitian itu berada pada setting sekolah menengah (SMP atau SMA), sedangkan

evaluasi yang memuat satu kesatuan prosedur utuh/menyeluruh yang dapat menggambarkan pelayanan BK di SD sampai saat ini belum pernah dilakukan.

Dari pengkajian peneliti terhadap beberapa model evaluasi program BK yang sudah ada, model evaluasi pelayanan BK yang didesain secara khusus untuk SD, setidak-tidaknya sampai saat ini belum penulis temukan. Ketidakterlaksanaan evaluasi pelayanan BK di SD dapat disebabkan karena ketiadaan model evaluasi yang dapat dijadikan alternatif referensi untuk melakukan hal itu. Terdapat beberapa model evaluasi program BK, namun menuntut adanya program (*tangible*) yang tertulis-terstruktur. Model itu tidak dapat digunakan untuk SD yang pada umumnya tidak memiliki program BK secara tertulis, terstruktur, dan definitif. Keaslian ide penelitian ini terletak pada gagasan perlunya pengembangan model evaluasi yang memenuhi kriteria efektivitas standar evaluasi, seperti: aplikatif, akurat, komprehensif, praktis, dan mudah digunakan oleh kepala sekolah, konselor sekolah atau guru kelas untuk mengases sendiri kebutuhan-kebutuhan peserta didik terhadap pelayanan BK di SD, keterlaksanaan manajemen pengembangan program, dan ketercapaian hasil pelayanan BK di SD (dalam satu kesatuan prosedur yang utuh searah dengan prosedur pengembangan program BK di sekolah).

Sejauh ini, model evaluasi program yang pernah digunakan dalam bidang BK di sekolah adalah tipe-tipe model Brinkerhoff, Stufflebeam's CIPP model (Gibson & Mitchell, 1990:428) dan model evaluasi program Krumboltz (Shertzer & Stone, 1981:475). Jika dibandingkan dengan model CIPP dan Krumboltz, model evaluasi yang akan dikembangkan ini memiliki ciri efektivitas seperti pada tayangan berikut:

Tabel 1
Komparasi Karakteristik Model Evaluasi yang Ada
dengan Model Evaluasi yang akan Dikembangkan

Karakteristik	Model CIPP	Model Krumboltz	Model yang akan dikembangkan
Komponen yang dievaluasi	<ul style="list-style-type: none"> konteks input proses produk 	<ul style="list-style-type: none"> planning programing budgetting system analysis 	<ul style="list-style-type: none"> audit program yang lalu asesmen kebutuhan manajemen pengembangan program (<i>planning, designing, organizing</i> dan <i>implementing</i>) kepuasan layanan (<i>client satisfaction</i>) kualitas implementasi hasil layanan (<i>value added</i>)
Fungsi evaluasi	improvement & akuntabilitas	improvement, akuntabilitas, & enhancement	klarifikasi, enhancing, diagnostik, perbaikan, <i>redesigning</i> , dan perencanaan lanjutan
Evaluator & interpreter	eksternal	umumnya eksternal	internal, <i>self evaluation</i>
Prasyarat penggunaan model	harus ada program terstruktur/kegiatan nyata (<i>tangible</i>)	program nyata-terstruktur, RAB yang jelas, otonomi pendanaan program	program nyata (<i>tangible</i>) maupun dalam bentuk layanan/kegiatan tak terstruktur (<i>intangibile</i>), layanan inklusif
Pengguna (<i>users</i>)	pimpinan/pendana program, proyek, personel, industri, institusi, dan sistem	kepala sekolah, pengembang program, pemberi dana program BK di SMP ke atas	kepala SD, konselor SD, guru kelas di SD
Spesifikasi peruntukan model	cakupan evaluasi terlalu luas (<i>unspecification for elementary guidance & counseling services</i>)	spesifik untuk mengevaluasi perencanaan & pembiayaan progr BK di sekolah menengah, tidak memuat evaluasi proses/aksi progr.	spesifikasi muatan evaluasi sesuai dengan kondisi pelayanan BK di SD yang tidak terstruktur, tanpa tenaga ahli, minim dalam biaya
Pengadministrasian, pengolahan, dan analisis	<ul style="list-style-type: none"> Awal, on going, akhir program. Kompleks dan rumit. Analisis sulit, butuh ahli luar. (kurang fisibel, <i>unpractically</i> untk kondisi SD) 	<ul style="list-style-type: none"> Awal, monitoring, akhir. Menuntut akuntansi standar. Analisis sistem yang rumit & audit eksternal 	<ul style="list-style-type: none"> Jeda akhir tahun pelajaran. Pengolahan dapat dibantu murid. <i>Just paper and pencil tools.</i> Dapat diolah, dianalisis, dan diinterpretasi oleh guru kelas sendiri Tidak membutuhkan keahlian teknis-metodologis

Dengan mengamati berbagai aspek dari kedua model evaluasi yang sudah ada, nampak bahwa kedua model tersebut tidak secara khusus didesain untuk mengevaluasi pelayanan BK di SD, memiliki tingkat kesulitan yang rumit dan kompleks dalam penggunaannya, dan keduanya menghendaki adanya program dengan kegiatan yang nyata (*tangible*). Dilihat dari segi-segi kekhususan kedua model tersebut, maka model evaluasi yang akan dikembangkan diharapkan dapat memiliki tingkat keterpakaian, kedayagunaan, kepraktisan, dan kemudahan yang lebih efektif untuk digunakan dalam mengevaluasi pelayanan BK di SD.

Berangkat dari harapan-harapan, kenyataan-kenyataan, dan berbagai persoalan dan hambatan dalam pelaksanaan evaluasi pelayanan BK di SD, belum ditemukannya satupun model evaluasi pelayanan BK di SD, dan masih kurang efektifnya model evaluasi yang ada sebagaimana paparan di atas, maka perlu ditemukan/dikembangkan suatu model evaluasi pelayanan BK yang secara khusus diterapkan di SD dengan desain yang relatif mudah dan praktis digunakan oleh, tenaga bimbingan (konselor sekolah dasar atau guru kelas) dalam mengevaluasi sendiri kebutuhan-kebutuhan peserta didik dalam implikasinya terhadap penyusunan program BK di SD, menilai tingkat keterlaksanaan manajemen pengembangan pelayanan, dan menilai ketercapaian hasil pelayanan BK di sekolah mereka. Melalui penelitian dan pengembangan ini ingin dikembangkan model evaluasi pelayanan BK di SD yang diharapkan dapat dipergunakan oleh guru kelas 5 atau 6 SD, khususnya di Daerah Istimewa Yogyakarta

C. Identifikasi Masalah

Pelaksanaan pelayanan bimbingan dan konseling di sebagian besar sekolah dasar saat ini masih menganut pola generalis, tradisional, dan dilaksanakan oleh guru kelas tanpa tenaga spesialis/profesional konselor sekolah (Depdiknas, 2007:18). Pelayanan BK di SD seperti itu lebih berorientasi pada pendekatan remedial-kuratif/klinis ketimbang pendekatan preventif-developmental, tanpa program tertulis yang terstruktur secara sistematis, yang sudah barang tentu mengandung banyak kelemahan dan mengandung banyak masalah seperti yang teridentifikasi berikut ini:

1. Evaluasi program pelayanan BK di SD belum pernah dan sulit dilakukan, terutama karena penyelenggaraan BK di SD pada umumnya tidak berprogram secara terstruktur-tertulis, pelaksanaannya lebih banyak dalam bentuk pelayanan yang abstrak (*intangible*) atau melalui kegiatan-kegiatan yang terintegrasi dalam proses pembelajaran.
2. Sumbangan (efek/dampak) pelayanan BK di SD sampai saat ini belum pernah diases, karena ketiadaan program, ketidakjelasan objek dan tolok ukur yang dievaluasi, kesulitan memurnikan aspek-aspek khusus layanan bimbingan dengan aspek-aspek layanan pendidikan yang pada pelaksanaannya berlangsung secara simultan-integratif dan bukan merupakan fenomena diskrit, dan ketiadaan kriteria standar BK yang dapat dijadikan titik pijakan dalam melakukan evaluasi.
3. Kebijakan penitipan pelayanan BK kepada guru kelas, sebagai pengganti peran konselor di SD (SK Menpan RI No. 84 Tahun 1993 dan Permendiknas No. 22 Tahun 2006) jelas menyisakan banyak kesulitan dalam penyelenggaraan

pelayanan BK di SD, sehingga penyelenggaraan evaluasi pelayanan BK di SD juga mengalami banyak hambatan, bahkan sulit terwujud.

4. Berdasarkan hasil pra-survey yang peneliti lakukan pada 8 SD di Yogyakarta dan Semarang (Agustus-Nopember, 2006), pada kenyataannya tidak ada guru kelas yang melaksanakan evaluasi pelayanan BK karena ketiadaan program BK, ketiadaan konselor sekolah, kekurangmampuan guru kelas untuk melakukan evaluasi pelayanan, kurangnya waktu untuk melaksanakan pekerjaan ini, dan tiadanya model evaluasi pelayanan yang dapat dirujuk dan dipedomani untuk mengevaluasi pelayanan BK di SD.
5. Evaluasi layanan bimbingan yang selama ini ada, terbatas hanya bersifat informal, parsial, dan insidental (Winkel & Sri Hastuti, 2004:729), bukan evaluasi formal yang secara terstruktur dan sistimatis dilaksanakan dalam bingkai suatu model yang jelas dan menyeluruh/komprehensif yang menggambarkan efektivitas perencanaan, keterlaksanaan, dan hasil pelayanan BK di SD.
6. Hasil penelitian Gendon Barus (2007) menunjukkan bahwa dari 60 orang guru kelas yang diteliti pada beberapa SD di wilayah Kota Yogyakarta, Sleman, dan Bantul tiada seorangpun membuat program BK; tiada seorangpun pernah melakukan asesmen kebutuhan peserta didik; tak seorangpun melakukan evaluasi (formal) terhadap keterlaksanaan dan hasil pelayanan BK di SD; sebagian besar mereka memberikan bimbingan sekedar berupa nasehat-nasehat sambil mengajar; dan dalam penanganan masalah yang dialami peserta didik (umumnya

kasus pelanggaran tata tertib), masih ada guru kelas atau kepala sekolah yang mengandalkan pendekatan *punishmen*.

7. Terdapat beberapa model evaluasi program BK di sekolah, namun pemanfaatannya tidak secara khusus didesain untuk mengevaluasi pelayanan BK di SD (yang pada umumnya tidak berprogram secara terstruktur-tertulis), hanya menekankan pada evaluasi hasil (sumatif) dalam pendekatan *pre-post test design* atau desain eksperimen, aplikasinya relatif kompleks dan sulit bagi guru kelas di SD, hasilnya tidak banyak memberi informasi perbaikan, sehingga model yang ada dipandang kurang efektif.
8. Belum ada model evaluasi pelayanan BK di SD yang memenuhi indikator kriteria efektivitas *evaluation standards*, seperti: aplikatif, akurat, komprehensif, praktis, dan mudah digunakan oleh tenaga bimbingan (kepala sekolah, konselor/guru kelas) untuk melakukan evaluasi pelayanan BK di SD secara menyeluruh dalam satu kesatuan prosedur.

D. Pembatasan Masalah atau Fokus Penelitian

Berangkat dari semesta permasalahan dalam pelayanan BK di SD yang sedemikian kompleks, khususnya menyangkut masalah kesulitan atau ketidakterlaksanaan evaluasi pelayanan BK di SD sebagaimana teridentifikasi di atas, untuk kepentingan penelitian pengembangan ini, fokus penelitian dibatasi seputar memecahkan permasalahan nomor 4 s.d. 8, yaitu bagaimana mengembangkan suatu model evaluasi pelayanan BK di SD yang memenuhi beberapa kriteria *evaluation standards*, seperti: aplikatif, akurat, komprehensif, praktis, dan mudah digunakan

oleh tenaga bimbingan (kepala sekolah, konselor atau guru kelas 5 dan 6 SD) untuk melakukan evaluasi pelayanan BK secara menyeluruh dalam satu kesatuan prosedur yang meliputi: (1) asesmen kebutuhan-kebutuhan peserta didik dalam implikasinya terhadap penyusunan program BK di SD, (2) mengevaluasi keterlaksanaan prosedur konstruksi program BK, (3) mengases kepuasan peserta didik terhadap implementasi aktual dan kualitas implementasi layanan bimbingan klasikal, dan (4) menilai hasil pelayanan BK di SD.

E. Rumusan Masalah

Masalah yang terkait dengan gagasan penelitian ini diformulasikan secara spesifik sebagai berikut:

1. Model evaluasi seperti apakah yang efektif dikembangkan untuk mengevaluasi pelayanan BK di SD?
2. Perangkat instrumen seperti apa yang akurat dikembangkan untuk mendukung penerapan model evaluasi pelayanan BK di SD?
3. Gambaran evaluatif apakah yang dihasilkan dari implementasi model evaluasi pelayanan BK di SD yang dikembangkan melalui penelitian ini?
4. Sejauhmana implementasi model evaluasi yang dikembangkan ini berfungsi memberi gambaran evaluatif secara menyeluruh dan utuh dalam satu kesatuan prosedur untuk perbaikan: perencanaan/penyusunan program, pelaksanaan, dan penilaian hasil pelayanan BK di SD.

F. Tujuan Penelitian

Penelitian dan pengembangan ini bertujuan untuk:

1. Menghasilkan produk berupa sebuah model evaluasi yang memenuhi kriteria efektivitas *evaluation standards*, seperti: aplikatif, akurat, komprehensif, praktis, dan mudah digunakan oleh guru kelas 5 dan 6 untuk mengevaluasi pelayanan BK di SD.
2. Mendesain dan mengembangkan perangkat instrumen pendukung model evaluasi yang akurat digunakan untuk mengevaluasi pelayanan BK di SD.
3. Memperoleh gambaran evaluatif hasil implementasi model evaluasi pelayanan BK di SD yang mendeskripsikan profil pelayanan BK pada masing-masing kelas di SD.
4. Memperoleh informasi sejauhmana model evaluasi yang dikembangkan ini berfungsi memberi masukan evaluatif secara menyeluruh dan utuh (dalam satu kesatuan prosedur) untuk upaya perbaikan: perencanaan/penyusunan program, pelaksanaan, dan penilaian hasil pelayanan BK di SD.

G. Spesifikasi Produk yang Dikembangkan

Penelitian ini diharapkan menghasilkan produk pengembangan berupa model evaluasi pelayanan BK di SD yang memenuhi kriteria efektivitas *evaluation standards*, seperti: aplikatif, akurat, komprehensif, praktis, dan mudah digunakan oleh guru kelas 5 dan 6 SD, dengan spesifikasi produk sebagai berikut:

Tabel 2.
Spesifikasi Produk/Model yang Dikembangkan

1.	Produk>Nama Produk	Model evaluasi pelayanan BK di SD (Model AbKIN)
2.	Fungsi Produk	Mengevaluasi kebutuhan, keterlaksanaan manajemen program, dan capaian hasil pelayanan BK di SD secara menyeluruh dalam satu kesatuan prosedur.
3.	Kriteria efektivitas produk/model	Aplikatif, akurat, komprehensif, praktis, dan mudah digunakan guru kelas 5 atau 6 SD
4.	Komponen yang dievaluasi dalam model	<ul style="list-style-type: none"> a. Asesmen kebutuhan-kebutuhan peserta didik dalam implikasinya terhadap penyusunan program BK di SD (analisis kebutuhan, keterlaksanaan tugas perkembangan, dan intensitas masalah murid). b. Penilaian keterlaksanaan prosedur konstruksi program BK di SD (<i>planning, designing, organizing</i> dan <i>implementing</i>) c. Penilaian kepuasan layanan (<i>client satisfaction</i>) dan kualitas implementasi layanan bimbingan klasikal d. Penilaian capaian hasil pelayanan BK di SD.
5.	Pengguna produk/model	Pengembang dan pelaksana pelayanan BK di SD (kepala sekolah, konselor SD, dan guru kelas 5 dan 6 SD)
6.	Piranti instrumen	<ul style="list-style-type: none"> a. Instrumen untuk mengases kebutuhan peserta didik dalam implikasinya terhadap penyusunan program BK di SD, yang meliputi: <ul style="list-style-type: none"> 1) Inventori kebutuhan perkembangan (<i>developmental needs</i>) murid. 2) Inventori keterlaksanaan tugas-tugas perkembangan murid. 3) Inventori masalah-masalah aktualisasi tugas perkembangan murid b. Instrumen untuk mengevaluasi keterlaksanaan manajemen pengembangan program/layanan BK yang meliputi: <ul style="list-style-type: none"> 1) Kuesioner keterlaksanaan prosedur konstruksi program BK (<i>planning, designing, organizing</i>) dan keterlaksanaan layanan. 2) Inventori implementasi aktual layanan bimbingan yg diterima peserta didik. 3) Inventori penilaian kualitas implementasi layanan bimbingan klasikal. c. Instrumen untuk penilaian hasil pelayanan BK (dengan mengaplikasikan kembali instrumen yang digunakan pada tahap <i>needs assessment</i>). d. Buku Panduan Evaluasi Pelayanan BK di SD (Model AbKIN)

H. Manfaat Penelitian

Proses dan produk penelitian pengembangan ini diharapkan dapat memberi manfaat dalam aspek teoritis, metodologis, dan praktis sebagai berikut:

1. Kontribusi Teoritis:

Penelitian ini diharapkan dapat menyumbang terhadap pengembangan konsep evaluasi pelayanan BK di SD dan memberi sumbangan pikiran dalam mengkritisi permasalahan-permasalahan pelaksanaan evaluasi pelayanan serta memberikan suatu kerangka acuan alternatif dalam mengembangkan model evaluasi pelayanan bimbingan dan konseling di sekolah. Kontribusi ini diharapkan dapat digunakan sebagai masukan material dan metodologis dalam rangka memperkaya wacana konseptual, teori, dan praktek penyelenggaraan evaluasi pelayanan BK di SD.

2. Kontribusi Metodologis

Rangkaian tahapan yang ditempuh dalam proses penelitian dan pengembangan ini secara metodologis memberi sumbangan berupa penyajian suatu contoh eksplisitasi pengaplikasian prosedur dan metode penelitian dan pengembangan (R & D) tipe 1 “*development of prototypical products*” (Plomp, 1999) suatu model evaluasi pelayanan BK di SD, mulai dari tahap *preliminary investigation*, desain model, konstruksi, pengujian (*scientific testing procedures*)—test, validasi, revisi berulang-ulang sampai ditemukan model yang fit, dan diterapkan pada tahap implementasi. Hasil penelitian pengembangan ini juga memberikan suatu alternatif metodologis bagaimana teknik dan prosedur mengases/mengevaluasi kebutuhan, keterlaksanaan, dan hasil pelayanan BK di SD, serta mengembangkan instrumennya.

3. Kontribusi Praktis

- a. Bagi guru pembimbing (konselor sekolah atau guru kelas) di SD, penelitian pengembangan ini diharapkan dapat memberikan suatu model evaluasi pelayanan BK yang aplikatif, komprehensif, praktis dan mudah digunakan untuk mengevaluasi sendiri (*self-evaluation*) secara menyeluruh keterlaksanaan dan hasil pelayanan BK dalam satu kesatuan prosedur yang meliputi: asesmen kebutuhan-kebutuhan peserta didik dalam implikasinya terhadap penyusunan program BK di SD, tingkat keterlaksanaan manajemen pengembangan program, dan mengases sendiri ketercapaian hasil pelayanan BK di SD beserta berbagai piranti instrumennya.
- b. Bagi Kepala Sekolah Dasar, model evaluasi yang dikembangkan ini dapat digunakan untuk membantunya dalam mengevaluasi pelaksanaan tugas dan fungsi guru pembimbing (konselor sekolah dan guru kelas) dalam mengembangkan, melaksanakan, dan mengevaluasi pelayanan bimbingan atau mengevaluasi peran guru kelas dalam pelaksanaan fungsi-fungsi bimbingan yang terintegrasi dengan pembelajaran dan mengevaluasi ketercapaian hasil layanan-layanan bimbingan yang dilaksanakan guru pembimbing (konselor atau guru kelas). Hasil implementasi model evaluasi yang dikembangkan ini dapat dijadikan pijakan awal dalam perbaikan penyelenggaraan BK di SD ke arah pelayanan BK Perkembangan yang berprogram-terstruktur-sistematis.

- c. Bagi pendidik konselor sekolah, prosedur dan hasil penelitian pengembangan ini dapat digunakan sebagai alternatif bahan referensi tambahan untuk pengembangan lebih lanjut.

I. Asumsi dan Keterbatasan Pengembangan

1. Perbaikan pelayanan BK di SD ke arah pelayanan berprogram yang berciri profesional sangat potensial mendorong perbaikan dan peningkatan kualitas pendidikan di sekolah.
2. Pemberdayaan peran guru kelas dalam implementasi BK yang melekat pada tugas/fungsi mendidik di SD dapat meningkatkan kualitas proses dan hasil pembelajaran di kelas.
3. Peningkatan profesionalitas pelayanan BK dan pemberdayaan guru kelas dalam merencanakan, mengembangkan, melaksanakan, dan mengevaluasi pelayanan BK di SD dapat dimulai dari serangkaian kegiatan evaluasi yang menyeluruh dalam satu kesatuan prosedur.
4. Pelayanan BK di SD, baik dalam bentuk layanan berprogram (*tangible*) dengan pola spesialis, maupun dalam bentuk layanan tak terstruktur (*intangible*) dengan pola guru kelas dapat dievaluasi berdasarkan suatu model evaluasi yang didesain secara khusus.
5. Guru kelas di SD dimungkinkan mampu melaksanakan evaluasi internal yang menghasilkan gambaran evaluatif dengan fungsi perbaikan pelayanan BK di kelasnya masing-masing apabila mereka dipandu oleh suatu model evaluasi pelayanan BK di SD yang lebih aplikatif, komprehensif, akurat, praktis, dan

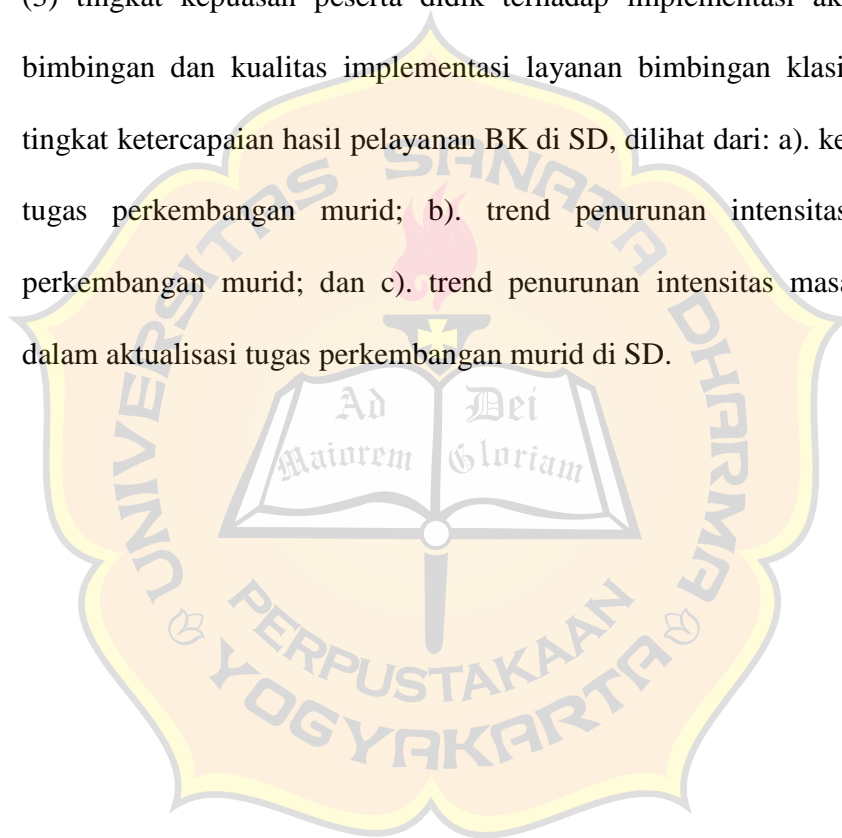
mudah digunakan untuk mengases sendiri kebutuhan, keterlaksanaan, dan hasil pelayanan BK secara menyeluruh dan utuh.

6. Rekomendasi perbaikan awal atau penataan ulang pelayanan BK di SD dapat diberikan dengan mendasarkan diri pada data evaluatif yang dihasilkan dari model evaluasi pelayanan BK di SD yang sekurang-kurangnya memuat hasil analisis: asesmen kebutuhan peserta didik dalam implikasinya terhadap penyusunan program BK di SD, keterlaksanaan prosedur konstruksi program, kepuasan peserta didik terhadap implementasi aktual layanan bimbingan, kualitas implementasi layanan bimbingan klasikal, dan analisis penilaian hasil pelayanan BK di SD yang diperoleh secara empiris.
7. Model evaluasi yang dihasilkan dari penelitian dan pengembangan ini tidak dimaksudkan untuk mengevaluasi baik buruknya pelaksanaan pelayanan BK di SD, juga tidak dimaksudkan untuk menilai peran, tanggung jawab, maupun *performance*/kinerja konselor SD atau guru kelas dalam melaksanakan pelayanan/fungsi-fungsi bimbingan di SD, namun mendeskripsikan dan mengidentifikasi aspek-aspek pelayanan yang perlu mendapatkan perbaikan.
8. Prosedur pengembangan yang diacu dalam pengembangan model evaluasi ini berkiblat pada prosedur pengembangan dari Plomp (1999) yang tahapannya belum menyertakan fase diseminasi produk pada wilayah yang lebih luas. Tahap difusi potensial dilakukan pada banyak SD yang memiliki kemiripan karakteristik pelayanan BK dengan 26 kelas yang diamati. Tanpa tahapan diseminasi, keberlakuan produk ini masih terbatas pada SD yang diteliti.

J. Definisi Istilah

1. Pengembangan sebagai satu kesatuan arti yang melekat dalam salah satu pendekatan penelitian (*research and development*) dalam penelitian ini mengacu pada tipe pertama R&D (Richey dalam Plomp, 1999:94), yaitu *development of prototypical products*. Mengingat belum ditemukannya model evaluasi pelayanan BK di SD, maka pengembangan dalam hal ini dimaknai sebagai upaya untuk mendesain produk awal (versi pertama model evaluasi pelayanan BK di SD), mengujikembangkan produk tersebut, menemukan *lessons learned* dari proses pengembangan produk khusus itu, dan menganalisis kondisi yang memfasilitasi penggunaannya.
2. Model
Model dalam penelitian ini menunjuk pada suatu replika kerangka atau tata alur pikir yang memuat bentuk spesifik dari seperangkat prosedur yang berurutan untuk mewujudkan suatu proses. Seperangkat prosedur di sini diartikan sebagai terdapat lebih dari satu prosedur yang tergabung dalam suatu kesatuan, sedangkan proses yang ingin diwujudkan adalah rangkaian kegiatan evaluasi terhadap pelayanan BK di SD.
3. Evaluasi Pelayanan BK di SD
Evaluasi pelayanan BK di SD dalam penelitian ini diartikan sebagai suatu proses kegiatan menghimpun, menganalisis, dan memaknai informasi secara sistematis untuk mendasari penilaian terhadap efektivitas pelayanan BK di SD berdasarkan kriteria yang meliputi: (1) tingkat intensitas kebutuhan peserta

didik dalam implikasinya terhadap penyusunan program BK di SD, dilihat dari: a). intensitas kebutuhan perkembangan murid, b) kelancaran aktualisasi tugas perkembangan murid, dan c) intensitas masalah yang dialami murid; (2) tingkat keterlaksanaan prosedur pengkonstruksian program BK di SD; (3) tingkat kepuasan peserta didik terhadap implementasi aktual layanan bimbingan dan kualitas implementasi layanan bimbingan klasikal; dan (4) tingkat ketercapaian hasil pelayanan BK di SD, dilihat dari: a). keterlaksanaan tugas perkembangan murid; b). trend penurunan intensitas kebutuhan perkembangan murid; dan c). trend penurunan intensitas masalah-masalah dalam aktualisasi tugas perkembangan murid di SD.



BAB II KAJIAN PUSTAKA

A. Pelayanan BK di SD

Pelayanan BK merupakan bagian yang terintegrasi dengan keseluruhan program pendidikan di sekolah (UU No. 20 Tahun 2003), oleh sebab itu upaya pengembangan, peningkatan, dan perbaikan kualitas pelayanan BK haruslah diletakkan dalam paradigma peningkatan kualitas mutu pendidikan pada umumnya dan dalam koridor perbaikan/peningkatan kualitas sekolah (*school reform*) pada khususnya. Atas dasar itu, maka pemikiran mengenai pengembangan pelayanan BK di SD tidak terlepas dari semesta pembicaraan mengenai gerak perubahan dan perkembangan pendidikan di SD secara umum.

1. Paradigma Baru Pendidikan dan Urgensitas Profesionalisasi BK di SD

Trend global yang menyeruak pada awal pergantian millenium dan perlu disikapi oleh kalangan pendidik adalah menguatnya isu atau gerakan demokratisasi, hak asasi manusia, kesadaran ekologi, pluralisme agama dan budaya, globalisasi dan pasar bebas, serta ancaman bahaya-bahaya pola pikir-sikap-tindak liberalistik-kapitalistik-materialistik yang mendikte kehidupan bermasyarakat. Sementara itu, pada awal abad 21 ini muncul kesadaran reflektif berbagai pihak untuk melakukan koreksi terhadap kesalahan-kesalahan dalam dunia pendidikan. Munculnya kesadaran ini telah menandai babak baru kebangkitan pendidikan yang manusiawi.

Pendidikan yang manusiawi meletakkan proses belajar-pembelajaran lebih pada pengembangan berbagai potensi manusia secara seimbang (sinergitas kinerja

otak dan emosi) melalui konsep pembelajaran aktif, konstruktif-kreatif-inovatif, dan menyenangkan. Pendekatan ini lebih meletakkan peserta didik sebagai aktor atau subyek yang secara aktif mencari dan membangun pengetahuan—bukan sekedar diberi; memampukan peserta didik untuk mengolah dan menggunakan pengetahuannya—untuk diabdikan pada pengembangan peradaban manusia dan perikehidupan bersama; menghargai martabat dan keunikan individual peserta didik—fokus pembelajaran pada subyek/individu (*learner*), tidak pada materi belajar semata; dan belajar melalui beragam aktivitas yang mengasyikkan yang berlangsung dalam suasana hati/emosi (dan aspek-aspek afeksi lainnya) yang gembira. Dengan demikian, pintu masuk untuk memperoleh informasi baru (pengetahuan) akan lebih lebar dan hasilnya akan terekam dengan baik. Inilah karakteristik belajar-pembelajaran yang efektif yang lebih menempatkan peserta didik sebagai subjek didik dan penentu utama proses dan hasil pendidikan, yang menghargai peserta didik sebagai individu yang bebas dalam memilih dan mengolah pilihan-pilihan hidupnya sendiri, dan memberi kesempatan seluas-luasnya kepada peserta didik untuk mampu (1) belajar mengetahui (*learning to know*); (2) belajar berbuat (*learning to do*); (3) belajar menjadi seseorang (*learning to be*), dan (4) belajar hidup bersama (*learning to live together*) (UNESCO, dalam Sindhunata, 2001:116)

Untuk sampai ke suasana pendidikan yang manusiawi sebagaimana diidam-idamkan seperti itu, sekolah dasar (yang meletakkan fungsi edukatif utamanya pada pembentukan sendi-sendi dasar pengetahuan-nilai-sikap dan struktur kepribadian

dasar pada manusia) sangat membutuhkan hadirnya peran dan fungsi pelayanan bimbingan dan konseling secara profesional dengan program pelayanan bimbingan dan konseling perkembangan yang komprehensif (*developmental and comprehensive school counseling programs*). Profesionalisasi pelayanan BK yang bersifat developmental-komprehensif diharapkan dapat memberi solusi terhadap ketimpangan-ketimpangan proses pendidikan di sekolah dasar yang selama ini dominan menitikberatkan pada capaian aspek kognitif—apalagi itu pun hanya pada level pengetahuan hafalan—dan kemampuan teknis semata, tanpa mempedulikan capaian perkembangan harmonis dengan aspek-aspek sosial-psikis lainnya, yang justru hanya akan melahirkan "manusia tukang" (*slave mentality*). Ketimpangan-ketimpangan ini terjadi sebagai akibat dari praksis paradigma pendidikan yang terjebak dalam teori ekonomi neoklasik; suatu paradigma yang menempatkan manusia sebagai alat-alat produksi, di mana penguasaan iptek bertujuan menopang kekuasaan dan kepentingan kapitalis belaka (Waras Kamdi, 2005). Apa yang lebih diperlukan bukan perluasan pengetahuan berstatus tinggi, tetapi memaksimalkan kemahiran teknis berproduksi. Akibatnya, kurikulum sekolah sarat dengan pengetahuan teknis dan intelektualistik statis. Sekolah diperalat menjadi budak untuk memenuhi kepentingan lembaga industrial yang kaku. Karakter metode pengajarnya menjadi lebih cenderung melatih pengetahuan teknis, memompakan pengetahuan isi (*content knowledge*) yang kadang tidak berpijak pada konteks sosial dan budaya nasional.

Keterlaksanaan program/pelayanan bimbingan dan konseling perkembangan yang komprehensif secara profesional di sekolah dasar akan lebih memberi sumbangan bagi peningkatan kualitas sekolah pada umumnya dan memberi kemanfaatan kepada para peserta didik khususnya dalam memperoleh bantuan untuk memahami perkembangan potensi-potensinya, mengaktualisasikan secara wajar tugas-tugas perkembangan, mengatasi problem-problem perkembangannya, menentukan orientasi dan arah pilihan-pilihan hidupnya, menyesuaikan diri (sosial-personal) dalam tataran keluarga, sekolah, dan masyarakat, memenuhi kebutuhan-kebutuhan perkembangan (akademik/intelektual, emosional-sosial-personal, karier), mencapai kompetensi-kompetensi perkembangannya; sehingga bagi para peserta didik semakin bertambah harapan untuk lebih sukses di sekolah (*students' school success*), bertambah harapan untuk meraih prestasi yang lebih baik (Brigman & Campbell, 2003), bertambah harapan untuk lebih sejahtera (terpenuhi kebutuhan-kebutuhan sosial-personal). Dengan demikian semakin terbuka lebar jalan bagi peserta didik untuk hidup lebih bahagia dan bergairah dan menutup pintu masuk berbagai resiko gangguan, hambatan, kegagalan yang sewaktu-waktu dapat mengancam perkembangan dan masa depan peserta didik. Nelson (2002:3-4) menegaskan:

The elementary school guidance program and counseling service assist meet the needs of children. Modern guidance efforts are directed toward easing some of life's difficult moments for the child; meeting some of his needs; helping him to understand himself, his feelings, his changing personality, the demands placed upon him, and the ways in which he is responded to by others. Modern guidance efforts also are directed toward facilitating the teacher's work with children within and beyond the

presentation of academic material, and toward helping parents to understand and live better with the changing child, the changing school, and the changing environment.

Kenyataan yang ada, sampai saat ini pelaksanaan pelayanan BK di SD di seluruh tanah air kita belum terwujud sesuai dengan harapan (Depdiknas, 2007:18), masih berpola generalis-nonprofesional dengan model guru kelas sebagai guru pembimbing/pelaksana program atau fungsi-fungsi layanan bimbingan. Winkel & Sri Hastuti (2004) menjelaskan karakteristik pola generalis antara lain adalah: pelayanan bimbingan tersebar secara luas, dengan melibatkan banyak tenaga kependidikan; tenaga-tenaga pengajar yang secara rutin berhubungan dengan peserta didik memegang peranan kunci dalam menyisipkan aneka unsur bimbingan dalam pelajaran (bersifat sampiran); guru dapat (diperbolehkan) memberikan bimbingan kelompok, bahkan dapat menyelenggarakan wawancara konseling; mungkin terdapat satu atau beberapa orang *teacher-counselor* (guru mata pelajaran tertentu yang disampiri tugas bimbingan—*part time teaching and part time counseling*); konselor (tenaga ahli bimbingan/profesional) dapat diangkat sebagai koordinator seluruh pelayanan BK dan kepadanya diserahkan tanggung jawab terhadap pelayanan tertentu, seperti layanan testing, konseling, dan layanan konsultasi; layanan bimbingan kelompok (*classroom guidance activities*) merupakan bentuk layanan yang utama, sedangkan layanan secara individual (konseling individual) dipandang sebagai kelengkapan bimbingan kelompok. Ruang lingkup pelayanan bimbingan ditafsirkan

secara luas dan mencakup pula hal presensi peserta didik, pelayanan kesehatan, dan pengajaran remedial.

Segi-segi keunggulan yang ditawarkan pada pelaksanaan pelayanan BK menurut pola generalis ini antara lain adalah: menekankan pada pelayanan bimbingan perkembangan optimal dalam semua aspek pada setiap peserta didik; melibatkan partisipasi semua tenaga pendidik (guru di sekolah) dalam pelaksanaan pelayanan bimbingan; guru kelas sekaligus merangkap/berperan ganda sebagai pengajar dan pembimbing; frekuensi perjumpaan guru dengan setiap peserta didik di kelas memungkinkan guru dapat lebih mengenal pribadi setiap peserta didik secara lebih mendalam; kedekatan hubungan emosional (positif) antara guru dengan peserta didik sangat berpeluang memberi dampak efektif dalam pembimbingan; dan jika guru mahir dalam pengelolaan kelas, maka sangat terbuka peluang untuk terciptanya iklim sosio-emosional kelas yang positif (*positive classroom climate*). Semua ini, jika terlaksana dengan efektif dan memuaskan, tentu akan memudahkan bagi peserta didik untuk mencapai sukses di sekolah (*students' school-success*).

Akan tetapi, kenyataan praksisnya tidaklah demikian karena pelaksanaan program/pelayanan bimbingan berdasar pola generalis mengandung berbagai keterbatasan/kelemahan, seperti: penyebaran kegiatan pelayanan bimbingan yang terlalu luas (tidak fokus dan sering menimbulkan pertentangan peran/fungsi); belum tentu semua tenaga pengajar mampu dalam semua cara pelayanan bimbingan (cara profesional), padahal ada berbagai layanan bimbingan yang menuntut keahlian khusus, seperti layanan testing, instrumentasi bimbingan, studi kasus, dan wawancara

konseling; ide dasar yang menempatkan bahwa setiap guru harus mampu sepenuhnya untuk memberikan pelayanan bimbingan akan menimbulkan bahaya pada pelayanan bimbingan yang kurang bermutu. Oleh sebab itu perlu ditemukan upaya-upaya kongkrit ke arah peningkatan profesionalisasi pelayanan BK di SD, antara lain dengan memperkenalkan/menerapkan pendekatan Bimbingan dan Konseling Perkembangan di SD. Kebutuhan ini sungguh nyata, mengingat semakin meningkatnya intensitas dan kompleksitas permasalahan peserta didik di SD, tingginya tingkat kebutuhan para peserta didik terhadap bantuan untuk kelancaran aktualisasi dan pencapaian kompetensi tugas perkembangan mereka, yang tampaknya sudah sulit diakomodir oleh pelayanan bimbingan berdasarkan pendekatan remedial/kuratif dengan pendekatan guru kelas seperti yang sudah berlangsung selama ini.

Pelayanan bimbingan di sekolah dasar di Indonesia masih dalam taraf wacana pengembangan. Bandingkan misalnya, dengan Ateneo Grade School di Manila, Filipina; pelayanan bimbingan di sana mengikuti model bimbingan *Psychological Education*, dengan tekanan pada sifat bimbingan yang preventif. Materi bimbingan ialah peserta didik sendiri dan pengalaman-pengalamannya, seperti keprihatinannya, perasaannya, pandangan diri dan minatnya. Bimbingan diberikan secara kelompok di setiap tingkatan kelas pada jam tertentu dengan menaruh fokus perhatian pada tugas perkembangan tertentu. Setiap peserta didik diminta untuk mengungkapkan pikiran dan perasaannya secara bebas, serta menghargai dan menerima pengungkapan pikiran dan perasaan teman-temannya. Untuk setiap tingkatan direncanakan enam sampai

delapan kegiatan, dengan menggunakan simulasi, cerita lisan, gambar berwarna, beraneka permainan dalam kelompok kecil, uraian singkat, dan pemutaran slides. Untuk setiap tingkatan kelas, perencanaan dan pengelolaan program ini diserahkan kepada seorang konselor, dengan melibatkan guru kelas yang bersangkutan. Semua program di berbagai tingkatan dikoordinasi oleh seorang konselor senior. Berdasarkan data evaluasi tahunan, disimpulkan bahwa program *Psychological Education* ini dapat memberikan sumbangan yang berarti pada proses pendidikan di tingkat pendidikan dasar di sekolah itu (Winkel & Sri Hastuti, 2004).

Di Amerika Serikat, jumlah konselor sekolah pada tingkat *elementary school* bahkan melebihi 75% dari keseluruhan konselor sekolah di sana. Pada tahun 1968 terdapat 3.837 orang *elementary school counselors* di sana, dua tahun kemudian bertambah menjadi 6.041 orang dan tahun 1972 menjadi 7.982 orang (Hoose & Carlson, 1972). Myrick & Moni (1976) dan Schmidt & Cope (1999) melaporkan, pada tahun 1976 terdapat 10.700 *elementary school counselors* di sana. Ini berarti, pelayanan bimbingan dan konseling pada jenjang sekolah dasar justru mendapat prioritas dan perhatian yang sangat besar.

Kalau kemajuan pelayanan bimbingan dan konseling di Filipina dan perkembangan jumlah *elementary school counselors* di AS ini dijadikan barometer perkembangan profesi konseling SD di Indonesia, maka setelah hampir 50 tahun berlalu, keadaannya di sini masih agak jauh dari harapan. Kita masih patut bertanya-tanya, apakah dengan kondisi ini pelayanan bimbingan dan konseling di SD di tanah air kita tidak terlaksana sama sekali? Ataukah, terdapat pelayanan BK di SD, namun

kualitas penyelenggaraan dan akuntabilitasnya sulit dipertanggungjawabkan? Untuk menjawab pertanyaan-pertanyaan itu, evaluasi memang perlu dilakukan.

Faktor utama yang melandasi kebutuhan peningkatan profesionalisasi layanan bimbingan di sekolah dasar ialah faktor karakteristik dan optimalisasi perkembangan peserta didik yang memerlukan layanan pendampingan yang lebih baik, adanya kebutuhan-kebutuhan perkembangan peserta didik yang perlu dipenuhi untuk kelancaran tugas perkembangan mereka, dan meningkatnya masalah-masalah perkembangan peserta didik yang semakin kompleks. Sangat diperlukan adanya pendampingan/bimbingan secara developmental terhadap aktualisasi tugas-tugas perkembangan peserta didik sekolah dasar yang pada dasarnya masih belum memiliki kemampuan sendiri dalam manajemen diri, belum memiliki pengalaman memahami situasi kehidupan, dan belum memiliki kemampuan untuk memprediksi situasi ke depan (tidak sensitif terhadap peluang maupun tantangan, bahaya, ancaman, dan gangguan yang siap menerkam mereka sewaktu-waktu), sehingga peserta didik usia sekolah dasar dapat menjalani tugas-tugas perkembangan secara normatif/wajar, baik, dan optimal. Pendekatan perkembangan dalam bimbingan merupakan pendekatan yang tepat digunakan di sekolah dasar karena pendekatan ini lebih berorientasi kepada penciptaan lingkungan perkembangan bagi peserta didik, dan merespon kebutuhan-kebutuhan perkembangan seluruh peserta didik berdasar suatu program layanan bimbingan yang terstruktur dan sistematis.

Bimbingan yang berorientasi pendekatan perkembangan bersifat lebih proaktif dibanding dengan bimbingan yang berorientasi remediatif dan preventif. Bimbingan

perkembangan terfokus kepada upaya mengembangkan kemampuan, sikap, dan keterampilan peserta didik yang mendukung keberhasilan peserta didik dalam belajar dengan cara menciptakan lingkungan perkembangan. Ada empat komponen pokok dalam pelayanan bimbingan perkembangan (*Developmental Comprehensive Guidance and Counseling Programs*) yaitu: (1) layanan dasar bimbingan (*guidance curriculum*); (2) layanan responsif (*responsive services*); (3) perencanaan individual (*individual student planning*); dan (4) pendukung sistem (*systems support*) (Gysbers, 2004; Gysbers & Henderson, 2000; Sink & Stroh, 2003; Lapan, 2001; Rowley, 2005).

Sejalan dengan aspek-aspek perkembangan peserta didik, layanan bimbingan di sekolah dasar menyangkut layanan bimbingan belajar, pribadi, sosial, dan karir. Ada kelompok populasi khusus yang menuntut layanan bimbingan secara khusus pula, yaitu kelompok peserta didik berbakat, berkesulitan belajar, dan peserta didik dengan perilaku bermasalah. Layanan bimbingan di sekolah dasar lebih banyak terkait dan terpadu dengan proses pembelajaran. Proses pembelajaran menjadi wahana bagi layanan bimbingan belajar, pribadi, sosial, dan karir, baik untuk peserta didik berbakat, berkesulitan belajar, maupun peserta didik dengan perilaku bermasalah.

2. Kedudukan dan Praksis Pelayanan BK dalam Sistem Pendidikan di SD

Secara formal kedudukan bimbingan dalam Sistem Pendidikan di Indonesia telah digariskan di dalam Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional beserta perangkat Peraturan Pemerintah yang menjabarkannya.

Hal-hal yang berkenaan dengan Pendidikan Dasar, di mana Sekolah Dasar ada di dalamnya, dibicarakan secara khusus dalam PP No. 28/1990. Pada pasal 25 dalam PP tersebut dikatakan bahwa:

- (1) Bimbingan merupakan bantuan yang diberikan kepada peserta didik dalam rangka upaya menemukan pribadi, mengenal lingkungan, dan merencanakan masa depan.
- (2) Bimbingan diberikan oleh Guru Pembimbing.

Pengakuan formal seperti ini mengandung arti bahwa layanan bimbingan di sekolah dasar harus memuat layanan bantuan bidang pribadi, sosial, akademik, dan karier yang dilaksanakan secara terprogram (sistematis, terencana, terstruktur, dan terukur) dan seyogianya ditangani oleh orang yang memiliki kemampuan untuk itu.

Khusus untuk SD, pelaksanaan bimbingan dan konseling dibebankan pada guru kelas. Dalam hal ini, SK Menpan No. 84/1993 tentang Jabatan Fungsional Guru dan Angka Kreditnya pasal 3 ayat (2) menggariskan tugas pokok guru dalam bidang bimbingan adalah menyusun pelayanan bimbingan, melaksanakan pelayanan bimbingan, evaluasi pelaksanaan bimbingan, analisis hasil pelaksanaan bimbingan, dan tindak lanjut dalam pelayanan bimbingan terhadap peserta didik yang menjadi tanggung jawabnya (kelas yang diampunya).

Kebijakan lebih lanjut (termutakhir) menyangkut eksistensi dan pelaksanaan pelayanan BK di sekolah telah ditegaskan dalam Peraturan Menteri Pendidikan Nasional (Permendiknas) No. 22 Tahun 2006 tentang Standar Isi untuk Satuan Pendidikan Dasar dan Menengah yang menyatakan bahwa struktur kurikulum pada setiap satuan pendidikan memuat tiga komponen, yaitu: mata pelajaran, muatan lokal,

dan pengembangan diri. Komponen pengembangan diri meliputi kegiatan pelayanan konseling dan kegiatan ekstra kurikuler. Dalam hal ini kegiatan pengembangan diri merupakan bagian integral dari kurikulum tingkat satuan pendidikan (KTSP). Dalam Permendiknas tersebut juga ditegaskan bahwa pelaksana kegiatan pelayanan konseling adalah konselor sekolah. Untuk pendidikan di sekolah dasar pada saat ini, dengan memperhatikan karakteristik dan kebutuhan peserta didik serta penyelenggaraan sistem pendidikan sekolah dasar yang ditangani oleh guru kelas, maka layanan bimbingan di sekolah dasar dalam banyak hal masih akan dilaksanakan secara terpadu dengan proses pembelajaran dan ditangani oleh guru kelas. Namun, dalam hal-hal yang membutuhkan keahlian khusus di luar kemampuan dan kewenangan guru kelas, dengan kehadiran konselor sekolah yang difungsikan untuk layanan-layanan profesional khusus, seperti konseling, *classroom guidance activities*, testing/asesmen, dan layanan konsultasi, maka pelayanan bimbingan perkembangan yang komprehensif akan terlaksana secara lebih efektif.

Keberadaan bimbingan dalam pendidikan di sekolah dasar terkait erat dengan sistem pendidikan dasar 9 tahun, di mana sekolah dasar merupakan penggalan dari sistem pendidikan dasar 9 tahun. Sistem pendidikan dasar 9 tahun membawa konsekuensi kepada wajib belajar sampai dengan usia SMP. Oleh sebab itu, sekolah dasar mempunyai kewajiban menyiapkan para lulusannya untuk memasuki pendidikan tingkat lanjutan, yaitu SMP/ sederajat. Tuntutan seperti itu menghendaki sekolah dasar tidak hanya mengantarkan peserta didiknya untuk tamat belajar, melainkan harus membantu peserta didik mengembangkan kesiapan, baik dalam segi

akademik, sosial, maupun pribadi untuk memasuki proses pendidikan pada tingkat SMP. Untuk mencapai kesiapan seperti itu, proses dan interaksi pembelajaran di sekolah dasar tidak semata-mata merupakan proses intruksional melainkan harus disertai dengan upaya-upaya non-instruksional yang terpadu di dalam kegiatan instruksional tersebut (Kartadinata, 2002). Upaya non-instruksional ini merupakan upaya yang lebih banyak terarah kepada layanan bimbingan. Tampak di sini bahwa di dalam tugas guru sebagai pengajar melekat pula tugas untuk mendidik (Paul Suparno, 2004), yaitu membimbing dan mendorong peserta didik mencapai kematangan/kedewasaannya secara fisik, intelektual, emosional, sosial, spiritual, seni dan moral (Haryono, 2006), membantu peserta didik dalam mengembangkan kesiapan dan penyesuaian diri yang kuat terhadap program sekolah, baik di sekolah dasar maupun sekolah lanjutan yang akan dimasuki berikutnya. Ini berarti bahwa di sekolah dasar, guru memegang peran kunci di dalam pelaksanaan bimbingan, terutama dalam menciptakan lingkungan kondusif bagi perkembangan peserta didik.

Kebutuhan akan layanan bimbingan di sekolah dasar bertolak dari adanya berbagai kebutuhan perkembangan psikososial (*developmental needs*) dan masalah perkembangan peserta didik. Temuan lapangan (Kartadinata, 1992; Sutrayat Trisnamansyah dkk, 1992) menunjukkan bahwa masalah-masalah perkembangan peserta didik sekolah dasar menyangkut aspek perkembangan fisik, kognitif, pribadi, dan sosial. Masalah-masalah perkembangan ini memunculkan kebutuhan akan layanan bimbingan di sekolah dasar. Sisi lain yang memunculkan kebutuhan akan layanan bimbingan di sekolah dasar ialah rentang keragaman individual peserta didik

yang amat lebar. Rentang keragaman peserta didik sekolah dasar bergerak dari peserta didik yang sangat pandai/cepat belajar sampai dengan yang sangat kurang pandai/lambat, dari peserta didik yang sangat mudah menyesuaikan diri terhadap program dan lingkungan belajar sampai dengan peserta didik yang sulit menyesuaikan diri, dari peserta didik yang tidak bermasalah sampai dengan sarat bermasalah. Kondisi seperti ini akan memunculkan populasi khusus yang menjadi target layanan bimbingan, antara lain mencakup: (1) peserta didik dengan kecerdasan dan kemampuan tinggi; (2) peserta didik yang mengalami kesulitan belajar; (3) peserta didik dengan perilaku bermasalah; dan (4) seluruh peserta didik yang membutuhkan bantuan bagi aktualisasi tugas perkembangan melalui layanan bimbingan klasikal (Kartadinata, 2002).

Mengingat bimbingan merupakan bagian integral dalam pendidikan, maka tujuan pelaksanaan bimbingan merupakan bagian tak terpisahkan dari tujuan pendidikan tingkat nasional maupun tujuan pendidikan dasar. Pada jenjang pendidikan dasar, pendidikan memiliki tujuan untuk memberikan bekal kemampuan dasar kepada peserta didik untuk mengembangkan kehidupannya sebagai pribadi, anggota masyarakat, warga negara dan anggota umat manusia serta mempersiapkan peserta didik untuk mengikuti pendidikan menengah (UUSPN dan PP No. 28 Tahun 1990).

Pengembangan kehidupan peserta didik sebagai pribadi sekurang-kurangnya mencakup upaya untuk: (1) memperkuat dasar keimanan dan ketaqwaan terhadap Tuhan Yang Maha Esa; (2) membiasakan diri untuk berperilaku yang baik;

(3) memberikan pengetahuan dan keterampilan dasar; (4) memelihara kesehatan jasmani dan rohani; (5) menanamkan kesadaran berbudaya belajar dan melatih kemampuan untuk terampil belajar; dan (6) membentuk kepribadian yang mandiri.

Pengembangan sebagai anggota masyarakat mencakup upaya untuk:

(1) memperkuat kesadaran hidup beragama dan toleransi keberagamaan dalam masyarakat; (2) menumbuhkan rasa tanggung jawab dalam lingkungan hidup; dan (3) memberikan pengetahuan dan keterampilan dasar yang diperlukan untuk berperan serta dalam kehidupan bermasyarakat.

Pengembangan sebagai warga negara mencakup upaya untuk:

(1) mengembangkan perhatian dan pengetahuan menyangkut hak dan kewajiban sebagai warga negara RI; (2) menanamkan rasa ikut bertanggung jawab terhadap kemajuan bangsa dan negara; (3) memberikan pengetahuan dan keterampilan dasar yang diperlukan untuk berperan serta dalam kehidupan berbangsa dan bernegara.

Pengembangan sebagai umat manusia mencakup upaya untuk: (1) meningkatkan harga diri sebagai bangsa yang merdeka dan berdaulat; (2) meningkatkan kesadaran tentang HAM; (3) memberi pengertian tentang ketertiban dunia; (4) meningkatkan kesadaran tentang pentingnya persahabatan antarbangsa; dan (5) mempersiapkan peserta didik untuk menguasai isi kurikulum (Kartadinata, 2002).

Bertolak dari rumusan tujuan pendidikan dasar tersebut, maka dirumuskan seperangkat tugas-tugas perkembangan anak usia sekolah dasar. Havighurst (Muro & Kottman, 1995:29; Sink, 2005:192) merumuskan tugas-tugas perkembangan anak SD (*middle childhood*, 6 – 11 tahun) sebagai berikut:

- a) *Learning physical skills necessary for ordinary games.*
- b) *Building wholesome attitudes toward oneself as a growing organism.*
- c) *Learning to get along with age mates.*
- d) *Learning appropriate masculine and feminine roles.*
- e) *Developing fundamental skills in reading, writing, and calculating.*
- f) *Developing concepts necessary for everyday living.*
- g) *Developing conscience, morality, and a scale of values.*
- h) *Achieving personal independence.*
- i) *Developing attitudes toward social groups and institutions.*

Mencermati karakteristik perkembangan peserta didik, sistem bimbingan yang menyatu dengan pendidikan di SD (*guidance as education model*), kebijakan pemerintah mengenai sistem bimbingan di SD, kebijakan mengenai sistem pembagian tugas, kedudukan, fungsi, dan peran guru di SD, ketiadaan/keterbatasan sumber-sumber (*daya, dana, political will*) untuk menempatkan konselor sekolah di setiap SD, dan kenyataan-kenyataan real penyelenggaraan program/layanan bimbingan di SD, tergambar bahwa implementasi layanan bimbingan di SD sampai saat ini berjalan seadanya, tidak terprogram, dan lebih banyak dilakukan melalui orang-orang yang berarti dalam kehidupan anak, seperti orang tua, guru, dan guru kelas, tanpa kehadiran konselor sekolah (tenaga profesional). Meski terkendala dalam pengembangan program dan terbentur dalam keterbatasan kemampuan/ keahlian dalam pelaksanaan layanan bimbingan secara profesional, agaknya kebijakan untuk memposisikan dan memfungsikan guru atau guru kelas sebagai pembimbing di SD (tanpa bantuan ahli, konselor sekolah) sampai saat ini masih harus terpaksa diterima sebagai realitas (Permendiknas No. 22 Tahun 2006). Melepaskan guru dari peran sebagai pelaksana tugas-tugas/fungsi bimbingan dalam hal ini memang sesungguhnya tidak disarankan, namun upaya-upaya mempro-fesionalkan guru untuk menjalankan

peran tersebut adalah sebuah keharusan, sebab secara substantif tugas guru adalah mendidik, membimbing, dan mengajar (Paul Suparno, 2004). Supriadi (Haryono, 2006) menegaskan, guru merupakan kunci dalam peningkatan mutu pendidikan, dan berada di titik sentral dalam setiap usaha reformasi pendidikan ke arah perubahan-perubahan yang bersifat kualitatif.

Meskipun dalam SK Menpan RI Nomor 84 tahun 1993 telah ditegaskan bahwa selain tugas utama mengajar, tugas guru SD ditambah dengan melaksanakan bimbingan, yaitu: menyusun pelayanan bimbingan, melaksanakan pelayanan bimbingan, mengevaluasi pelaksanaan bimbingan, menganalisis hasil pelaksanaan bimbingan, dan tindak lanjut dalam pelayanan bimbingan terhadap peserta didik yang menjadi tanggung jawabnya, namun pada tataran praksisnya pelaksanaan tugas pembimbingan masih terganjal dengan berbagai kendala, sehingga tugas pelayanan bimbingan ini praktis tidak terlaksana secara terstruktur/terencana/ terprogram pada hampir seluruh SD di tanah air kita. Padahal, Murro & Kottman (1995) menempatkan posisi guru sebagai sumber daya yang strategis dalam implementasi pelayanan bimbingan perkembangan. Ditegaskannya, *“Without teacher involvement, developmental guidance is simply one more good, but unworkable, concept”* (Murro & Kottman, 1995:69). Guru merupakan gelandang terdepan dalam mengidentifikasi kebutuhan peserta didik, penasihat utama bagi peserta didik, dan perekayasa nuansa belajar yang mempribadi. Guru dapat menjadi pemantau yang efektif terhadap

perilaku belajar peserta didik, dan bekerjasama dengan orangtua untuk mendukung keberhasilan belajar peserta didik.

Secara umum, Rochman Natawijaya (1987:54-55) mengidentifikasi peran bimbingan seorang guru sebagai penyesuaian interaksional dalam PBM yang mengejawantah dalam fenomena perilaku di kelas, yaitu: (1) perlakuan terhadap peserta didik sebagai individu yang memiliki potensi untuk berkembang dan maju serta mampu mengarahkan dirinya sendiri untuk mandiri; (2) bersikap positif dan wajar terhadap peserta didik; (3) memperlakukan peserta didik secara hangat, ramah, rendah hati, dan menyenangkan; (4) memahami peserta didik secara empatik; (5) penghargaan terhadap martabat peserta didik sebagai individu; (6) penampilan diri secara apa adanya (*genuine*) di depan para peserta didik; (7) kekongkritan dalam menyatakan diri; (8) penerimaan terhadap peserta didik secara apa adanya; (9) perlakuan terhadap peserta didik secara terbuka; (10) peka terhadap perasaan yang dinyatakan peserta didik; (11) kesadaran bahwa tujuan mengajar tidak terbatas pada penguasaan peserta didik terhadap bahan ajar saja, melainkan menyangkut pengembangan diri peserta didik dalam proses menuju ke arah yang lebih matang; (12) penyesuaian diri terhadap kondisi-kondisi yang khusus. Kualitas-kualitas pribadi sebagai sosok seorang pembimbing yang seyogianya diaktualisasikan oleh guru dalam peran instruksionalnya itu berakar dari konsep Carl Rogers (Joyce & Weil, 1996:18-19) tentang prinsip-prinsip *Nondirective Counseling* yang dikembangkan menjadi *Nondirective Teaching*.

Bertolak dari tugas dan peran guru, Rochman Natawijaya (1987:78-80) merekomendasi peran dan fungsi guru dalam bimbingan yang diintegrasikan dalam rangka PBM di kelas, yaitu: (1) mengembangkan iklim kelas yang bebas dari ketegangan dan yang bersuasana membantu perkembangan peserta didik; (2) memberikan pengarahan atau orientasi dalam rangka belajar yang efektif; (3) mempelajari dan menelaah faktor-faktor pribadi peserta didik untuk menemukan kekuatan, kelemahan, kebiasaan, dan kesulitan yang dihadapinya; (4) memberikan konseling kepada peserta didik yang mengalami kesulitan, terutama kesulitan yang berhubungan dengan bidang studi yang diajarkannya; (5) menyajikan informasi yang dibutuhkan tentang masalah pendidikan dan jabatan; (6) mendorong dan meningkatkan pertumbuhan pribadi dan sosial peserta didik; (7) melakukan pelayanan rujukan/referral; (8) melaksanakan bimbingan kelompok di kelas; (9) memperlakukan peserta didik sebagai individu yang mempunyai harga diri, dengan memahami kekurangannya, kelebihan, dan masalah-masalahnya; (10) membantu peserta didik untuk merumuskan rencana-rencana masa depannya; (11) menyelenggarakan pembelajaran sesuai dengan kebutuhan dan kemampuan peserta didik; (12) membimbing peserta didik untuk mengembangkan kebiasaan belajar yang baik; (13) menilai hasil belajar peserta didik secara menyeluruh dan berkesinambungan; (14) melakukan program pembelajaran perbaikan (*remedial teaching*) bagi peserta didik yang membutuhkan; (15) menyiapkan informasi yang diperlukan untuk dijadikan masukan dalam konferensi kasus; (16) bekerja sama dengan tenaga pendidik lainnya dalam memberikan bantuan yang dibutuhkan peserta

didik; dan (17) memahami, melaksanakan kebijaksanaan dan prosedur-prosedur bimbingan yang berlaku.

3. Perubahan Dunia Kehidupan Anak dan Tuntutan Peran Konselor di SD

Perubahan dunia kehidupan di sekitar peserta didik menuntut perlunya kehadiran konselor di sekolah dasar. Gerler, Ciechalski, & Parker, 1990 (ERIC Digest, ED328824) melukiskan perubahan-perubahan itu antara lain:

- a. Keragaman budaya yang menuntut konselor sekolah lebih kreatif dan bekerja secara efektif dalam setting multikultural.
- b. Perubahan struktur keluarga, dalam mana semakin banyak anak yang menghadapi permasalahan perceraian orang tua, pertengkaran keluarga, disfungsi keluarga, hidup dengan *single parents*, atau pisah dengan salah satu atau kedua orang tua.
- c. Ancaman bahaya penyalahgunaan obat-obat terlarang (psikonarkotika) yang semakin banyak menelan korban anak pada usia yang lebih muda.
- d. Penyalahgunaan, penelantaran, dan kekerasan terhadap anak yang menuntut konselor untuk menerapkan program-program yang mendukung kelompok orang tua dalam mencegah eksploitasi/kekerasan terhadap anak secara fisik, membantu identifikasi dini terhadap anak yang potensial menjadi korban kekerasan, dan melindungi anak dari kekerasan seksual.
- e. Meningkatnya jumlah anak yang berkelainan dengan kebutuhan-kebutuhan khusus, yang menuntut konselor untuk mampu mengembangkan program

khusus yang membantu para guru dan orang tua untuk mengkondisikan lingkungan belajar yang kondusif bagi anak-anak berkelainan tersebut.

- f. Kemajuan teknologi dan informasi (dunia maya) yang menuntut konselor untuk membantu anak-anak mengembangkan kemampuan penyesuaian emosional dan sosial untuk menyikapi kemajuan itu.
- g. Perubahan dunia kerja yang menuntut konselor sekolah untuk meningkatkan layanan bimbingan karier dalam upaya meningkatkan kesadaran karier anak, eksplorasi karier, dan aspirasi karier.
- h. Peningkatan kesadaran belajar yang menuntut sekolah untuk memperbaiki kualitas kinerjanya dalam meningkatkan prestasi belajar peserta didik. Dalam hal ini, konselor SD harus berkolaborasi dengan para guru, orang tua, dan administrator sekolah dalam berusaha memperbaiki sikap-sikap kebiasaan dan motivasi belajar peserta didik agar mencapai prestasi belajar maksimal.
- i. Pembentukan perilaku anak yang positif dan produktif yang menuntut konselor SD untuk mengintervensi perbaikan perilaku anak melalui layanan bimbingan klasikal, konseling kelompok, dan layanan konsultasi.
- j. Penguatan kebutuhan dan nilai-nilai relasi antarmanusia, yang menuntut konselor SD mengembangkan pelayanan bimbingan yang dapat membantu peserta didik untuk mengasah keterampilan sosial-interpersonal dalam berelasi terhadap sebaya, guru, dan keluarganya.

Meski situasi seperti yang digambarkan di atas terjadi pada masyarakat yang mempengaruhi dunia kehidupan peserta didik di Amerika Serikat, namun dalam konteks pengaruh globalisasi, gambaran situasi tersebut juga melanda negara-negara lain, khususnya negara berkembang seperti Indonesia. Pada tataran masyarakat kita, kondisinya bahkan bisa lebih buruk, karena dampak perubahan yang begitu cepat terjadi tidak segera diantisipasi dan rentannya ketahanan masyarakat kita terhadap terpaan arus global dan dampak revolusi informasi berbasis teknologi tinggi. Dampak perubahan dalam gaya hidup warga masyarakat sering menempatkan peserta didik pada resiko tinggi sebagai korban. Dalam posisi seperti itu, patut disayangkan apabila lembaga-lembaga keluarga dan sekolah dasar tidak dilengkapi dengan pelayanan advokasi yang dapat melindungi peserta didik dari bahaya-bahaya dampak perubahan. Pelayanan BK di SD semakin dituntut untuk mendemonstrasikan peranannya sebagai institusi bantuan profesional (*helping profession*) yang memberi bantuan kepada semua peserta didik agar memperkuat sikap mental kritis, meningkatkan daya tahan personal-sosial, memperkuat pengendalian diri dan cerdas dalam menentukan pilihan-pilihan, mampu mengembangkan manajemen pribadi yang bertanggungjawab, lihai dalam mengambil keputusan, dan berjuang keras untuk mengasah nilai-nilai dalam upaya membentengi diri dari ancaman dampak perubahan negatif yang mengintai kehidupan peserta didik setiap saat.

Untuk menghadapi berbagai situasi seperti dipaparkan di atas, layanan BK di SD idealnya dilengkapi dengan kehadiran minimal seorang konselor untuk setiap

sekolah, dengan fokus tugas kewajiban mendesain dan mengembangkan program/pelayanan BK; melaksanakan komponen-komponen pelayanan BK yang menuntut keahlian khusus, seperti: konseling individual/kelompok, layanan bimbingan kelompok/klasikal, dan layanan tes; mengkoordinasi pelaksanaan program; melaksanakan evaluasi program; memberikan layanan konsultasi profesional ke-BK-an kepada guru, dan mengembangkan *collaborative support system*. Apabila suatu SD tidak memiliki konselor sekolah, maka seluruh fungsi-fungsi khusus bimbingan tentu saja dibebankan kepada guru atau guru kelas, suatu pembebanan tugas yang tentu saja tidak realistis.

Meskipun dalam fungsi pembelajaran, guru tidak dapat dibebastugaskan dari penyampaian pesan-pesan bimbingan sebab muatan bimbingan menjangkau dan terintegrasi dalam pesan-pesan pendidikan yang diperankan oleh guru dalam pertemuan pedagogisnya dengan para peserta didik di kelas, namun dalam penugasan ganda semacam itu, guru kelas akan mengalami kesulitan dalam mengembangkan dan melaksanakan fungsi-fungsi bimbingan yang menuntut perhatian dan keahlian khusus. Dalam kondisi seperti itu, layanan bimbingan akan berlangsung sekenanya/insidental tanpa mengikuti suatu program yang disusun secara terstruktur dan sistematis, tidak fokus pada kebutuhan real para peserta didik, kaburnya ruang lingkup, sebaran materi, dan sekuensi kegiatan, implementasi dan hasilnya sulit dievaluasi, dan sulit dipertanggungjawabkan secara konseptual.

Peraturan Menteri Pendidikan Nasional (Permendiknas) No. 22 Tahun 2006 tentang Standar Isi untuk Satuan Pendidikan Dasar dan Menengah menggariskan bahwa struktur kurikulum pada setiap satuan pendidikan memuat tiga komponen, yaitu: mata pelajaran, muatan lokal, dan pengembangan diri. Komponen pengembangan diri meliputi kegiatan pelayanan konseling dan kegiatan ekstra kurikuler. Dalam hal ini kegiatan pengembangan diri merupakan bagian integral dari kurikulum tingkat satuan pendidikan (KTSP). Ini berarti, kebijakan menyangkut pengembangan dan pelaksanaan program/pelayanan konseling diletakkan pada kewenangan, kemandirian, dan kreativitas sekolah (satuan pendidikan) masing-masing. Karena itu, tampaknya pengembangan pelayanan BK di SD masih sangat beragam. Ada sedikit sekolah dasar yang sudah mulai merintis pengembangan program BK dan melengkapi diri dengan konselor (tenaga profesional konseling) dengan menerapkan pola pelaksanaan program BK spesialis yang berorientasi pada pendekatan preventif dan developmental, namun masih sebagian besar SD menerapkan pola pelaksanaan BK generalis yang melaksanakan bimbingan dalam pendekatan remedial-kuratif, tanpa kehadiran konselor sekolah dan pelayanan bimbingan tidak didasari atas program yang sistematis, terstruktur, dan tertulis.

Dalam konteks KTSP, sebagaimana digariskan dalam Permendiknas No. 22 Tahun 2006, pelayanan BK di SD seyogianya diletakkan pada posisi peranan yang lebih strategis mengingat kurikulum dikembangkan berdasarkan prinsip-prinsip yang sangat erat relevansinya dengan prinsip-prinsip pelayanan BK sebagai berikut:

a. Berpusat pada potensi, perkembangan, kebutuhan, dan kepentingan peserta didik dan lingkungannya

Kurikulum dikembangkan berdasarkan prinsip bahwa peserta didik memiliki posisi sentral untuk mengembangkan kompetensinya agar menjadi manusia yang beriman dan bertakwa kepada Tuhan Yang Maha Esa, berakhlak mulia, sehat, berilmu, cakap, kreatif, mandiri dan menjadi warga negara yang demokratis serta bertanggung jawab. Untuk mendukung pencapaian tujuan tersebut pengembangan kompetensi peserta didik disesuaikan dengan potensi, perkembangan, kebutuhan, dan kepentingan peserta didik serta tuntutan lingkungan.

b. Beragam dan terpadu

Kurikulum dikembangkan dengan memperhatikan keragaman karakteristik peserta didik, kondisi daerah, dan jenjang serta jenis pendidikan, tanpa membedakan agama, suku, budaya dan adat istiadat, serta status sosial ekonomi dan gender. Kurikulum meliputi substansi komponen muatan wajib kurikulum, muatan lokal, dan pengembangan diri secara terpadu, serta disusun dalam keterkaitan dan kesinambungan yang bermakna dan tepat antarsubstansi.

c. Tanggap terhadap perkembangan iptek dan seni

Kurikulum dikembangkan atas dasar kesadaran bahwa ilmu pengetahuan, teknologi dan seni berkembang secara dinamis, dan oleh karena itu semangat dan isi kurikulum mendorong peserta didik untuk mengikuti dan memanfaatkan secara tepat perkembangan ilmu pengetahuan, teknologi, dan seni.

d. Relevan dengan kebutuhan kehidupan

Pengembangan kurikulum dilakukan dengan melibatkan pemangku kepentingan (*stakeholders*) untuk menjamin relevansi pendidikan dengan kebutuhan kehidupan, termasuk di dalamnya kehidupan kemasyarakatan, dunia usaha dan dunia kerja. Oleh karena itu, pengembangan keterampilan pribadi, keterampilan berpikir, keterampilan sosial, keterampilan akademik, dan keterampilan vokasional merupakan keniscayaan.

e. Menyeluruh dan berkesinambungan

Substansi kurikulum mencakup keseluruhan dimensi kompetensi, bidang kajian keilmuan dan mata pelajaran yang direncanakan dan disajikan secara berkesinambungan antarsemua jenjang pendidikan.

f. Belajar sepanjang hayat

Kurikulum diarahkan kepada proses pengembangan, pembudayaan dan pemberdayaan peserta didik yang berlangsung sepanjang hayat. Kurikulum mencerminkan keterkaitan antara unsur-unsur pendidikan formal, nonformal dan informal, dengan memperhatikan kondisi dan tuntutan lingkungan yang selalu berkembang serta arah pengembangan manusia seutuhnya.

g. Seimbang antara kepentingan nasional dan kepentingan daerah

Kurikulum dikembangkan dengan memperhatikan kepentingan nasional dan kepentingan daerah untuk membangun kehidupan bermasyarakat, berbangsa dan

bernegara. Kepentingan nasional dan kepentingan daerah harus saling mengisi dan memberdayakan sejalan dengan motto Bhineka Tunggal Ika dalam kerangka Negara Kesatuan Republik Indonesia.

Sementara itu, dalam rangka KTSP, kurikulum dilaksanakan berdasarkan prinsip-prinsip sebagai berikut:

- a. Pelaksanaan kurikulum didasarkan pada potensi, perkembangan dan kondisi peserta didik untuk menguasai kompetensi yang berguna bagi dirinya. Dalam hal ini peserta didik harus mendapatkan pelayanan pendidikan yang bermutu, serta memperoleh kesempatan untuk mengekspresikan dirinya secara bebas, dinamis dan menyenangkan.
- b. Kurikulum dilaksanakan dengan menegakkan kelima pilar belajar, yaitu: (a) belajar untuk beriman dan bertakwa kepada Tuhan Yang Maha Esa; (b) belajar untuk memahami dan menghayati; (c) belajar untuk mampu melaksanakan dan berbuat secara efektif; (d) belajar untuk hidup bersama dan berguna bagi orang lain; dan (e) belajar untuk membangun dan menemukan jati diri, melalui proses pembelajaran yang aktif, kreatif, efektif, dan menyenangkan.
- c. Pelaksanaan kurikulum memungkinkan peserta didik mendapat pelayanan yang bersifat perbaikan, pengayaan, dan/atau percepatan sesuai dengan potensi, tahap perkembangan, dan kondisi peserta didik dengan tetap memperhatikan keterpaduan pengembangan pribadi peserta didik yang berdimensi ke-Tuhanan, keindividuan, kesosialan, dan moral.

- d. Kurikulum dilaksanakan dalam suasana hubungan peserta didik dan pendidik yang saling menerima dan menghargai, akrab, terbuka, dan hangat, dengan prinsip *tut wuri handayani, ing madya mangun karsa, ing ngarsa sung tulada* (di belakang memberikan daya dan kekuatan, di tengah membangun semangat dan prakarsa, di depan memberikan contoh dan teladan).
- e. Kurikulum dilaksanakan dengan menggunakan pendekatan multistrategi dan multimedia, sumber belajar dan teknologi yang memadai, dan memanfaatkan lingkungan sekitar sebagai sumber belajar, dengan prinsip *alam takambang jadi guru* (semua yang terjadi, tergelar dan berkembang di masyarakat dan lingkungan sekitar serta lingkungan alam semesta dijadikan sumber belajar, contoh dan teladan).
- f. Kurikulum dilaksanakan dengan mendayagunakan kondisi alam, sosial dan budaya serta kekayaan daerah untuk keberhasilan pendidikan dengan muatan seluruh bahan kajian secara optimal.
- g. Kurikulum yang mencakup seluruh komponen kompetensi mata pelajaran, muatan lokal dan pengembangan diri diselenggarakan dalam keseimbangan, keterkaitan, dan kesinambungan yang cocok dan memadai antarkelas dan jenis serta jenjang pendidikan.

Prinsip-prinsip pengembangan dan pelaksanaan KTSP di atas sejalan dengan prinsip-prinsip BK (Prayitno, dkk, 1997:27-30), yang jauh hari sebelum KTSP ada sudah dikonseptualisasikan dan disosialisasikan lebih dahulu, antara lain yaitu:

- a. Bimbingan dan konseling melayani semua individu tanpa memandang umur, jenis kelamin, suku, agama, dan status sosial ekonomi.
- b. Bimbingan dan konseling berurusan dengan pribadi dan tingkah laku individu yang unik dan dinamis.
- c. Bimbingan dan konseling memperhatikan sepenuhnya tahap dan berbagai aspek perkembangan individu.
- d. Bimbingan dan konseling memberikan perhatian utama kepada perbedaan individual yang menjadi orientasi pokok pelayanannya.
- e. Bimbingan dan konseling merupakan bagian integral dari upaya pendidikan dan pengembangan individu; oleh sebab itu pelayanan BK harus diselaraskan dan dipadukan dengan program pendidikan serta pengembangan peserta didik.
- f. Pelayanan BK harus fleksibel, disesuaikan dengan kebutuhan individu, masyarakat, dan kondisi lembaga.
- g. Pelayanan BK disusun secara berkelanjutan dari jenjang pendidikan yang terendah sampai tertinggi.
- h. Terhadap isi dan pelaksanaan pelayanan BK perlu diadakan penilaian yang teratur dan terarah.
- i. Bimbingan dan konseling harus diarahkan untuk pengembangan individu yang akhirnya mampu membimbing diri sendiri dalam menghadapi permasalahannya.

- j. Dalam proses BK keputusan yang diambil dan akan dilakukan oleh individu hendaknya atas kemauan individu itu sendiri, bukan karena kemauan atau desakan dari pembimbing atau pihak lain.
- k. Permasalahan individu harus ditangani oleh tenaga ahli dalam bidang yang relevan dengan permasalahan yang dihadapi.
- l. Kerjasama antara Guru Pembimbing, guru-guru lain, dan orang tua amat menentukan hasil pelayanan bimbingan.

Khusus dalam hal pengembangan diri, di mana pelayanan konseling (BK) diatur di dalamnya, Permendiknas No 22 tahun 2006 menggariskan bahwa kegiatan pengembangan diri merupakan bagian integral dari struktur kurikulum pada jenjang pendidikan dasar dan menengah. Pengembangan diri bukan merupakan mata pelajaran yang harus diajarkan oleh guru. Pengembangan diri bertujuan memberikan kesempatan kepada peserta didik untuk mengembangkan dan mengekspresikan diri sesuai dengan kebutuhan, bakat, dan minat setiap peserta didik sesuai dengan kondisi sekolah. Kegiatan pengembangan diri difasilitasi dan atau dibimbing oleh konselor, guru, atau tenaga kependidikan yang dapat dilakukan dalam bentuk kegiatan ekstrakurikuler. Kegiatan pengembangan diri dilakukan melalui kegiatan pelayanan konseling yang berkenaan dengan masalah diri pribadi dan kehidupan sosial, belajar, dan pengembangan karir peserta didik.

4. Pendekatan Perkembangan dalam Bimbingan di Sekolah Dasar

Ada empat pendekatan dalam bimbingan, yaitu pendekatan (a) krisis, (b) remedial, (c) preventif, (d) perkembangan (Myrick dalam Muro & Kottman, 1995). Pendekatan perkembangan merupakan pendekatan yang termutakhir dan populer berkembang di Amerika dan mulai disosialisasikan di Indonesia (Depdiknas, 2007).

Dalam pendekatan krisis, pembimbing menunggu munculnya suatu krisis dan dia bertindak membantu seorang (orang per-orang) yang menghadapi krisis itu. Teknik yang digunakan dalam pendekatan ini adalah teknik-teknik yang 'langsung, mendesak/darurat, dan diperkirakan secara pasti' dapat mengatasi krisis itu.

Di dalam pendekatan remedial, guru akan memfokuskan bantuannya kepada upaya menyembuhkan atau memperbaiki kelemahan-kelemahan yang tampak. Tujuan bantuan dari pendekatan ini ialah memperbaiki kesalahan dan menghindarkan terjadinya krisis lanjutan yang mungkin terjadi. Berbagai strategi bisa digunakan, seperti mengajarkan kepada peserta didik keterampilan tertentu seperti keterampilan belajar, keterampilan sosial dan sejenisnya yang belum dimiliki peserta didik sebelumnya.

Pendekatan preventif mencoba mengantisipasi masalah-masalah generik dan mencegah terjadinya masalah itu. Masalah-masalah yang dimaksud seperti kesulitan belajar, tinggal kelas, putus sekolah, narkoba, kenakalan, merokok di usia dini, pergaulan tidak sehat, penyimpangan seksual, dan sejenisnya yang secara potensial masalah itu dapat terjadi pada peserta didik secara umum. Model preventif ini didasarkan kepada pemikiran bahwa jika guru atau pembimbing dapat mendidik

peserta didik untuk menyadari bahaya dari berbagai kegiatan dan menguasai metode untuk menghindari terjadinya masalah itu, maka pembimbing akan dapat mencegah peserta didik dari perbuatan-perbuatan yang membahayakan tersebut. Berbagai teknik dapat digunakan dalam pendekatan ini termasuk mengajar dan menyebarkan informasi.

Pendekatan perkembangan merupakan pendekatan yang lebih mutakhir dan lebih proaktif dibandingkan dengan ketiga pendekatan sebelumnya. Pembimbing yang menggunakan pendekatan ini beranjak dari pemahaman tentang kebutuhan-kebutuhan peserta didik berupa kompetensi-kompetensi atau kemampuan, keterampilan, dan pengalaman khusus yang dibutuhkan peserta didik untuk mencapai keberhasilan di sekolah, melaksanakan tugas-tugas perkembangannya, dan memperoleh kecakapan dalam mengelola kehidupan (*life skill*). Pendekatan perkembangan ini dipandang sebagai pendekatan yang tepat digunakan dalam tatanan pendidikan sekolah karena pendekatan ini memberikan perhatian kepada tahap-tahap perkembangan peserta didik, kebutuhan dan minat, serta membantu peserta didik mempelajari keterampilan hidup-*life skills* dan *soft skills* (Myrick, 1989). Berbagai teknik dapat digunakan dalam pendekatan ini seperti pendidikan nilai-nilai hidup, klarifikasi nilai, *experiential learning*, tukar informasi, bermain peran, pelatihan, tutorial, dinamika kelompok, dan konseling kelompok. Dalam pendekatan perkembangan, keterampilan dan pengalaman belajar yang menjadi kebutuhan peserta didik akan dirumuskan ke dalam suatu *kurikulum bimbingan* yang

penyampaiannya disalurkan melalui layanan-layanan/kegiatan bimbingan klasikal (*classroom guidance activities*).

4.1. Hakikat Bimbingan dan Konseling Perkembangan di SD

Pendekatan perkembangan bertolak dari pemikiran bahwa perkembangan yang sehat akan berlangsung dalam interaksi yang sehat antarpeserta didik dengan lingkungannya. Pemikiran ini membawa dua implikasi pokok bagi pelaksanaan bimbingan di sekolah:

- a. Perkembangan adalah tujuan bimbingan; ini berarti bahwa petugas bimbingan atau guru di sekolah perlu memiliki kerangka berfikir dan keterampilan yang memadai untuk memahami perkembangan peserta didik sebagai dasar perumusan tujuan dan isi bimbingan di sekolah.
- b. Interaksi yang sehat merupakan iklim lingkungan perkembangan yang harus dikembangkan oleh guru. Ini berarti bahwa guru perlu menguasai pengetahuan dan keterampilan khusus untuk mengembangkan lingkungan perkembangan sebagai pendukung sistem pelaksanaan bimbingan di sekolah (Kartadinata, 2002).

Tampak bahwa di dalam pendekatan perkembangan akan tercakup juga pendekatan-pendekatan yang lain. Pembimbing yang melaksanakan pendekatan perkembangan sangat mungkin juga melakukan intervensi krisis, pengajaran remedial, mengembangkan program pencegahan, dan menggunakan kurikulum bimbingan yang komprehensif. Upaya bantuan yang diberikan terarah kepada pengembangan seluruh aspek perkembangan yang mencakup akademik (intelektual), sosial, pribadi, dan karir.

Ada pola umum dalam proses perkembangan peserta didik, yang menekankan bahwa perkembangan berlangsung dalam tata urutan tertentu. Dalam teori psikologi, tata urutan itu dirumuskan sebagai tugas-tugas perkembangan. Tugas perkembangan diartikan sebagai perangkat perilaku yang harus dikuasai peserta didik dalam periode kehidupan tertentu, di mana keberhasilan menguasai perangkat perilaku pada periode kehidupan tersebut akan mendasari keberhasilan penguasaan perangkat perilaku dalam periode berikutnya; sedangkan kegagalan menguasai perangkat perilaku dalam periode kehidupan sebelumnya akan membawa peserta didik ke dalam kekecewaan, penolakan masyarakat, kesulitan di dalam menguasai perangkat perilaku pada periode kehidupan berikutnya, beragam problema, dan ketidakbahagiaan (Kartadinata, 2002).

Keterampilan membaca, menulis, dan berhitung, misalnya sudah harus dikuasai peserta didik pada kelas-kelas awal (Ahman, 1998). Keberhasilan peserta didik menguasai keterampilan dasar ini akan mempengaruhi keberhasilan peserta didik dalam mempelajari mata-mata pelajaran pada kelas-kelas yang lebih tinggi. Sedangkan kegagalan peserta didik dalam menguasai hal tersebut akan menimbulkan kesulitan dan kekecewaan peserta didik dalam mempelajari atau menguasai mata pelajaran di kelas-kelas yang lebih tinggi. Bahkan lebih jauh dari itu, kegagalan tadi bisa membawa kepada munculnya perilaku bermasalah pada peserta didik (Kartadinata, 2002). Perkembangan pada usia sekolah dasar terarah kepada pemerolehan perilaku yang berkaitan dengan sikap, kebiasaan, dan kesadaran akan keberadaan dirinya sebagai bagian dari lingkungan dan memiliki kecakapan tertentu yang berbeda dari orang lain

Dalam pendekatan perkembangan, perolehan perilaku yang diharapkan terbentuk pada peserta didik perlu dirumuskan secara komprehensif dan rumusan itu akan menjadi dasar bagi pengembangan program/pelayanan bimbingan. Esensi strategi untuk membantu peserta didik dalam mengembangkan dan menguasai perilaku yang diharapkan tersebut terletak pada pengembangan *lingkungan belajar*, yakni lingkungan yang memungkinkan peserta didik memperoleh perilaku baru yang lebih efektif. Di dalam lingkungan belajar inilah dikembangkan peluang, harapan, pemahaman, persepsi yang memungkinkan peserta didik memperkuat dan memenuhi kebutuhan dan motif dasar mereka, atau mungkin mendorong peserta didik untuk mengubah atau menyesuaikan kebutuhan dan motif dasar tersebut kepada perilaku dan nilai-nilai yang berkembang di lingkungan belajar (Kartadinata, 2002).

Di dalam konsep bimbingan perkembangan, lingkungan belajar seperti digambarkan di atas dirumuskan ke dalam konsep *lingkungan perkembangan manusia* atau *ekologi perkembangan manusia* (Kartadinata, 2002). Pada pembelajaran di kelas-kelas SD, lingkungan perkembangan manusia yang baik ditandai dengan terciptanya suasana sosio-emosional yang mendukung ke arah terjadinya interaksi pertukaran pengetahuan, sikap, dan nilai-nilai antarguru-peserta didik maupun peserta didik ke peserta didik yang dioperasionalkan dalam pengkondisian iklim kelas yang kondusif, pemenuhan kebutuhan-kebutuhan perkembangan (melalui layanan *guidance curriculum*) yang memudahkan aktualisasi tugas-tugas perkembangan bagi peserta didik usia SD.

Ahman (Kartadinata, 2002) mengoperasionalkan tugas-tugas perkembangan anak SD sebagai seperangkat kemampuan atau perilaku yang seyogianya ditampilkan anak usia SD, yang meliputi: (1) sikap dan kebiasaan dalam beriman dan bertaqwa; (2) pengembangan kata hati, moral dan nilai-nilai; (3) pengembangan keterampilan dasar dalam membaca, menulis, berhitung; (4) pengembangan konsep-konsep yang perlu dalam kehidupan sehari-hari; (5) belajar bergaul dan bekerja sama dalam kelompok sebaya; (6) belajar menjadi pribadi yang mandiri; (7) belajar keterampilan fisik sederhana; (8) membina hidup sehat; (9) belajar menjalankan peranan sosial sesuai dengan jenis kelamin; dan (10) pengembangan sikap terhadap kelompok dan lembaga-lembaga sosial.

Secara khusus, menurut Ahman (1998) layanan bimbingan di SD bertujuan untuk membantu seluruh peserta didik dalam memenuhi kebutuhan-kebutuhan intelektual, emosional, sosial-personal agar dapat mengaktualisasikan tugas-tugas perkembangannya yang meliputi aspek pribadi-sosial, akademik/pendidikan, dan karier sesuai dengan tuntutan lingkungan. Dalam aspek perkembangan pribadi-sosial, layanan bimbingan membantu peserta didik agar: (1) memiliki pemahaman diri; (2) mengembangkan sikap-sikap positif terhadap diri sendiri dan orang lain; (3) membuat pilihan kegiatan secara sehat; (4) mampu menghargai orang lain; (5) memiliki rasa tanggung jawab; (6) mengembangkan keterampilan dalam berhubungan antarpribadi; (7) memiliki keterampilan memecahkan masalah-masalah sederhana yang dihadapinya dalam kehidupan sehari-hari; (8) dapat membuat keputusan secara baik. Dalam aspek perkembangan akademik dan pendidikan, layanan bimbingan membantu

peserta didik agar dapat: (1) mengembangkan sikap, kebiasaan, dan cara-cara belajar yang baik; (2) berlatih menetapkan tujuan (cita-cita) dan rencana pendidikan (lanjutan); (3) mencapai prestasi belajar secara optimal sesuai bakat dan kemampuannya; (4) memiliki keterampilan untuk menghadapi tes atau ujian. Dalam aspek perkembangan karier, layanan bimbingan membantu peserta didik agar dapat: (1) mengenali macam-macam dan ciri-ciri berbagai jenis pekerjaan; (2) mengembangkan kesadaran dan penghargaan terhadap berbagai jenis pekerjaan yang ada dalam masyarakat; (3) mengeksplorasi arah pekerjaan; (4) mengembangkan cita-cita terhadap berbagai pilihan pekerjaan dan belajar merencanakan masa depan; (5) menyesuaikan pengembangan kemampuan, keterampilan, dan minat dengan kecenderungan arah pilihan cita-cita pekerjaan.

Idealnya, upaya untuk mencapai tujuan-tujuan pelayanan BK di SD tergambar dalam suatu rangkaian kegiatan yang tersusun secara sistematis, terstruktur, dan tertulis dalam suatu program yang pelaksanaannya berorientasi pada pemenuhan kebutuhan-kebutuhan dan pencapaian kompetensi-kompetensi perkembangan sesuai dengan tugas-tugas perkembangan peserta didik SD. Oleh sebab itu, pertanggungjawaban akuntabilitas pelayanan BK di SD dalam koridor evaluasi program, kriteria keberhasilan pelayanan BK di SD harus diletakkan pada terpenuhinya kebutuhan-kebutuhan perkembangan yang melandasi pencapaian kompetensi-kompetensi dalam aktualisasi tugas perkembangan peserta didik SD yang menjadi target layanan program tersebut. Jadi, substansi pelayanan BK di SD adalah

mengupayakan terpenuhinya kebutuhan-kebutuhan perkembangan peserta didik guna memfasilitasi tugas perkembangan.

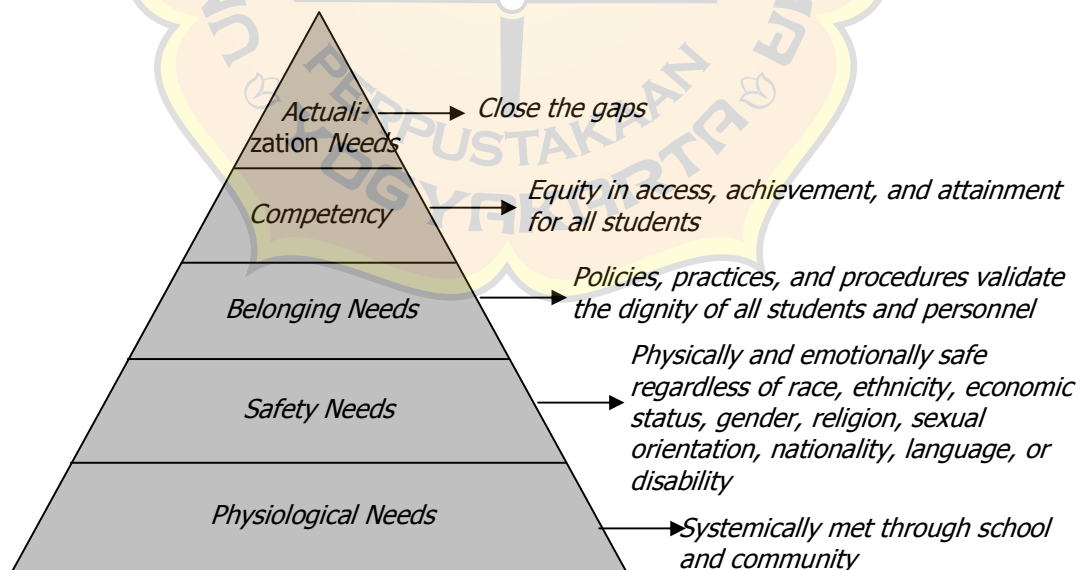
Berangkat dari pemahaman di atas, maka pelayanan BK Perkembangan harus diletakkan dalam perspektif pemikiran sebagai upaya kongkrit yang bersinergis dengan aktivitas pembelajaran di kelas menuju tercapainya proses dan hasil belajar yang lebih efektif. Dalam konteks itu, efektivitas belajar pembelajaran sangat ditentukan oleh ada tidaknya kepedulian guru terhadap pemenuhan kesejahteraan para peserta didiknya sebagaimana dapat ia tunjukkan dengan memperhatikan kebutuhan-kebutuhan peserta didik. *“The effectiveness of any teaching strategy or behavior change approach is influenced by the degree to which it responds to students’ needs ”* (Jones & Jones, 1998:38).

Sekolah yang kurang peduli terhadap pemenuhan kesejahteraan para peserta didik akan mengakibatkan peserta didik merasa kurang mendapat tempat dan tidak dihargai, bahkan kehilangan martabat. Hargreaves (1982) mengemukakan bahwa sekolah sering sekali tidak mempedulikan atau kurang merawat para peserta didik yang martabat atau harga dirinya rendah, sehingga para peserta didik seperti itu sering kali menolak proses sekolah, dan akhirnya beberapa meninggalkan sekolah atau drop out. Selanjutnya ditegaskannya:

If we are to be successful in effectively educating a broader spectrum of students, the focus of all school change—from restructuring to curriculum and instructional advances—must be on enhancing the dignity of all students. Students must become collaborators in the educational process. They must understand the learning process, make important decisions about their own learning, and be actively involved in the learning and assessment process (Hargreaves, 1982: 31)

Selain butuh belajar membaca, menulis, matematika, dan sains, para peserta didik juga perlu diajari keterampilan sosial dan keterampilan kerja. Akan tetapi, ketika para peserta didik mengalami kesulitan-kesulitan berperilaku, para pendidik sering menjauhi mereka, memberikan sedikit sekali atau tidak memberikan sama sekali petunjuk bagaimana bertingkah laku yang tepat, dan mengharapkan mereka mendatangi konselor atau kepala sekolah untuk memecahkan masalah mereka. *“Instead, educators must respond to unproductive student behavior by creating opportunities for students to develop much needed skills”* (Jones & Jones, 1998:39).

Erat kaitannya dengan pengembangan program BK di sekolah, Erford (2007:132) mengelaborasi konsep Abraham Maslow (tokoh *Humanistic Theory of Development* yang menggambarkan urutan secara hirarkis kebutuhan-kebutuhan peserta didik sebagai berikut:



**Gambar1. Maslow's hierarchy in a new vision school.
All needs are met for all students**

Dari hirarki kebutuhan tersebut terlihat bahwa kebutuhan berprestasi (sukses belajar) di sekolah (level 4) secara logis dimungkinkan tercapai apabila kebutuhan-kebutuhan fisik, rasa aman, dan rasa memiliki/diterima terpenuhi terlebih dahulu. Oleh sebab itu, Maslow (Brown & Trusty, 2005) menyarankan bahwa agar peserta didik memiliki energi untuk belajar, maka kebutuhan-kebutuhan personal dasar mereka harus dipenuhi. Terpenuhinya kebutuhan-kebutuhan dasar, seperti rasa aman, rasa memiliki, rasa dicintai, rasa dihormati, dan rasa diri berharga akan memotivasi individu untuk mencapai *meta-needs*, yaitu kebutuhan berprestasi (berolah pikir, berilmu pengetahuan, mengejar kebaikan-kebaikan, keadilan, keindahan, keteraturan, dan keseimbangan) dan beraktualisasi diri. Maslow (Muro & Kottman, 1995:27) menegaskan:

If individuals successfully meet the basic needs, they are then ready to move on to meet their psychological needs, or the needs for love, belonging, acceptance, and affiliation with others. In addition, a second category of psychological needs are the esteem needs or the needs of individuals to be competent, to experience success, and to gain approval and recognition from others.

Jones & Jones (1998:40) melansir pendapat empat orang ahli yang mengidentifikasi kebutuhan-kebutuhan dasar sosiopsikis yang melandasi terjadinya perilaku seseorang, termasuk perilaku belajar peserta didik, yaitu: *belonging, mastery, independence, generosity* (Brendtro, 1990); *significance, competence, power, virtue* (Coopersmith, 1979); *collaboration, content, choice* (Kohn, 1993); *love, fun, power/freedom, dan survival* (Glasser, 1990).

Keempat ahli tersebut sepakat bahwa bagi semua peserta didik, pemenuhan kebutuhan-kebutuhan dasar yang membuat peserta didik dapat berfungsi secara efektif dalam lingkungan sekolah, akan memungkinkan mereka untuk mengalami hubungan yang positif dengan orang lain (*significance, belonging, collaboration, love*). Demikian pula, tiga orang ahli menegaskan secara khusus adanya kebutuhan peserta didik untuk berprestasi dalam belajar (*competence, mastery, content*). Keempat ahli menunjukkan bahwa para peserta didik membutuhkan *sense of choice* atau kemampuan untuk mempengaruhi/ melola lingkungan (*power, independence, choice, power/freedom*). Akhirnya, dua di antara empat ahli tersebut menunjukkan adanya kebutuhan untuk saling berbagi dan memberi dengan/kepada orang lain.

Pemenuhan kebutuhan dasar (*basic needs*) peserta didik pada dasarnya adalah menjadi tanggung jawab keluarga, namun pemenuhan sebagian besar kebutuhan psikologis dan *meta-needs* peserta didik merupakan tugas sekolah yang disalurkan melalui fungsi pelayanan bimbingan dan konseling. Apabila guru dapat mengenali dan memenuhi kebutuhan sosial-personal para peserta didiknya, maka semakin terbuka jalan yang lebar bagi peserta didik untuk mengukir prestasi belajar yang cemerlang. Seperti ditegaskan, “*It appears that having personal needs met enhances academic achievement and prosocial behavior while failure to have these needs met is associated with a myriad of academic and behavioral problems*” (Dishion, French, & Patterson, dalam Jones & Jones, 1998:42). Dari pandangan ini juga dapat dipahami bahwa kegagalan akademik dan munculnya berbagai problem perilaku peserta didik

adalah konsekuensi dari tidak terpenuhinya kebutuhan-kebutuhan sosial-personal mereka.

Joan Lipsitz (dalam Dorman, 1981:1) menekankan pentingnya pengembangan lingkungan sekolah yang memenuhi kebutuhan-kebutuhan perkembangan (*developmental needs*) bagi para peserta didik. Kebutuhan-kebutuhan tersebut meliputi:

- 1) *The need for diversity,*
- 2) *The need for opportunities for self-exploration and self-definition,*
- 3) *The need for meaningful participation in school and community,*
- 4) *The need for positive social interaction with peers and adults,*
- 5) *The need for physical activity,*
- 6) *The need for competence and achievement,*
- 7) *The need for structure and clear limits* (Dorman, 1981:1).

Martin Seligman (1995) menyarankan perlunya sekolah membantu anak-anak agar mampu mengembangkan pandangan yang optimis terhadap kehidupan. Dikatakannya, "*the basis of optimism does not lie in positive phrases or images of victory, but in the way you think about causes*". Dalam hal ini, ada tiga faktor kunci yang mempengaruhi bagaimana para peserta didik memandang pencetus dari perilakunya, yaitu (1) *permanence*, (2) *pervasiveness*, dan (3) *personalization*. Ketiga faktor ini mirip dengan penjelasan Weiner (1990) yang menekankan adanya tiga penyebab atau faktor yang berhubungan dengan keberhasilan atau kegagalan peserta didik, yaitu (1) *stability*, (2) *responsibility*, dan (3) *locus*.

Untuk menciptakan lingkungan belajar yang positif, kekuatan dan otoritas komunitas sekolah (dan khususnya guru) harus diarahkan pada pendampingan peserta

didik yang bercirikan membantu pemenuhan kebutuhan pribadi dan kebutuhan-kebutuhan akademik mereka. Seperti dikatakan Barth (1990:45), *“It is possible to create learning environments in which most students behave in ways that facilitate learning. To accomplish this we will need to put students’ needs at the center of school reform”*. Jadi, keberhasilan reformasi sekolah terletak pada bagaimana dan sejauhmana para guru memperdulikan pemenuhan kebutuhan-kebutuhan para peserta didik sebagai pusat aktivitas mereka dalam mendidik. Kebutuhan-kebutuhan yang perlu diperbaiki sekolah harus dimulai dari peningkatan kualitas hubungan interpersonal (guru-peserta didik) yang positif dan perbaikan kualitas pengalaman-pengalaman belajar. Oleh sebab itu, upaya pemenuhan kebutuhan-kebutuhan perkembangan peserta didik dapat ditempuh antara lain melalui upaya guru dalam membangun suasana hubungan interpersonal antara guru sebagai pendidik/pembimbing dengan warga belajar dan interaksi psiko-sosial yang kondusif antarwarga belajar di kelas, menyediakan saluran-saluran layanan bantuan khusus berupa layanan bimbingan klasikal, konseling, konsultasi, dan berbagai layanan pengembangan pribadi yang tersusun secara terencana, sistematis, dan terstruktur dalam bentuk pelayanan BK di sekolah.

Dalam rangka mendesain dan mengelola program BK Perkembangan yang komprehensif yang berorientasi pada pencapaian kompetensi dan pemenuhan kebutuhan perkembangan peserta didik, Brown & Trusty (2005) menyarankan bahwa rumusan tujuan-tujuan pelayanan BK harus didasarkan pada hasil analisis kebutuhan perkembangan peserta didik. Thompson (2003:1) menegaskan:

However, school counseling programs can be modified and improved even if the students' needs are assessed within the context of an ongoing program. In either case, effective assessment of students' counseling needs is a crucial component in the implementation of an effective school counseling program.

Fokus analisis kebutuhan perkembangan peserta didik terletak pada jabaran dari kebutuhan-kebutuhan yang memfasilitasi berlangsung dan tercapainya tugas-tugas perkembangan mereka. Oleh sebab itu, Myrick (Brown & Trusty, 2005:126) menyebut tugas-tugas perkembangan (*developmental tasks*) sebagai kebutuhan-kebutuhan perkembangan (*developmental needs*), yang secara tradisional telah dijadikan sebagai dasar penyusunan pelayanan BK pada banyak sekolah. Artinya, secara eksplisit diasumsikan bahwa pelayanan BK di sekolah harus diorientasikan untuk memenuhi kebutuhan-kebutuhan perkembangan peserta didik. Oleh sebab itu, dalam mendesain program/pelayanan bimbingan perkembangan, banyak ahli mendukung penggunaan tugas-tugas perkembangan sebagai panduan dalam mengidentifikasi kebutuhan-kebutuhan peserta didik (Sink, 2005:191).

Secara khusus, Brown & Trusty (2005:129-130) mendeskripsikan kebutuhan-kebutuhan perkembangan yang menjadi muatan pelayanan BK di SD (*elementary school years*) meliputi kebutuhan-kebutuhan untuk memperlancar pelaksanaan tugas perkembangan sebagai berikut:

a. Mengembangkan konsep diri:

- 1) pemahaman diri sendiri: kesadaran menyangkut kelebihan-kelebihan, kelemahan-kelemahan, minat-minat, gambaran tubuh, perbedaan-perbedaan, dan kesamaan-kesamaan dengan orang lain.

- 2) penghargaan terhadap diri sendiri, pandangan positif tentang diri sendiri, penerimaan diri.
 - 3) mengembangkan rasa percaya diri, berani tampil, berlatih mengungkapkan gagasan sendiri
- b. Belajar membangun hubungan dengan teman sebaya dan belajar sabar:
- 1) keterampilan berkomunikasi
 - 2) keterampilan bergaul
 - 3) keterampilan mengelola rasa takut
 - 4) keterampilan untuk menolak dan ketegasan
 - 5) keterampilan bekerjasama
- c. Mengembangkan toleransi terhadap orang lain dan sikap-sikap positif terhadap kelompok:
- 1) kesadaran terhadap perbedaan dan menghargai perbedaan
 - 2) toleransi terhadap perbedaan budaya, suku, ras, agama
 - 3) menghargai dan menghormati pendapat/gagasan orang lain
- d. Belajar bersikap/berperilaku sesuai dengan peran jenis (*sex role*):
- 1) mempelajari peran sosial sebagai laki-laki atau perempuan sesuai harapan masyarakat
 - 2) mengenal berbagai macam pilihan karier bagi laki-laki dan perempuan
 - 3) mengetahui perkembangan seksualitas seumurnya dan berperilaku sehat terhadap seksnya
- e. Mengembangkan keterampilan-keterampilan dasar bersekolah/akademik:

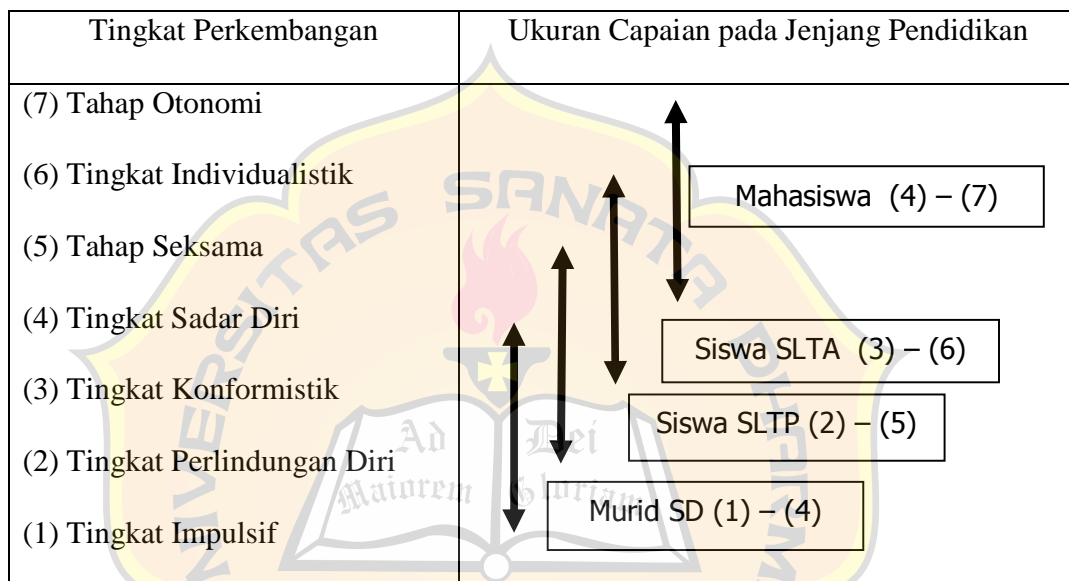
- 1) berkemampuan membaca, menulis, berhitung sesuai dengan tuntutan kurikulum
 - 2) keterampilan mendengarkan (*listening*)
 - 3) keterampilan mengikuti petunjuk/instruksi
 - 4) keterampilan mengorganisasi aktivitas belajar, tugas-tugas sekolah, kegiatan lainnya
 - 5) keterampilan belajar (*study skills*) yang efektif
 - 6) keterampilan menghadapi ulangan-ulangan/tes
- f. Mengembangkan keterampilan-keterampilan yang perlu dalam kehidupan sehari-hari:
- 1) berlatih dan membiasakan diri dalam melakukan pekerjaan sehari-hari
 - 2) belajar menghargai makna bekerja, mengelola waktu, hidup hemat dan produktif
 - 3) berlatih mengambil keputusan-keputusan sederhana
 - 4) belajar berperilaku dan mengembangkan kebiasaan pola hidup sehat dan efektif
- g. Mengembangkan kata hati, moralitas, dan nilai-nilai sebagai pedoman berperilaku:
- 1) membiasakan bersikap dan berperilaku jujur, santun, rendah hati, mentaati norma-norma
 - 2) memahami dan mampu mengenali perilaku baik dan buruk, perbuatan salah dan benar
 - 3) berlatih mengembangkan perilaku bertanggung jawab dan konsekuen
- h. Belajar mengembangkan pribadi mandiri:

- 1) berlatih mengatur dan mengelola keperluan diri sendiri, perawatan diri, kegiatan pribadi
- 2) belajar menyusun dan melaksanakan rencana, pilihan-pilihan, prioritas-prioritas sendiri
- 3) mengembangkan daya tahan terhadap tekanan-tekanan kelompok sebaya

Kebutuhan-kebutuhan perkembangan seperti terurai di atas akan menjadi muatan pelayanan BK di SD yang terklasifikasi dalam empat bidang bimbingan, yaitu (1) bimbingan pribadi; (2) bimbingan sosial; (3) bimbingan belajar; dan (4) bimbingan karier; yang penyajiannya dapat dilakukan melalui layanan bimbingan kelompok/klasikal, konseling kelompok, konseling individual, layanan orientasi dan pemberian informasi, layanan konsultasi, dan layanan penunjang lainnya (Puskur Depdiknas, 2006). Karena pelayanan BK Perkembangan lebih bersifat proaktif, preventif, dan developmental, maka idealnya setiap kelas mendapat kesempatan khusus untuk jam-jam pelayanan semacam itu, sehingga secara sistematis seluruh peserta didik terlayani untuk mendapat bantuan dalam memperlancar aktualisasi dan pencapaian tugas perkembangannya.

Loevinger (Kartadinata, dkk., 2003) merumuskan bangun perkembangan diri ke dalam sembilan tingkat yang dimulai dari tingkat terendah, yaitu pra-sosial di mana individu belum mampu membedakan diri dengan lingkungan sampai pada tingkat terakhir, yaitu tingkat integrated, merupakan tingkat yang jarang dicapai oleh kebanyakan orang. Oleh karena itu tingkat perkembangan yang realistik dicapai pada sepanjang rentang hidup manusia pada umumnya terentang dalam tujuh tingkatan,

yaitu (1) tingkat impulsif; (2) tingkat perlindungan diri; (3) tingkat konformistik; (4) tingkat sadar diri; (5) tahap seksama; (6) tingkat individualistik; dan (7) tahap otonomi. Bila dikaitkan dengan spektrum jenjang pendidikan, maka pencapaian tingkat-tingkat perkembangan tersebut tergambar sebagai berikut:



Gambar 2. Ukuran Pencapaian Tingkat Perkembangan pada Jenjang Pendidikan

Berdasarkan gambar ini, pencapaian tugas-tugas perkembangan peserta didik SD terentang antara tingkat impulsif sampai dengan tingkat sadar diri, artinya peserta didik SD pada kelas-kelas tinggi sebagian besar seharusnya sudah mencapai sekurang-kurangnya tingkat perkembangan konformistik atau sadar diri dalam semua aspek tugas perkembangan. Sebaliknya, dalam konteks ini dapat pula diinterpretasikan bahwa apabila tingkat perkembangan sebagian besar peserta didik pada kelas-kelas tinggi (kelas V dan VI) masih berada pada tahap perlindungan diri apalagi pada tingkat impulsif, berarti tugas-tugas perkembangan para peserta didik tersebut belum teraktualisasi secara optimal atau mengalami gangguan/bermasalah.

Karakteristik pencapaian tingkat-tingkat perkembangan pada peserta didik usia SD dideskripsikan oleh Loevinger (Kartadinata, dkk., 2003:3-4) sebagai berikut:

- 1) Tingkat Impulsif, dengan indikator: menempatkan identitas diri sebagai bagian yang terpisah dari orang lain. Pola perilaku menuntut dan bergantung pada lingkungan sebagai sumber ganjaran dan hukuman, serta berorientasi sekarang (tidak berorientasi pada masa lalu atau masa depan). Individu tidak menempatkan diri sebagai faktor penyebab perilaku.
- 2) Tingkat Perlindungan Diri, dengan ciri-ciri: peduli terhadap kontrol dan keuntungan yang dapat diperoleh dari berhubungan dengan orang lain. Mengikuti aturan secara oportunistik dan hedonistik. Berpikir tidak logis dan stereotip. cenderung melihat kehidupan sebagai “*zero-sum game*”. Cenderung menyalahkan orang lain dan lingkungan.
- 3) Tingkat Konformistik, dengan ciri-ciri: (1) peduli terhadap penampilan diri dan penerimaan sosial; (2) cenderung berpikir stereotip dan klise; (3) peduli terhadap aturan eksternal; (4) bertindak dengan motif dangkal (untuk memperoleh pujian); (5) menyamakan diri dalam ekspresi emosi; (6) kurang introspeksi; (7) perbedaan kelompok didasarkan atas ciri-ciri eksternal; (8) takut tidak diterima kelompok; (9) tidak sensitif terhadap individuasi; dan (10) merasa berdosa jika melanggar aturan.
- 4) Tingkat Sadar Diri, dengan ciri-ciri: (1) mampu berpikir alternatif; (2) melihat harapan dan berbagai kemungkinan dalam situasi; (3) peduli untuk mengambil

manfaat dari kesempatan yang ada; (4) orientasi pemecahan masalah; (5) memikirkan cara hidup; dan (6) penyesuaian terhadap situasi dan peranan.

Hasil penelitian Kartadinata, dkk. (Syamsu Yusuf dan Juntika Nurihsan, 2003) menunjukkan bahwa tingkat perkembangan peserta didik SD dalam aspek tugas perkembangan landasan hidup religius, landasan perilaku etis, kematangan emosional, penerimaan dan pengembangan diri, wawasan persiapan karier, dan kematangan hubungan dengan teman sebaya berada pada tahap sadar diri; sedangkan dalam aspek-aspek tugas perkembangan kesadaran tanggung jawab, peran sosial sebagai laki-laki atau perempuan, dan kemandirian perilaku ekonomis masih berada pada tingkat konformitas. Sementara itu, dalam penelitian yang sama, harapan sekolah dan masyarakat tentang pencapaian kompetensi perkembangan anak usia SD dalam semua aspek tugas perkembangan telah sampai pada tingkat sadar diri. Perbedaan antara apa yang dicapai oleh peserta didik dengan apa yang diharapkan sekolah dan masyarakat (orangtua peserta didik) dalam aspek-aspek tugas perkembangan tertentu, memberi indikasi perlunya peningkatan layanan BK di SD.

Sementara itu, berpijak dari paradigma Maslow, individu yang kebutuhan-kebutuhan psikososialnya tidak terpenuhi akan mengalami ketegangan batin dan terus-menerus berusaha mencari pelepasan, baik dalam perilaku sosial yang normal, wajar, dan realistis ataupun dalam perilaku yang kurang realistis dalam beragam bentuk mekanisme pertahanan diri (Winkel & Sri Hastuti, 2004). Demikian pula, ditinjau dari paradigma Havighurst, individu yang tugas-tugas perkembangannya kurang terlaksana secara memuaskan akan mengalami gangguan-gangguan dan

kesulitan-kesulitan dalam menjangkau tugas-tugas perkembangan berikutnya, bahkan dapat mengalami ketidak-bahagiaaan. Havighurst (Sink, 2005:191-192) menegaskan:

A developmental task is a task which arises at or about a certain period in the life of the individual, successful achievement of which leads to his or her happiness and to success with later tasks, while failure leads to unhappiness in the individual, disapproval by the society, and difficulty with later tasks”.

Pada akhirnya, individu yang kebutuhan-kebutuhannya tidak terpenuhi dan aktualisasi tugas-tugas perkembangannya kurang lancar akan mengalami berbagai masalah. “...while failure to have these needs met is associated with a myriad of academic and behavioral problems” (Dishion, French, & Patterson, dalam Jones & Jones, 1998:42), bahkan hidupnya menjadi tidak bahagia (Havighurst dalam Sink, 2005). Ross L. Mooney yang mengembangkan *Mooney Problem Check List* membuat daftar 330 item masalah yang potensial dialami oleh setiap individu dalam hidupnya. Daftar masalah itu oleh Mooney (Prayitno, dkk., 1998) diklassifikasi ke dalam 11 bidang, yaitu masalah-masalah: (1) perkembangan jasmani dan kesehatan; (2) keuangan, lingkungan dan pekerjaan; (3) kegiatan sosial dan rekreasi; (4) seks, pacaran, dan perkawinan; (5) hubungan sosial-kejiwaan; (6) hubungan pribadi-kejiwaan; (7) moral dan agama; (8) rumah dan keluarga; (9) masa depan pekerjaan dan pendidikan; (10) penyesuaian terhadap tugas-tugas sekolah; dan (11) kurikulum dan pengajaran.

Pelayanan BK di SD yang dikemas dalam program BK Perkembangan berorientasi pada upaya-upaya memberi bantuan kepada semua peserta didik agar

berdaya dalam memenuhi kebutuhan-kebutuhan perkembangan, lancar dalam menjalani tugas-tugas perkembangannya, dan terhindar dari berbagai problem atau terbantu dalam memecahkan masalah-masalah yang mereka alami di sekolah maupun di rumah.

4.2. Struktur dan Komponen Pelayanan Bimbingan Perkembangan di SD

Struktur pelayanan bimbingan perkembangan yang komperhensif terdiri atas empat komponen, yaitu: (1) Layanan Dasar Bimbingan; (2) Layanan Responsif; (3) Sistem Perencanaan Individual; dan (4) Pendukung Sistem (Muro & Kottman, 1995; Chapman, dkk., 1993). Hal ini sejalan dengan kerangka kerja *the comprehensive guidance and counseling programs* (Gysbers & Henderson, 2000) yang dikembangkan sebagai The National ASCA Model yang belakangan ini berkembang luas di seluruh Amerika Serikat. Carey (2005) menegaskan, “*School counseling activities are delivered in four formats: guidance curriculum, individual student planning, responsive services, and system support*”. Beberapa sumber (Chapman, 1993:7; Gysbers, 2004:5; Brown & Trusty, 2005:153) menggariskan proporsi perbandingan alokasi waktu pelayanan untuk masing-masing komponen pelayanan bimbingan perkembangan di SD sebagai berikut: (1) Layanan Dasar Bimbingan 35-40%; (2) Layanan Responsif 30-40%; (3) Sistem Perencanaan Individual 5-10%; dan (4) Pendukung Sistem 10-15%. Pada sekolah-sekolah dasar umum (*public elementary schools*) di Texas, misalnya komposisi pembagian waktu (*time spent*) untuk keempat komponen tersebut dialokasikan sebagai berikut: *guidance curriculum* 35-45%; *responsive services* 30-40%; *individual planning* 5-10%; dan *system support* 10-15%

(Neeley, 2004; Gysbers, Hughey, Lapan, et.al., 1992). Di sana juga ditekankan bahwa *guidance curriculum* merupakan komponen program terbanyak untuk tingkat *elementary level* daripada *secondary level*, sedangkan *individual planning system is larger at the secondary level than at the elementary level* (Gysbers & Henderson, 2000). Hal ini mengindikasikan bahwa untuk tingkat SD, komponen layanan dasar bimbingan (*guidance curriculum*) sebagai ciri kekuatan pelayanan bimbingan perkembangan lebih diutamakan daripada ketiga komponen lainnya. Brown & Trusty, (2005:153) memvisualisasikan perbandingan proporsi distribusi jam kerja konselor untuk masing-masing komponen program pada berbagai jenjang pendidikan sebagai berikut:

Tabel 3
Suggested Distribution of the Total Counselor Time:
CGPM (Missouri Model)

Program Components	Elementary School	Middle/Junior	High School
Guidance Curriculum	35—45%	25—35%	15—25%
Individual Planning	5—10%	15—25%	25—35%
Responsive Services	30—40%	30—40%	25—35%
System Support	10—15%	10—15%	15—20%

Dari data tabel 3 tampak bahwa pada jenjang SD, komponen layanan dasar bimbingan akan menjadi fokus perhatian dan menyita paling banyak waktu dari keseluruhan jam kerja konselor sekolah, sedangkan komponen layanan perencanaan individual mengambil bagian waktu paling sedikit diantara keempat komponen program. Dibandingkan pada jenjang sekolah lanjutan, proporsi waktu untuk pelayanan kedua komponen ini tampak berbanding terbalik. Hal ini logis karena

peserta didik pada usia muda akan membutuhkan lebih banyak bantuan bimbingan bagi kelancaran proses perkembangannya dibandingkan dengan peserta didik pada jenjang pendidikan yang lebih tinggi. Sebaliknya, bantuan perencanaan individual belum terlalu aktual bagi peserta didik yang lebih muda karena mereka masih jauh dari tuntutan mengambil keputusan-keputusan penting dan mendasar menyangkut pilihan-pilihan hidupnya.

Data tabel 3 tersebut juga mengindikasikan bahwa kedua komponen program lainnya, yaitu layanan responsif (konseling) dan layanan pendukung sistem (administrasi dan organisasi BK) tampak mengambil proporsi waktu yang sama dan merata antarjenjang pendidikan. Khusus untuk layanan pendukung sistem (pengadministrasian dan pengorganisasian pelayanan BK di sekolah), yang menyangkut pekerjaan-pekerjaan yang lebih bersifat teknis dan ketatalaksanaan (*clerical works*) tampak bahwa dalam koridor model pelayanan BK Perkembangan yang komprehensif yang diterapkan pada sebagian besar sekolah di USA saat ini, layanan itu mendapat proporsi jatah waktu yang kecil. Kondisi ini agaknya sangat berbeda dengan sekolah-sekolah di Indonesia, di mana konselor (guru pembimbing) tampak sibuk bekerja, namun lebih mengutamakan pekerjaan-pekerjaan tata tulis (ketatausahaan di kantor BK) ketimbang memberi pelayanan bimbingan melalui interaksi langsung dengan para peserta didik di kelas-kelas. Hal inilah antara lain yang menyebabkan pelayanan BK di sekolah kurang efektif bahkan sering sekali dinilai tidak memberi andil kemanfaatan, karena dirasakan kurang menyentuh langsung kebutuhan para peserta didik.

Mengenai keempat komponen pelayanan bimbingan di SD, Kartadinata, dkk. (2002) menguraikan sebagai berikut: layanan dasar bimbingan (*guidance curriculum*) adalah layanan umum yang diperuntukkan bagi semua peserta didik. Layanan ini terarah kepada pengembangan perilaku atau kompetensi yang harus dikuasai peserta didik sesuai dengan tugas perkembangannya. Layanan dasar ini merupakan inti dari pelayanan bimbingan perkembangan. Layanan responsif ialah layanan yang diarahkan untuk membantu peserta didik dalam mengatasi masalah-masalah yang sedang dihadapi. Layanan ini mengandung bantuan yang bersifat penanganan krisis, remediatif, dan kuratif. Layanan perencanaan individual adalah layanan yang dimaksudkan untuk membantu peserta didik dalam mengembangkan dan mengimplementasikan rencana pendidikan, karier, dan pribadi. Tujuan utama dari komponen ini ialah membantu peserta didik untuk memantau dan memahami pertumbuhan dan perkembangannya secara proaktif. Komponen pendukung sistem berkaitan dengan aspek manajerial yang mencakup antara lain pengembangan program, pengembangan staf, alokasi dana dan fasilitas, kerjasama dengan orangtua dan sumber lainnya, riset dan pengembangan.

Dalam penyelenggaraan bimbingan di sekolah dasar terdapat tiga pandangan dasar, yaitu (1) bimbingan terbatas pada pengajaran yang baik (*instructional guidance*); (2) bimbingan hanya diberikan kepada peserta didik yang menunjukkan gejala-gejala penyimpangan dari laju perkembangan yang normal; dan (3) pelayanan bimbingan tersedia untuk semua peserta didik, supaya proses perkembangannya berjalan lebih lancar. Pandangan yang terakhir, dengan penekanan pada

developmental function of the guidance and counseling program at elementary schools dewasa ini diakui sebagai pandangan dasar yang paling tepat (Schmidt, Lanier, & Cope, 1999; Sears & Haag, 2002; Trevisan & Hubert, 2001). Georgia's Comprehensive Guidance and Counseling Curriculum merumuskan:

Guidance would be defined as the help all students receive from parents, teachers, counselors, and others to assist them in making appropriate educational and career choices. Counseling would be defined as the help some students receive from credentialed professionals to help them overcome personal and social problems which interfere with learning. Our emphasis is placed on helping all students, rather than selected counseling for some students.

Dari konsep Georgia ini dapat dipahami bahwa bimbingan dapat diberikan oleh para guru, orang tua, konselor, namun layanan konseling haruslah diberikan oleh profesional yang bersertifikasi. Konsekuensinya, program pembelajaran (pokok-pokok bahasan dalam mata pelajaran) yang dikembangkan guru seharusnya juga berisi muatan bimbingan dan pendekatan instruksional guru dalam menyampaikan pesan pembelajaran seharusnya dipadu dengan pendekatan bimbingan.

4.3. Bidang Pelayanan dan Muatan Isi Pelayanan BK di SD

Dalam Buku Panduan Pengembangan Diri untuk Satuan Pendidikan Dasar dan Menengah (Puskur Depdiknas, 2006) ditegaskan bahwa pelayanan konseling di sekolah merupakan usaha membantu peserta didik dalam pengembangan kehidupan pribadi, kehidupan sosial, kegiatan belajar, serta perencanaan dan pengembangan karier. Bidang-bidang pelayanan konseling diuraikan lebih lanjut sebagai berikut:

- a. Pengembangan kehidupan pribadi, yaitu bidang pelayanan BK yang membantu peserta didik dalam memahami, menilai, dan mengembangkan potensi/ kecakapan, bakat dan minat, serta kondisi sesuai dengan karakteristik kepribadian dan kebutuhan dirinya secara realistis.
- b. Pengembangan kehidupan sosial, yaitu bidang pelayanan BK yang membantu peserta didik dalam memahami dan menilai serta mengembangkan kemampuan hubungan sosial yang sehat dan efektif dengan teman sebaya, anggota keluarga, dan warga lingkungan sosial yang lebih luas.
- c. Pengembangan kemampuan belajar, yaitu bidang pelayanan BK yang membantu peserta didik mengembangkan kemampuan belajar dalam rangka mengikuti pendidikan sekolah dan belajar secara mandiri.
- d. Pengembangan karier, yaitu bidang pelayanan BK yang membantu peserta didik dalam memahami dan menilai informasi, serta memilih dan mengambil keputusan karier.

Pusat Kurikulum Depdiknas (2006) menjelaskan bahwa ke empat bidang layanan BK di sekolah tersebut disalurkan melalui jenis-jenis layanan sebagai berikut: 1). layanan orientasi; 2). layanan pemberian informasi; 3). layanan penempatan dan penyaluran; 4). layanan penguasaan konten; 5). layanan konseling perorangan; 6). layanan bimbingan kelompok; 7). layanan konseling kelompok; 8). layanan konsultasi; 9). layanan mediasi; dan 10). beberapa layanan kegiatan pendukung seperti : aplikasi instrumentasi, himpunan data, konferensi kasus, kunjungan rumah, tampilan kepustakaan, dan alih tangan kasus.

Prayitno, dkk (1998:65-68) mengoperasionalkan secara rinci muatan isi atau materi BK di SD yang termuat dalam keempat bidang layanan BK sebagai berikut :

a. **Bidang bimbingan pribadi**, meliputi pokok-pokok materi :

- 1) Penanaman sikap dan kebiasaan dalam beriman dan bertaqwa terhadap Tuhan Yang Maha Esa.
- 2) Pengenalan dan pemahaman tentang kekuatan diri sendiri dan penyalurannya untuk kegiatan-kegiatan yang kreatif dan produktif, baik dalam kehidupan sehari-hari di sekolah, maupun untuk perannya di masa depan.
- 3) Pengenalan dan pemahaman tentang bakat dan minat pribadi serta penyaluran dan pengembangannya melalui kegiatan-kegiatan yang kreatif dan produktif.
- 4) Pengenalan dan pemahaman tentang kelemahan diri sendiri dan usaha-usaha penanggulangannya.
- 5) Pengembangan kemampuan mengambil keputusan sederhana dan mengarahkan diri.
- 6) Perencanaan serta penyelenggaraan hidup sehat.

b. **Bidang bimbingan sosial**, meliputi pokok-pokok materi :

- 1) Pengembangan kemampuan berkomunikasi, baik melalui ragam lisan maupun tulisan secara efektif.
- 2) Pengembangan kemampuan bertingkah laku dan berhubungan sosial, baik di rumah, sekolah, maupun di masyarakat dengan menjunjung tinggi tata krama, sopan santun, serta nilai-nilai agama, adat, peraturan, dan kebiasaan yang berlaku.

- 3) Pengembangan hubungan yang dinamis dan harmonis serta produktif dengan teman sebaya.
- 4) Pengenalan dan pemahaman peraturan dan tuntutan sekolah, rumah dan lingkungan, serta kesadaran untuk melaksanakannya.

c. **Bidang bimbingan belajar**, meliputi pokok-pokok materi :

- 1) Pengembangan sikap dan kebiasaan belajar untuk mencari informasi dari berbagai sumber belajar, bersikap terhadap guru dan narasumber lainnya, mengikuti pelajaran sehari-hari, mengerjakan tugas (PR), mengembangkan keterampilan belajar, dan menjalani program penilaian.
- 2) Pengembangan disiplin belajar dan berlatih, baik secara mandiri maupun kelompok.
- 3) Pemantapan dan pengembangan penguasaan materi pelajaran SD.
- 4) Orientasi belajar di SMP.

d. **Bidang bimbingan karier**, meliputi pokok-pokok materi:

- 1) Pengenalan awal terhadap dunia kerja dan usaha memperoleh penghasilan untuk memenuhi kebutuhan hidup.
- 2) Pengenalan, orientasi, dan informasi karier pada umumnya secara sederhana.
- 3) Pengenalan dan pemahaman diri secara awal berkenaan dengan kecenderungan karier yang hendak dikembangkan.
- 4) Orientasi dan informasi sederhana terhadap pendidikan yang lebih tinggi, khususnya dalam kaitannya dengan karier yang hendak dikembangkan.

Pada bagian lain, Prayitno, dkk (1998:74-107) menguraikan pokok-pokok materi yang disampaikan melalui berbagai jenis layanan BK di SD sebagai berikut:

- a. Materi umum layanan orientasi, meliputi : 1). Orientasi umum sekolah yang baru dimasuki; 2). Orientasi kelas baru dan semester baru; 3). Orientasi kelas terakhir dan semester terakhir, ujian sekolah/UAN, Ijazah.
- b. Materi umum layanan informasi, meliputi : 1). Informasi pengembangan diri; 2). Informasi kurikulum dan proses belajar-mengajar; 3). Informasi sekolah menengah; 4). Informasi jabatan (awal/sederhana); 5). Informasi lingkungan (kehidupan keluarga, sosial kemasyarakatan, keberagaman, sosial budaya, dan lingkungan lainnya).
- c. Materi umum layanan penempatan dan penyaluran, meliputi : 1). Penempatan di dalam kelas (sesuai dengan kondisi dan ciri pribadi dan hubungan sosial siswa serta asas pemerataan); 2). Penempatan dan penyaluran ke dalam kelompok belajar; 3). Penempatan dan penyaluran ke dalam program (kegiatan yang lebih luas dan ekstrakurikuler).
- d. Materi umum layanan pembelajaran, meliputi : 1). Pengenalan siswa yang mengalami masalah belajar (identifikasi kesulitan belajar, motivasi, sikap dan kebiasaan belajar yang kurang baik); 2). Pengembangan motivasi, sikap, dan kebiasaan belajar yang baik; 3). Pengembangan keterampilan belajar (membaca, mencatat, tanya-jawab, dan menulis secara efektif); 4). Pengajaran perbaikan; 5). Program pengayaan.

- e. Materi umum koseling perorangan, meliputi : melayani perorangan murid yang mengalami masalah-masalah pribadi, sosial, belajar, dan karier untuk dibantu dalam pemecahannya. Layanan koseling diselenggarakan secara insidental.
- f. Materi umum layanan bimbingan kelompok, meliputi : 1). Pemahaman dan pemantapan kehidupan keberagaman (pluralitas) dan hidup sehat; 2). Pemahaman tentang berbagai peristiwa yang terjadi di lingkungan sekitar dan masyarakat; 3). Pengaturan dan penggunaan waktu secara efektif dan berimbang (untuk belajar dan aktivitas sehari-hari serta penggunaan waktu senggang); 4). Pengembangan sikap dan kebiasaan belajar, pemahaman hasil belajar, antisipasi dan preventi kegagalan belajar dan cara-cara penanggulangannya; 5). Pengembangan hubungan sosial yang efektif dan produktif; 6). Pemahaman tentang dunia kerja dan pilihan karier serta perencanaan masa depan (secara sederhana); 7). Pemahaman tentang pendidikan lanjutan.
- g. Materi umum layanan koseling kelompok, meliputi: pemanfaatan dinamika kelompok dalam membahas dan memecahkan masalah-masalah perorangan yang muncul dalam situasi kelompok.

Ciri keunggulan dari pendekatan pelayanan BK Perkembangan, khususnya di SD terletak pada keutamaannya dalam memprioritaskan layanan dasar bimbingan (*guidance curriculum services*) yang sebagian besar disalurkan melalui aktivitas bimbingan klasikal/kelompok (*classroom guidance activities*). Gibson & Mitchell (1990:78) menegaskan, “*The elementary school guidance program must therefore respon accordingly with a developmental rather than a remedial emphasis, ... less*

individual adjustment counseling and more developmental group guidance activities.” Berbeda dengan kegiatan instruksional (pembelajaran) yang pada umumnya menekankan prosedur didaktis, penyelenggaraan layanan bimbingan kelompok/klasikal lebih menekankan penggunaan teknik dinamika kelompok (*group dynamic*) atau cara-cara kegiatan kelompok lainnya (Winkel & Sri Hastuti, 2004). Kegiatan bimbingan atau konseling kelompok melalui teknik dinamika kelompok dapat menumbuhkan kekuatan yang berpengaruh positif bagi para peserta kegiatan kelompok tersebut, seperti: perasaan aman, harapan memperoleh sesuatu yang berguna, keterbukaan, saling menaruh perhatian, saling pengertian, saling menerima, kejujuran, empati, dan terarah pada tujuan. Daya terapeutik yang dikandung dalam kekuatan-kekuatan dinamika kelompok tersebut dapat menghasilkan perubahan-perubahan dalam diri sendiri, dalam sikap, dan perilaku.

Cartwright (Winkel & Sri Hastuti, 2004:549) menunjukkan beberapa implikasi dari dinamika kelompok yang diterapkan dalam layanan bimbingan atau konseling kelompok terhadap kerjasama antarpeserta dalam kelompok yang berusaha menghasilkan berbagai perubahan dalam pribadi para anggota, yaitu rasa keterikatan yang kuat terhadap kelompok; daya tarik terhadap kegiatan kelompok bagi masing-masing anggota; relevansi dari sikap, pandangan, dan perilaku yang akan diubah bagi semua anggota kelompok; penghargaan dari anggota yang satu terhadap yang lain, sehingga semua sumbangan pikiran dan perasaan diakui dan diterima; kesepakatan bersama mengenai tuntutan untuk berubah diri dan ke arah mana perubahan itu harus diusahakan.

Prayitno, dkk (1998:90-91), menegaskan bahwa layanan bimbingan kelompok maupun konseling kelompok pada dasarnya difasilitasi dengan penerapan dinamika kelompok atau *group process* yang menekankan keterlibatan aktif seluruh anggota kelompok untuk melahirkan kualitas-kualitas sebagai berikut :

- 1) Membina keakraban dalam kelompok.
- 2) Melibatkan diri secara penuh dalam suasana kelompok.
- 3) Bersama-sama mencapai tujuan kelompok.
- 4) Membina dan mematuhi aturan kegiatan kelompok.
- 5) Ikut serta dalam seluruh kegiatan kelompok.
- 6) Berkomunikasi secara bebas dan terbuka.
- 7) Membantu anggota lain dalam kelompok.
- 8) Memberikan kesempatan kepada anggota lain dalam kelompok.
- 9) Menyadari pentingnya kegiatan kelompok.

Lebih jauh, Prayitno, dkk (1998:90) menegaskan bahwa penyelenggaraan layanan bimbingan atau konseling kelompok yang berkualitas melalui penerapan kegiatan dinamika kelompok yang efektif ditandai dengan hadirnya suasana kejiwaan yang sehat di antara peserta layanan, meningkatnya spontanitas, lahirnya perasaan positif (seperti senang, gembira, rileks, nikmat, puas, bangga), meningkatkan minat atau gairah untuk lebih terlibat dalam proses kegiatan, memungkinkan terjadinya katarsis, serta meningkatnya pengetahuan dan keterampilan sosial. Winkel & Sri Hastuti (2004:555) menambahkan bahwa keberhasilan dalam kegiatan bimbingan atau konseling kelompok juga tergantung dari kadar motivasi (minat) para konseli

dan kesediaannya untuk melibatkan diri secara aktif dalam mengikuti proses kegiatan. Para peserta kegiatan atau konseli harus memberikan sumbangan dengan memegang atau aktif melakukan peranan-peranan tertentu yang tersebar di antara mereka. Peranan yang menunjang kebersamaan dalam kegiatan bimbingan kelompok, antara lain: mendorong seseorang untuk berbicara, menerima gagasan peserta lain, meringankan ketegangan dengan bercanda gurau/ketawa secara wajar, memberikan bombongan (sanjungan) kepada teman, dan menyatakan rasa puas dalam berpartisipasi di dalam proses kegiatan bimbingan kelompok yang sedang diikuti.

4.4. Manajemen Pengembangan Program BK Perkembangan

Campbell & Dahir (Erford, 2007:122) mendefinisikan program bimbingan dan konseling sekolah yang developmental-komprehensif sebagai berikut:

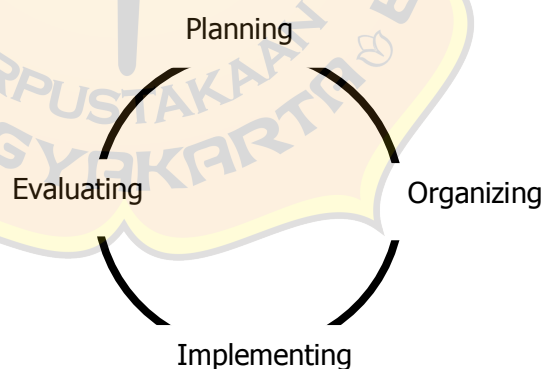
...developmental in nature, it is systematic, sequential, clearly defined, and accountable. The foundation of the program is developmental psychology, educational philosophy, and counseling methodology. Proactive and preventive in focus, the school counseling program is integral to the educational program. It assists students in acquiring and using life-long skills through the development of academic, career, self-awareness, and interpersonal skills. The goal of the comprehensive school counseling program is to provide all students with life success skills.

Batasan di atas memberi petunjuk bahwa pengembangan program BK di sekolah harus berlandaskan suatu visi yang baru, yaitu pelayanan BK yang bersifat developmental, preventif, terprogram (sistematik), terjadual/berurutan dan sinambung (sequential), terstruktur dan didefinisikan secara jelas, melayani secara proaktif semua siswa dalam memenuhi kebutuhan-kebutuhan perkembangannya, sehingga semua siswa terbantu dalam memperoleh keterampilan hidup untuk mencapai

kompetensi tugas perkembangannya (Depdiknas, 2007:194). Visi baru ini dijadikan sebagai pedoman dalam perencanaan, implementasi, dan evaluasi pelayanan BK di SD.

Bagaimana fase dan prosedur pengembangan program BK Perkembangan yang komprehensif, berikut ini disajikan dua model pengembangan program yang pada dasarnya memiliki komponen yang sama. Schmidt (1993:42-44) menggambarkan:

Comprehensive school counseling programs consist of counseling, consulting, coordinating, and appraisal services offered in response to the identified needs, goals, and objectives of the school and community. In a comprehensive program, goals and objectives are identified and given priority as the result of adequate assessment and analysis of students, parents, and teachers needs. A school counselor's decisions, therefore, to focus on particular issues and to select specific activities in the program do not happen randomly or accidentally. Rather, they occur in a series of processes that include planning, organizing, implementing, and evaluating procedures.



Gambar 3. Prosedur Pengembangan Program Bimbingan Model Schmidt (1993)

Planning memuat prosedur dan keputusan yang membantu konselor mengevaluasi ketercapaian goals pada pelayanan yang lalu, mengases kebutuhan-

kebutuhan peserta didik, orang tua, dan guru, serta menyeleksi tujuan-tujuan dan kebutuhan-kebutuhan untuk penentuan program kegiatan. Planning biasanya dilakukan pada awal tahun ajaran. Dari hasil ases kebutuhan itu, konselor kemudian menetapkan keputusan yang sesuai tentang layanan preventif, developmental, dan remedial. Puskur Depdiknas (2006) menegaskan bahwa program pelayanan konseling disusun berdasarkan kebutuhan peserta didik (*need assessment*) yang diperoleh melalui aplikasi instrumentasi.

Organizing merupakan bagian dari proses perencanaan yang memuat seleksi tujuan-tujuan utama dan menetapkan saluran-saluran kegiatan atau layanan yang dapat mencapai tujuan-tujuan itu. Organisasi program juga memuat penugasan (uraian tugas) dan jadwal pelaksanaan kegiatan yang spesifik yang membantu sekolah untuk menetapkan siapa yang bertanggung jawab pada layanan yang mana dan kapan mereka harus melaksanakan kegiatan-kegiatan itu. Schmidt (1993:43) menuliskan, *“With adequate organization, school counseling programs clearly identify annual goals and objectives, make specific assignments for counselors, teachers, administrators, and other personnel, and develops schedule of major functions and events that will take place during the year”*.

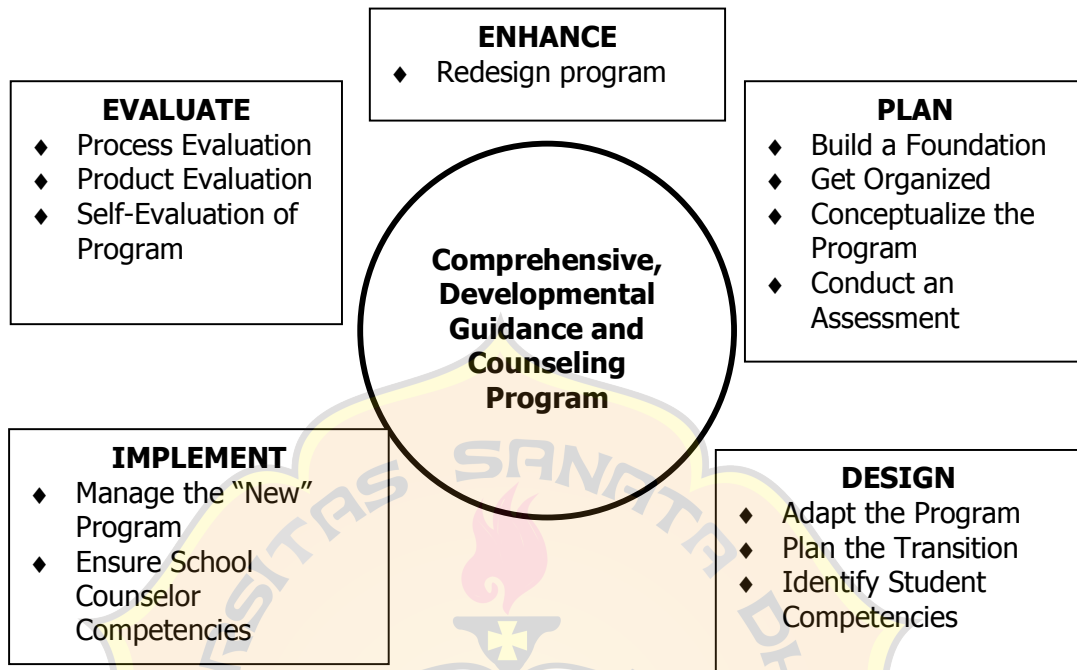
Implementing merupakan fase aksi dari pelayanan bimbingan dan konseling sekolah. Pada fase ini, konselor, para guru, dan pelaku-pelaku lainnya melaksanakan layanan-layanan yang telah termuat dalam program, seperti layanan konseling individual dan kelompok, layanan konsultasi dengan guru dan orang tua, *classroom*

and small group guidance, layanan testing, crisis interventions, dan layanan referral (rujukan). Schmidt (1993:43) mengingatkan,

In school counseling programs where counselors fail to do adequate planning and organizing, implementation may be the only phase that is readily observed. These programs illustrate counselors who are busy performing activities but their services are not orchestrated or aligned to address the major needs of students, parents, and teachers in the school. In these cases, counselors are busy “getting the job done”, but the job they have identified is not one that is essential in helping students reach their educational goals.

Evaluating berisi prosedur yang memungkinkan konselor menetapkan keberhasilan layanan-layanan program mereka, mengidentifikasi kelemahan-kelemahan yang muncul, dan merekomendasikan perbaikan bagi program/ pelayanan selanjutnya. Fase ini sangat esensial bagi identitas profesional konselor, kredibilitas, dan akuntabilitas mereka. Evaluasi pelayanan BK yang tepat dan menyeluruh juga memungkinkan konselor untuk meninjau kembali tujuan-tujuan awal program/pelayanan dan mengases perkembangan/kemajuan yang telah dicapai. *“In this way, a comprehensive school counseling program is cyclical in nature”* (Schmidt, 1993:44).

Dengan komponen-komponen pengembangan program yang relatif sama dengan model Schmidt, Gysbers & Henderson (2000) mengawali siklus manajemen pengembangan pelayanan BK Perkembangan yang komprehensif dengan prosedur peninjauan terhadap hasil pelayanan sebelumnya untuk maksud perbaikan dan redesain program. Gysbers & Henderson (2000:5) memvisualisasikan *School Guidance Program Plan* seperti gambar berikut:



Gambar 4. Prosedur Pengembangan Program Bimbingan Model Gysbers & Henderson (2000)

Pada tataran sekolah dasar, pengembangan komponen-komponen pelayanan bimbingan sebagaimana digambarkan di atas adalah menjadi tugas guru kelas (SK Menpan RI No. 84 Tahun 1993). Kebijakan tentang standardisasi kompetensi guru menggariskan bahwa kompetensi yang harus dimiliki guru searah dengan kebutuhan pendidikan di sekolah (kurikulum), tuntutan masyarakat, dan perkembangan ilmu pengetahuan dan teknologi meliputi kompetensi keterampilan proses dan penguasaan pengetahuan. Kompetensi keterampilan proses belajar mengajar meliputi kemampuan dalam perencanaan, pelaksanaan, dan evaluasi pembelajaran, kemampuan dalam menganalisis hasil evaluasi, menyusun program perbaikan dan pengayaan, serta menyusun pelayanan bimbingan dan konseling (khusus guru kelas SD).

Berdasarkan Keputusan Menpan RI Nomor 84 tahun 1993, ditegaskan bahwa tugas pokok guru di sekolah dasar dalam melaksanakan bimbingan adalah: menyusun pelayanan bimbingan, melaksanakan pelayanan bimbingan, mengevaluasi pelaksanaan bimbingan, menganalisis hasil pelaksanaan bimbingan, dan tindak lanjut dalam pelayanan bimbingan terhadap peserta didik yang menjadi tanggung jawabnya. Di sini tampak jelas bahwa, selain mendesain dan melaksanakan pelayanan bimbingan, guru kelas juga dituntut untuk mengevaluasi sendiri (*self-evaluation*) terhadap pelaksanaan pelayanan bimbingan di kelasnya masing-masing.

Berkaitan dengan pengembangan pelayanan BK di SD, beberapa sumber (PP No. 28 Tahun 1990; Peraturan Mendiknas No. 22 Tahun 2006; Winkel & Sri Hastuti, 2004) menyarankan perlu memperhatikan rambu-rambu sebagai berikut:

- a. Dalam PP No. 28 Tahun 1990 tentang Pendidikan Dasar, berkenaan dengan tujuan institusional ditetapkan bahwa, “Pendidikan dasar memberikan bekal kemampuan dasar kepada peserta didik untuk mengembangkan kehidupannya sebagai pribadi, anggota masyarakat, warga negara dan anggota umat manusia serta mempersiapkan peserta didik untuk mengikuti pendidikan menengah”. Amanat tujuan pendidikan institusional “memberikan kemampuan untuk mengembangkan kehidupannya (semua aspek)” itu sebenarnya mengisyaratkan perlunya kehadiran pelayanan-pelayanan profesional, termasuk pelayanan bimbingan dan konseling yang mengemban fungsi khusus untuk membantu para peserta didik memperkembangkan aspek sosial, personal, emosional, dan moral (*preventive and developmental functions*), disamping memberi bantuan

profesional dalam pengentasan problematika peserta didik (*curative and remediation functions*).

- b. Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Nomor 22 Tahun 2006 tentang Standar Isi untuk Satuan Pendidikan Dasar dan Menengah menegaskan bahwa struktur kurikulum pada setiap satuan pendidikan memuat tiga komponen, yaitu: mata pelajaran, muatan lokal, dan pengembangan diri. Komponen pengembangan diri meliputi kegiatan pelayanan konseling dan kegiatan ekstra kurikuler. Kegiatan pengembangan diri berupa pelayanan konseling difasilitasi/dilaksanakan oleh konselor, meliputi kegiatan terprogram yang direncanakan secara khusus dan diikuti oleh peserta didik sesuai dengan kebutuhan dan kondisi pribadinya. Pelayanan konseling, meliputi pengembangan (a) kehidupan pribadi, (b) kemampuan sosial, (c) kemampuan belajar, dan (d) wawasan perencanaan karier.
- c. Kebutuhan sosial-personal peserta didik usia sekolah dasar terutama berkisar pada kebutuhan mendapatkan kasih sayang dan perhatian, menerima pengakuan terhadap dorongan untuk memajukan perkembangan kognitifnya, serta memperoleh pengakuan dari teman sebaya. Tugas-tugas perkembangan yang dihadapi oleh peserta didik SD adalah, antara lain mengatur beraneka kegiatan belajarnya secara bertanggung jawab; bertingkah laku dengan cara yang dapat diterima oleh keluarga serta teman-teman sebaya; cepat mengembangkan bekal kemampuan dasar dalam membaca, menulis, dan berhitung; mengembangkan kesadaran moral berdasarkan nilai-nilai kehidupan dengan membentuk kata hati.

- d. Pola dasar bimbingan yang dipegang adalah pola generalis, dimana semua tenaga kependidikan di sekolah dilibatkan, meski tidak tertutup kemungkinan tersedia satu atau dua tenaga profesional di bidang bimbingan.
- e. Komponen bimbingan yang diprioritaskan ialah layanan pengumpulan data, layanan pemberian informasi, dan layanan konsultasi. Layanan pemberian informasi meliputi pengenalan dengan sejumlah bidang pekerjaan yang relevan untuk peserta didik di daerah tertentu, pengetahuan tentang cara bergaul yang baik, dan beberapa patokan dasar untuk menjaga kesehatan mental. Konsultasi diberikan oleh guru kelas kepada orang tua peserta didik dan oleh tenaga bimbingan profesional kepada guru-guru yang membutuhkan. Layanan konseling dipegang oleh seorang ahli bimbingan profesional.
- f. Bentuk bimbingan yang kerap digunakan ialah bimbingan kelompok/klasikal. Sifat bimbingan yang utama adalah sifat developmental-perseveratif dan preventif, sehingga peserta didik dapat memiliki taraf kesehatan mental (psikologis-sosial) yang wajar. Sifat korektif akan muncul bila terjadi kasus penyimpangan dari laju perkembangan normal, yang biasanya berkaitan erat dengan situasi keluarga; kasus yang demikian seharusnya ditangani oleh ahli psikologi anak dan psikiater anak. Ragam bimbingan yang mendapat urutan pertama ialah ragam bimbingan pribadi-sosial, sedangkan ragam bimbingan akademik dan bimbingan karier mendapat prioritas kedua dan ketiga.
- g. Tenaga bimbingan yang menjadi pelaksana kunci ialah guru kelas, yang mengumpulkan data tentang peserta didik dan menyisipkan banyak materi

informasi dalam pembelajaran. Namun, kadang-kadang diadakan kegiatan bimbingan (*classroom guidance activities*) secara khusus, misalnya sosiodrama dan diskusi kelompok. Koordinasi seluruh pelayanan bimbingan dapat dipegang oleh kepala sekolah. Namun lebih baik kalau dapat diangkat seorang tenaga bimbingan profesional yang ditunjuk sebagai koordinator pelayanan bimbingan. Koordinator ini adalah seorang tenaga spesialis, dalam arti memberikan beberapa layanan khusus bimbingan, baik yang dilakukan sendiri maupun yang direncanakan untuk diselenggarakan oleh guru-guru kelas. Untuk kelas-kelas tinggi, tenaga profesional itu dapat bertindak sebagai konselor, yang menyelenggarakan layanan konseling (yang bersifat terapiutik-remidial). Untuk kelas-kelas rendah dan untuk peserta didik yang mengalami hambatan komunikasi verbal, sebaiknya tersedia seorang ahli dalam psikologi anak, yang mampu menyelenggarakan wawancara melalui aneka bentuk komunikasi nonverbal. Tenaga ini adalah tenaga spesialis, dalam arti memberikan layanan tertentu. Orang ini biasanya bukan staf di sekolah tertentu, melainkan tenaga yang mendatangi beberapa sekolah di wilayah tertentu secara bergilir dan menangani kasus-kasus yang tidak dapat ditangani oleh staf sekolah sendiri. Tenaga ini sering disebut konsultan ahli, yang bekerja sama dengan seorang psikiater anak di lembaga perawatan psikiatrik.

B. Hakekat Evaluasi dalam Pelayanan Bimbingan dan Konseling di Sekolah

Terkait tentang evaluasi pelayanan BK, berikut ini dipaparkan secara ringkas hakikat evaluasi secara umum. Banyak definisi evaluasi yang dikemukakan para ahli. Tayibnapi (2000) mengutip beberapa definisi, antara lain evaluasi didefinisikan sebagai proses untuk menentukan sampai sejauh mana suatu tujuan dapat dicapai (Tyler, 1950); menyediakan informasi untuk pembuatan keputusan (Cronbach, 1963; Stufflebeam, 1971; Alkin, 1969); perbedaan apa yang ada dengan suatu standar untuk mengetahui apakah ada selisih (Provus, 1971); penilaian atas kebermanfaatan atau kebergunaan sesuatu objek, program, atau kegiatan (Scriven, 1967; Glass, 1969; Stufflebeam, 1974); dan penetapan nilai (*value judgment*) baik atau buruk suatu obyek berdasarkan kriteria tertentu. Hopkins & Stanley mengatakan bahwa “*evaluations is a process of summing up the results of measurements or tests, giving them some meaning based on value judgment*” atau proses menyimpulkan hasil pengukuran atau test dengan memberi makna berdasarkan penetapan nilai.

Menurut Griffin & Nix (1991:3), pengukuran, asesmen, dan evaluasi adalah hirarki. Pengukuran adalah membandingkan hasil pengamatan dengan kriteria, asesmen berarti menjelaskan dan menafsirkan hasil pengukuran, sedang evaluasi adalah penetapan nilai atau implikasi suatu perilaku (individu atau lembaga). Jadi, menurut definisi ini kegiatan evaluasi didahului dengan penilaian, sedang penilaian pada umumnya didahului dengan kegiatan pengukuran.

Evaluasi adalah usaha menjangkau informasi untuk mengetahui keberhasilan suatu program/layanan yang selanjutnya diputuskan untuk diteruskan, diperbaiki, atau

dihentikan. Sejalan dengan itu, Jahja Umar (2004:14) menegaskan bahwa “*to evaluate*” artinya adalah melihat/menimbang apakah suatu program yang telah selesai dikerjakan memang menghasilkan apa yang telah ditetapkan sebagai tujuan dari program tersebut dan sejauhmana tingkat efisiensi dari upaya dalam mewujudkan hasil tersebut. Jadi evaluasi menghasilkan informasi tentang program, khususnya tentang “*effectiveness*” dan “*efficiency*”, yang ditandai dengan adanya *multy indicator* dari tingkat keberhasilan yang masing-masing memerlukan kegiatan pengukuran. Umar (2004) menjelaskan lebih lanjut bahwa hasil dari kegiatan evaluasi adalah suatu laporan deskriptif tentang profil (jadi bukan angka) yang biasanya disertai pula penjelasan tentang mengapa hasil seperti itu diperoleh.

Ditinjau dari sasarannya, ada evaluasi yang bersifat makro dan ada yang mikro. Evaluasi makro cenderung menggunakan sampel dalam menelaah suatu program dan dampaknya berlaku pada lembaga. Evaluasi yang bersifat makro sasarannya adalah program pendidikan, yaitu program yang direncanakan untuk memperbaiki bidang pendidikan. Evaluasi mikro sering digunakan di tingkat kelas, khususnya untuk mengetahui pencapaian belajar peserta didik. Pencapaian belajar ini bukan hanya yang bersifat kognitif saja, tetapi juga mencakup semua potensi yang ada pada peserta didik. Jadi sasaran evaluasi mikro adalah program pembelajaran di kelas dan yang menjadi penanggungjawabnya adalah guru untuk sekolah atau dosen untuk perguruan tinggi (Djemari Mardapi, 2000:2).

Dalam kaitannya dengan evaluasi pelayanan bimbingan dan konseling, Perusse, Goodnough, & Noel, (2001:252) mengatakan, “*Evaluation of school counseling*

programs is not an advent of the millennium. School counselors have long been exhorted to evaluate their programs and to account for their time and effectiveness". Erford et al., (2007:3) dan Sink, (2005:261) bahkan menegaskan, "evaluation has become a centerpiece of the school counseling profession".

Sementara itu, dalam bukunya yang berpengaruh luas *Guidance and Counseling in the Schools*, Herr (1979) menegaskan bahwa pelayanan bimbingan "... *should contain goals, objectives, activities, and student outcomes*" (p. 141) dan "... *some evaluation should be included each year with periodic evaluation of the total program*" (p. 142). *An externally based evaluation is of use to time-constrained practitioners whose expertise may not be evaluation.* Maka, secara tegas Hogan (1998:56) mendukung, "*involvement of the counselors in evaluation of their own programs as a way of keeping the counselor involved in students' daily lives. The counselor is guided by the findings of the evaluation data in planning programs and services.*"

1. Batasan Evaluasi Pelayanan Bimbingan dan Konseling

Hagedorn, et al. (Gibson & Mitchell, 1990:428) mendefinisikan evaluasi program dalam pelayanan sebagai berikut:

Program evaluation is a systematic set of data collection and analysis activities undertaken to determine the value of a program to aid management, program planning, staff training, public accountability, and promotion. Evaluation activities make reasonable judgments possible about the efforts, effectiveness, adequacy, efficiency, and comparative value of program options.

Dalam kaitannya dengan pelayanan bimbingan dan konseling di sekolah, Astramovich, Coker, & Hoskins (2005:49) menegaskan, “*Counseling program evaluation refers to the ongoing use of evaluation principles by counselors to assess and improve the effectiveness and impact of their programs and services*”. Agak berbeda dengan pengukuran yang berada di bawah tekanan akuntabilitas, evaluasi program dalam pelayanan bimbingan dan konseling memiliki nilai intrinsik dalam membantu konselor untuk memonitor dan mengevaluasi efektivitas layanan yang mereka berikan kepada para kliennya. Menurut Isaacs (2003), evaluasi pelayanan BK dapat membantu konselor untuk menentukan layanan-layanan mana yang memberi dampak positif kepada para peserta didik dan mengidentifikasi hambatan-hambatan yang mengganggu kesuksesan peserta didik, serta menuntun konselor dalam merancang layanan-layanan yang efektif bagi peserta didik mereka.

Trevisan & Hubert (2001) mengatakan, lebih dari 20 tahun para praktisi dan ilmuwan bidang konseling sekolah telah mempromosikan betapa pentingnya peran dan prioritas evaluasi pelayanan bimbingan dan konseling di sekolah. Berbagai keuntungan dari evaluasi pelayanan bimbingan dan konseling, antara lain disebutkan: memperbaiki isi dan kualitas pelaksanaan layanan-layanan BK, meningkatkan akuntabilitas pelayanan konseling di mata stakeholders, mendokumentasi dan mempromosikan unjuk kerja konselor di sekolah, menambah jaminan terhadap sustainabilitas pelayanan bimbingan. Dalam kaitan dengan upaya perbaikan pelayanan BK di SD, sangat tepat apa yang ditegaskan Sumarno, dkk. (2002) bahwa

evaluasi merupakan langkah awal dalam perencanaan. Artinya, perencanaan untuk perbaikan program (layanan-layanan) harus dimulai dari kegiatan evaluasi.

Apa yang menjadi fokus pada evaluasi dalam pelayanan bimbingan, Gysbers dan Henderson (Sink, 2005:179) menegaskan bahwa evaluasi pelayanan bimbingan menjawab dua pertanyaan, yaitu (1) apakah sekolah memiliki layanan-layanan (program) bimbingan dan konseling komprehensif secara tertulis? dan (2) apakah program tertulis itu sungguh-sungguh terlaksana di sekolah tersebut? Evaluasi program bimbingan bertujuan untuk menjelaskan bahwa program bimbingan yang tertulis tersebut secara teliti (valid) dan dibuktikan dengan dokumen-dokumen yang ada sungguh-sungguh telah terlaksana. Gysbers, dalam *Missouri Comprehensive Guidance Program: A Manual for Program Development, Implementation, Evaluation, and Enhancement* (2006:42) menjelaskan, “*Discrepancies between the written program and the implemented program, if present, come into sharp focus as the program evaluation process unfolds*”.

Untuk mengembangkan dan melaksanakan evaluasi program bimbingan di sekolah diperlukan adanya program standard. Program BK yang terstandard inilah seharusnya yang menjadi kriteria penuntun untuk menetapkan apakah suatu program bimbingan yang dilaksanakan di suatu sekolah sungguh-sungguh telah berada pada tempatnya atau sesuai dengan harapan. Sayangnya, di Indonesia standard program BK tersebut sampai sekarang belum ada. Pada tingkat sekolah dasar, bahkan pelayanan BK kebanyakan tidak terprogram secara terstruktur-tertulis (Depdiknas, 2007). Oleh sebab itu, Winkel & Sri Hastuti (2004) menegaskan bahwa salah satu

kendala pelaksanaan evaluasi dalam pelayanan BK adalah ketiadaan kriteria (standard) yang jelas dan tegas yang dapat dijadikan sebagai kriteria untuk menetapkan efektivitas pelayanan BK di satu sekolah.

2. Prinsip-prinsip Pelaksanaan Evaluasi Pelayanan Bimbingan dan Konseling

Schmidt (1993) menyebutkan beberapa prinsip yang mendasari pelaksanaan evaluasi dalam pelayanan bimbingan dan konseling di sekolah, yaitu:

- a. Tujuan-tujuan pelayanan BK sekolah harus dirumuskan dan disepakati oleh semua pihak yang berpartisipasi dalam proses evaluasi.
- b. Semua orang yang berpartisipasi atau yang dilayani oleh pelayanan BK sekolah harus dilibatkan dalam proses evaluasi..
- c. Segala instrumen dan proses yang digunakan untuk menghimpun data evaluasi harus valid untuk mengukur layanan-layanan dan tujuan-tujuan pelayanan BK di sekolah tersebut.
- d. Evaluasi dalam pelayanan BK di sekolah merupakan suatu proses sinambung yang diarahkan untuk mengetahui kebermanfaatan berbagai layanan dan efektivitas metode pelaksanaannya.
- e. Tujuan utama penilaian unjuk kerja konselor adalah membantu konselor tersebut dalam upayanya mencapai visi/misi sekolah.
- f. Kesamaan kepentingan untuk membantu pencapaian tujuan-tujuan sekolah adalah keterkaitannya dengan pengembangan profesi konselor dan dukungan perbaikan keahlian.

- g. Baik evaluasi pelayanan, maupun penilaian kinerja konselor keduanya harus berlandaskan pada hasil-hasil yang ditemukan dalam proses asesmen.
- h. Proses evaluasi akan lebih berdaya guna dan efektif bila menekankan hal-hal positif.

3. Kriteria dalam Evaluasi Pelayanan Bimbingan dan Konseling

Penetapan kriteria relevan sebagai patokan dalam evaluasi pelayanan bimbingan dan konseling sudah lama merupakan persoalan yang belum terpecahkan secara tuntas. Shertzer & Stone (Winkel & Sri Hastuti, 2004) menyebutkan sejumlah ciri yang melekat pada pelayanan bimbingan yang baik, namun ciri-ciri itu masih bersifat subjektif, dalam arti bersumber pada pandangan, pendapat, dan penafsiran oleh ahli bimbingan sendiri. Shertzer & Stone menyebutnya sebagai kriteria eksternal (fisikal, teramati) dan kriteria internal (tertanam dalam suatu pelayanan bimbingan yang baik, yang penampakannya membutuhkan suatu analisis mendalam).

Kriteria eksternal suatu pelayanan bimbingan dikatakan terlaksana dengan baik, adalah: (1) terdapat sekurang-kurangnya seorang tenaga ahli bimbingan (konselor sekolah) untuk melayani 250-300 orang peserta didik; (2) semua tenaga bimbingan mempunyai kualifikasi yang memadai dalam hal pendidikan prajabatan di bidang bimbingan dan konseling; (3) terselenggarakannya sistem kartu pribadi (*cumulative record*) yang memuat himpunan data yang relevan untuk setiap peserta didik, yang dikelola dengan baik, dan digunakan secara aktual dalam memberikan bimbingan kepada peserta didik; (4) terdapat banyak sumber informasi pendidikan dan karier yang lengkap, mudah diakses, dan secara berkala diperbaharui; (5) tersedia

dukungan sarana material dan teknis yang memadai; (6) pelayanan bimbingan menjangkau seluruh populasi peserta didik; (7) terdapat suatu rencana pelayanan bimbingan dan konseling yang jelas, terstruktur, dan tertulis sebagai pegangan semua pihak pelaksana.

Meskipun kesemua butir kriteria eksternal itu ada dan terevaluasi dalam keadaan baik, tetapi belum ada jaminan bahwa pelayanan bimbingan sungguh-sungguh telah memberikan manfaat atau efek positif bagi perkembangan dan pemenuhan kebutuhan peserta didik. Winkel & Sri Hastuti (2004) menyarankan, evaluasi terhadap efektivitas pelayanan bimbingan lebih valid dan reliabel jika pelaksanaan evaluasinya mendasarkan diri pada kriteria internal, yaitu: (1) pelayanan bimbingan disusun dengan bersumber pada kebutuhan-kebutuhan peserta didik yang nyata dan realistis berdasar pada *needs assessment*; (2) sifat-sifat bimbingan yang menonjol adalah sifat preventif dan developmental; (3) seluruh kegiatan bimbingan diarahkan untuk mencapai tujuan-tujuan tertentu yang telah dirumuskan bersama seluruh tenaga pendidik dan orang tua berdasarkan suatu studi yang mendalam; (4) terdapat keseimbangan yang wajar antara layanan-layanan bimbingan, dengan mengingat kebutuhan objektif peserta didik manakah yang sebaiknya dilayani melalui layanan bimbingan tertentu. Kalaupun salah satu layanan diutamakan, alasannya tidak boleh terletak dalam hobby pribadi tenaga bimbingan sendiri; (5) stabilitas pelayanan bimbingan kepada peserta didik terjamin sehingga mundurnya salah seorang tenaga bimbingan tidak mengakibatkan kegoncangan dan posisi yang kosong segera dapat diisi; (6) ada fleksibilitas dalam pengelolaan layanan, sehingga beberapa perubahan

yang ternyata diperlukan dapat direalisasikan tanpa mengguncangkan tenaga bimbingan atau membingungkan para peserta didik; (7) staf pembimbing mempunyai semangat kerja yang tinggi, membuktikan kemampuannya untuk bekerja sama dan berhasil dalam mengatasi perbedaan pandangan yang mungkin timbul di antara mereka; (8) staf pembimbing menghindari pengambilan sikap “sudah tahu segala-galanya, mampu memecahkan segala persoalan sendiri dan tidak membutuhkan bantuan dari seorang ahli lain”; (9) staf pembimbing mampu menjelaskan secara memuaskan sifat dan ciri khas dari pelayanan yang mereka berikan, misalnya menjelaskan kepada staf guru apa yang dikerjakan, dengan tujuan apa, dan dengan cara bagaimana; (10) para konselor sekolah dan para peserta didik saling mengenal, dalam arti konselor mengetahui nama dari para peserta didik yang dilayani dan para peserta didik mengenal konselor mereka, mengetahui apa peranannya serta tugasnya di sekolah, menyadari tanggung jawab sendiri untuk bekerjasama dengan konselor demi perkembangannya sendiri yang lebih baik, serta menggunakan berbagai layanan bimbingan yang ditawarkan kepada mereka; (11) koordinator bimbingan membuktikan dirinya sebagai orang yang berkualifikasi secara akademik dan mampu mengkoordinasi seluruh kegiatan bimbingan sambil membina hubungan antar pribadi dengan rekan-rekan seprofesi.

Sementara itu, untuk mengukur efektivitas *outcome* pelayanan BK, Schmidt (Winkel & Sri Hastuti, 2004) menyebutkan delapan kriteria relevan sebagai berikut: (1) taraf keberhasilan peserta didik dalam belajar di jenjang pendidikan selanjutnya; (2) perasaan puas dalam memangku jabatan di masyarakat; (3) aspirasi yang realistis

dalam penyusunan rencana masa depan; (4) berkurangnya frekuensi pengungkapan masalah yang sangat mengganggu ketenangan hidup; (5) hasil belajar di sekolah lebih baik; (6) meningkatnya keterlibatan peserta didik dalam belajar akademik; (7) berkurangnya jumlah peserta didik yang menimbulkan kasus problematis; (8) lebih banyak peserta didik memanfaatkan layanan-layanan bimbingan yang disediakan di sekolahnya.

Dari paparan di atas tampak bahwa memilih dan menetapkan kriteria yang akan dipakai untuk mempertimbangkan nilai (fungsional, efektivitas, efisiensi, relevansi, dan kualitas hasil) suatu layanan merupakan tugas yang paling sulit dalam evaluasi pelayanan BK. Apabila yang diacu hanya pencapaian tujuan (hasil layanan), maka penetapan kriteria evaluasi memang merupakan pekerjaan yang mudah, namun itu baru sebagian saja dari isu penetapan totalitas kriteria dalam evaluasi yang kompleks (Tayibnasis, 2000). Evaluasi dilakukan untuk mengetahui efektivitas suatu program (layanan), dengan cara mengukur hal-hal yang berkaitan dengan keterlaksanaan layanan itu, bukan sekedar peninjauan terhadap hasil program (Suharsimi Arikunto, 2004). Bahkan dalam *Standards* (AERA-APA, 1999:163) didefinisikan, "*Program evaluation is the set of procedures used to make judgments about the client's need for a program, the way it is implemented, its effectiveness, and its value.*" Selanjutnya, Tayibnasis (2000:4) menyarankan hal-hal yang harus diperhatikan dalam menentukan kriteria penilaian suatu obyek layanan ialah: (a) kebutuhan, ideal, nilai-nilai; (b) penggunaan yang optimal dari sumber-sumber dan kesempatan; (c) ketepatan efektivitas pelayanan; (d) pencapaian tujuan yang telah

dirumuskan, dan tujuan penting lainnya. Kriteria yang ganda (multipel) hendaknya sering dipakai.

4. Model Evaluasi Pelayanan Bimbingan dan Konseling di Sekolah

Pelaksanaan evaluasi pelayanan BK di sekolah kebanyakan masih bersifat evaluasi informal, setidaknya-tidaknya masih langka dilakukan dalam suatu evaluasi formal yang bersifat sistematis dengan mengikuti model tertentu (Winkel & Sri Hastuti (2004). Kebanyakan evaluasi pelayanan BK hanya menekankan evaluasi hasil dari layanan atau materi layanan tertentu (bersifat parsial), dengan menggunakan pendekatan eksperimental kuasi, seperti *before-and-after method* atau *comparison method* (Gibson & Mitchell, 1990:436). Diakui oleh Astramovich, Coker, & Hoskins, (2005:50), bahwa salah satu kendala evaluasi pelayanan BK adalah “*Lack of practical evaluation models for counselors to utilize.*” Mungkin terdapat beberapa model evaluasi program yang pernah dipergunakan oleh evaluator eksternal dalam mengevaluasi pelayanan BK di sekolah (bagi sekolah yang berprogram BK), namun penggunaannya di SD, khususnya di Indonesia belum pernah dilaporkan atau sejauh ini belum peneliti temukan. Meskipun demikian, untuk mengantarkan peneliti pada argumentasi rasional tentang perlunya pengembangan suatu model evaluasi yang lebih efektif diterapkan di SD, sebagai bahan pertimbangan pembandingan, berikut ini dikaji beberapa model evaluasi program yang pernah dipakai untuk mengevaluasi program BK di sekolah, meskipun keberlakuannya terbatas hanya pada sekolah (selain SD) yang nyata-nyata memiliki program BK secara tertulis-terstruktur.

a. Model Brinkerhoff

Brinkerhoff, et al.. (1986) mengemukakan tiga tipe evaluasi yang disusun berdasarkan penggabungan elemen-elemen yang sama seperti evaluator-evaluator lain, namun dalam komposisi dan versi mereka sendiri, yaitu:

- 1) *Fixed vs Emergent Evaluation Design*, yang mempertanyakan: dapatkah masalah evaluasi dan kriteria akhirnya dipertemukan? Jika, ya apakah itu suatu keharusan?
- 2) *Formative vs Sumative Evaluation*, yang menekankan pada: apakah evaluasi akan dipakai untuk perbaikan atau untuk melaporkan kegunaan/manfaat suatu program? Atau kedua-duanya?
- 3) *Experimental and Quasi Experimental Design vs Natural Inquiry*, dengan fokus: apakah evaluasi akan melibatkan intervensi ke dalam kegiatan program (mencoba memanipulasi kondisi, subjek dikenai perlakuan tertentu, variabel dipengaruhi, dsb.) ataukah hanya untuk mengamati perubahan/kejadian? Ataukah kedua-duanya?

Gysbers (2004) melacak perjalanan panjang evolusi akuntabilitas program BK di sekolah menyimpulkan bahwa berbagai riset evaluasi program BK dari tahun 1920 sampai 2003 yang telah dilakukan pada umumnya oleh para evaluator eksternal bidang BK, hampir seluruhnya mengikuti salah satu dari tipe evaluasi model Brinkerhoff tersebut. Setiap tipe evaluasi itu memiliki kekuatan dan kelemahan, namun penggunaannya masing-masing menuntut adanya deskripsi program yang jelas/terstruktur, rumusan tujuan program yang tegas, kriteria tolok ukur keberhasilan

program yang terukur, dukungan instrumentasi yang akurat, dan penggunaan teknik-teknik/metodologi berbasis statistik kuantitatif tertentu. Penggunaan salah satu atau gabungan tipe dari model Brinkerhoff dalam banyak riset evaluasi program BK di sekolah menunjukkan adanya efektivitas hasil yang nyata (Campbell, 2003:92), meskipun dalam aspek parsial (Gysbers, 2004:11). Penggunaan tipe-tipe model Brinkerhoff untuk mengevaluasi pelayanan BK di SD yang pada umumnya tidak terprogram secara terstruktur tampaknya kurang efektif.

b. Stufflebeam's CIPP Model

Gibson & Mitchell (1990:428) menyebutkan model evaluasi program yang pernah dipergunakan dalam bidang bimbingan dan konseling adalah Stufflebeam's CIPP model. Dikatakannya, *"This model affirms that evaluation is the process of delineating, obtaining, and providing useful information for judging decision alternatives"*. Komponen-komponen yang dievaluasi dalam model CIPP semua terkandung dalam siklus pengembangan pelayanan bimbingan dan konseling sebagaimana digambarkan di atas. Komponen konteks pada model CIPP bersesuaian dengan komponen asesmen kebutuhan dan penetapan *goals/objectives* (planning pada prosedur pengembangan program BK), komponen evaluasi input pada CIPP relevan untuk mengevaluasi *organizing* atau design dalam siklus pengembangan program BK, komponen evaluasi proses tepat untuk mengevaluasi *implementing* program/keterlaksanaan layanan, sedangkan komponen evaluasi produk terkait erat dengan aspek-aspek komponen *evaluating*, yang dimaksudkan sebagai mengukur efektivitas *outcomes* bimbingan. Stufflebeam (2003) menegaskan:

The CIPP Evaluation Model is a comprehensive framework for guiding evaluations of programs, projects, personnel, products, institutions, and systems". Corresponding to the letters in the acronym CIPP, this model's core parts are context, input, process, and product evaluation. In general, these four parts of an evaluation respectively ask, What needs to be done? How should it be done? Is it being done? Did it succeed?

Kelebihan model CIPP terletak pada komprehensifnya komponen-komponen program yang dievaluasi dan dapat digunakan pada bidang-bidang sasaran yang luas serta dapat memberi masukan data yang lengkap bagi pengambil keputusan untuk perbaikan program/pelayanan. Kelemahannya terletak pada kompleksitas komponen yang dievaluasi di mana data yang diperoleh tidak dengan sendirinya dapat dipisahkan antarkomponen; pelaksanaan dan interpretasinya membutuhkan tenaga ahli evaluasi program, sehingga biaya relatif mahal/kurang efisien; komponen konteks, input, dan proses dapat mencakup hal-hal yang sangat luas dan rumit; menuntut kesatuan komponen program dalam suatu sistem yang jelas; dan kurang efektif diterapkan untuk mengevaluasi program yang prosedur pengembangannya tidak sistematis, terstruktur, dan jelas. Mengingat prosedur pengembangan pelayanan BK pada kebanyakan SD tidak jelas dan kurang terstruktur, bahkan pada hampir semua SD di tanah air kita tidak terdapat program BK yang terstruktur, tertulis, terdefiniskan secara jelas, maka model CIPP untuk mengevaluasi pelayanan BK di SD sulit diterapkan, kurang ekonomis/relatif butuh biaya besar, tidak terjangkau dari sudut waktu dan tenaga (lebih-lebih tidak mampu dilakukan oleh guru kelas di SD), dan kurang praktis karena komponennya luas dan kompleks. Oleh sebab itu perlu dikembangkan modifikasi model yang lebih efektif untuk diterapkan di SD.

c. The Four Levels Kirkpatrick's Evaluation Model.

Selain model CIPP, dapat pula dipaparkan di sini satu model yang relatif mutakhir yang sering digunakan oleh para evaluator dalam mengevaluasi efektivitas suatu program training pengembangan sumber daya manusia, yaitu model evaluasi yang dikembangkan oleh Kirkpatrick yang terkenal dengan *The Four Levels Kirkpatrick Evaluation Model*. Model ini relevan dikaji sebagai acuan referensi untuk melakukan modifikasi dalam pengembangan model evaluasi pelayanan BK di SD, mengingat fokus komponen program yang paling utama dan ditekankan dalam paradigma baru pelayanan BK Perkembangan di SD adalah layanan dasar bimbingan (*guidance curriculum*) yang penyajiannya sebagian besar dilaksanakan melalui layanan/kegiatan bimbingan klasikal/kelompok (*classroom guidance activities*).

Layanan bimbingan klasikal/kelompok pada hakekatnya memiliki fokus perhatian yang sama dengan fokus perhatian pelatihan pengembangan sumber daya manusia, yaitu sama-sama menuju pada terjadinya perubahan pengetahuan, sikap, perilaku, dan nilai-nilai pada peserta yang dilayani. Kegiatan/latihan pramuka, misalnya banyak sekali mengandung muatan-muatan layanan bimbingan klasikal di SD. Kegiatan-kegiatan ekstra kurikuler dapat merupakan sarana yang baik untuk menyampaikan pesan-pesan bimbingan karier di SD. Kegiatan *out-bound* dan kegiatan pelatihan pengembangan diri sangat kental berisi kurikulum bimbingan. Semua kegiatan tersebut memuat aspek-aspek dan pelaksanaannya mengikuti prinsip-prinsip prosedur pelatihan pengembangan manusia.

Sebagaimana dipahami, paradigma baru BK Perkembangan di SD lebih menekankan pada pelayanan bimbingan yang memfasilitasi semua peserta didik ke arah optimalisasi perkembangan segenap potensi, pemenuhan kebutuhan-kebutuhan perkembangan, dan pencapaian tugas-tugas perkembangan, di samping membantu mengentaskan masalah-masalah yang dialami peserta didik melalui layanan responsif/konseling (Depdiknas, 2007:194). Dalam konteks visi baru ini, pelayanan BK Perkembangan di SD bukan sekedar layanan konseling, tetapi harus mengutamakan layanan-layanan preventif dan developmental melalui layanan pemberian informasi dan layanan bimbingan klasikal/kelompok sebagai saluran penyampaian materi-materi bimbingan perkembangan personal, sosial, studi-akademik, dan wawasan karier. Layanan bimbingan klasikal (*classroom guidance activities*) yang dilaksanakan di dalam atau di luar kelas pada umumnya dilaksanakan dalam satu rangkaian kegiatan *experiential learning* dengan prosedur: pengantar/instruksi → dinamika kelompok/group process → refleksi pengalaman → sharing pengalaman → perumusan/pernyataan niat (*I statement*) untuk berubah/perbaiki diri. Prosedur ini banyak dijumpai dalam tahapan-tahapan training yang bertujuan untuk pengembangan dimensi sosial-psikologis, keterampilan hidup, klarifikasi nilai, dan perubahan sikap-perilaku individu dalam kelompok.

Bimbingan adalah pendidikan hati, kegiatannya lebih menyentuh aspek diri pada tataran afeksi, kognasi, values, perilaku, dan bahkan spiritualitas (Donald, 2004; Hanna & Green, 2004). Pendekatan, metode, dan teknik-teknik bimbingan lebih menuntut peserta bimbingan untuk dinamis dan aktif, sejauh mungkin mengalami

langsung situasi yang dikondisikan dalam proses kegiatan, menghayati sendiri proses belajar/kegiatan yang sedang dialami, berrefleksi secara aktif, dan *experiential learning* (belajar mengalami) dan mengolah sendiri pengalaman yang dirasakannya, serta membagikan (*to share*) pengalamannya itu kepada sesama. Banyak kegiatan yang dilaksanakan dalam kelompok melalui *group process* atau *group dynamic* sehingga memungkinkan berlangsungnya interrelasional dan transaksional antarpeserta.

Berbeda dengan proses pembelajaran bidang studi, proses layanan bimbingan klasikal atau bimbingan kelompok memiliki ciri-ciri kekhususan tertentu dalam pendekatan, metoda, dan strategi penyampaiannya. Spesifikasi bahan, metode, dan prosedur yang terkandung dalam layanan bimbingan klasikal memiliki kemiripan-kemiripan dengan program pelatihan atau training. Dalam layanan bimbingan klasikal, pendekatan *experiential learning* lebih ditekankan, mengingat layanan bimbingan lebih menonjol muatan aspek afeksi (nilai, sikap) dan *behavioral*. Mirip pada training yang lebih menekankan pada capaian nilai, sikap, dan keterampilan ketimbang segi kognitif, pada layanan bimbingan klasikal, peserta kegiatan diharapkan lebih banyak berproses, aktif, reflektif, dan dinamis—*group process or group dynamic principles*. Perbedaannya adalah, pada training di bidang industri/tenaga kerja ada penekanan capaian hasil keterampilan teknis/kerja, sedangkan dalam layanan bimbingan klasikal bagi murid SD penekanan hasil lebih pada aspek perubahan sikap, perilaku mandiri, dan keterampilan hidup (*life skills*) yang mendukung pada sukses studi dan sukses bergaul (penyesuaian diri). Atas dasar

argumentasi di atas, *The Four Levels Kirkpatrick's evaluation model* memiliki relevansi tinggi untuk dijadikan sebagai model referensi dalam mendesain dan mengembangkan model evaluasi pelayanan BK di SD, khususnya menyangkut komponen evaluasi kualitas implementasi layanan bimbingan klasikal, namun untuk dapat diterapkan oleh guru kelas di latar SD, model ini perlu dimodifikasi (disederhanakan) dan diusahakan dapat menekankan aspek kesegeraan (*immediate assessment*).

Model evaluasi dari Kirkpatrick pertama kali dipublikasikan pada tahun 1959 di serangkaian artikel pada *Training and Development Journal* di Amerika Serikat. Artikel-artikel tersebut kemudian dimasukkan dalam sebuah buku yang disebut "*Kirkpatrick's Evaluating Program*" pada tahun 1975, yang dipublikasikan oleh the American Society for Training and Development (ASTD). Pada waktu yang sama Donald Kirkpatrick juga menulis beberapa buku lain yang berkaitan dengan *training and evaluation* yang dikonsultasikan dengan beberapa perusahaan besar dunia. Evaluasi model Kirkpatrick terakhir diperbaharui dan didefinisi pada tahun 1998 oleh Kirkpatrick dalam bukunya *Evaluating Training Programs: The Four Levels*.

Kirkpatrick's four levels evaluation model sekarang sangat diperhatikan dan menjadi rujukan dan standar bagi berbagai perusahaan besar dalam program training bagi pengembangan sumber daya manusia. Menurut Kirkpatrick (1998:16), evaluasi terhadap efektivitas program training mencakup empat level, yaitu:

- level 1 – reaction of student - what they thought and felt about the training*
- level 2 – learning - the resulting increase in knowledge or capability*

level 3 – behaviour - extent of behaviour and capability improvement and implementation/application

level 4 – results - the effects on the business or environment resulting from the trainee's performance

1). Level 1: *Evaluating Reaction*

Mengevaluasi terhadap reaksi peserta training berarti mengukur kepuasan peserta (*customer satisfaction*). Program training dianggap efektif apabila proses training dirasa menyenangkan dan memuaskan bagi peserta training sehingga mereka tertarik/termotivasi untuk belajar dan berlatih. Dengan kata lain peserta training akan termotivasi apabila proses training berjalan secara memuaskan bagi peserta yang pada akhirnya akan memunculkan reaksi dari peserta yang menyenangkan. Sebaliknya apabila peserta tidak merasa puas terhadap proses training yang diikutinya maka mereka tidak akan termotivasi untuk mengikuti training lebih lanjut. *Center Partner* dalam artikelnya yang berjudul *Implementing the Kirkpatrick Evaluation Model Plus* mengatakan bahwa “...*the interest, attention and motivation of the participants are critical to the success of any training program. People learn better when they react positively to the learning environment*” (<http://www.coe.wayne.edu/eval/pdf>). Dalam kaitannya dengan layanan bimbingan dapat dimaknai bahwa keberhasilan proses kegiatan bimbingan tidak terlepas dari minat, perhatian dan motivasi peserta didik dalam mengikuti jalannya kegiatan bimbingan. Peserta didik akan belajar atau antusias dalam mengikuti kegiatan bimbingan apabila mereka memperoleh pelayanan bimbingan yang menarik, menggugah minat, dan sesuai harapan.

Kepuasan peserta training dapat dikaji dari beberapa aspek, yaitu materi yang diberikan, fasilitas yang tersedia, strategi penyampaian materi yang digunakan oleh instruktur, media pembelajaran yang tersedia, jadwal kegiatan sampai menu dan penyajian konsumsi yang disediakan. Mengukur reaksi dapat dilakukan dengan *reaction sheet* dalam bentuk angket sehingga lebih mudah dan lebih efektif

Kirkpatrick (1998:25) menegaskan bahwa pengukuran terhadap reaksi peserta training sangat penting karena: (1) pengukuran terhadap reaksi peserta kegiatan akan membantu untuk mengevaluasi program dan memperbaiki program yang akan datang; (2) pengukuran terhadap reaksi partisipan akan menunjukkan bahwa trainer ingin membantu peserta untuk meningkatkan kemampuan dalam bekerja; (3) pengukuran terhadap reaksi peserta kegiatan akan menyediakan informasi kuantitatif yang dapat digunakan oleh manajer dan pihak-pihak lain yang menaruh perhatian terhadap program training; dan (4) pengukuran reaksi peserta kegiatan akan menyediakan informasi kuantitatif bagi trainer untuk menentukan standar performance untuk program-program yang akan datang. Karena evaluasi pada level 1 ini difokuskan pada reaksi peserta yang terjadi pada saat kegiatan training dilakukan, maka evaluasi pada level ini dapat disebut sebagai evaluasi terhadap proses training (<http://www.findarticles.com/p/articles>).

2). Level 2: *Evaluating Learning*

Menurut Kirkpatrick (1988:20) *learning can be defined as the extend to which participans change attitudes, improving knowledge, and/or increase skill as a result of attending the program.* Ada tiga hal yang dapat instruktur ajarkan dalam program

training, yaitu pengetahuan, sikap maupun keterampilan. Dalam makna demikian, peserta training dikatakan telah belajar apabila dirinya telah mengalami perubahan sikap, perbaikan pengetahuan maupun peningkatan keterampilan. Oleh karena itu untuk mengukur efektivitas program training maka ketiga aspek tersebut perlu untuk diukur. Tanpa adanya perubahan sikap, peningkatan pengetahuan maupun perbaikan keterampilan pada peserta training maka program dapat dikatakan gagal. Penilaian level 2 (*evaluating learning*) ini ada yang menyebut dengan penilaian hasil (*output*) belajar. Oleh karena itu pengukuran hasil belajar (*learning measurement*) berarti penentuan satu atau lebih hal berikut : (1) Pengetahuan apa yang telah dipelajari?; (2) Sikap apa yang telah berubah?; dan (3) Keterampilan apa yang telah dikembangkan atau diperbaiki?

Pengukuran terhadap hasil belajar merupakan sesuatu yang penting, karena perubahan tingkahlaku peserta tidak akan terjadi tanpa adanya perubahan pada tiga aspek tersebut, yaitu pengetahuan, sikap, maupun keterampilan. Mengukur hasil belajar lebih sulit dan memakan waktu dibandingkan dengan mengukur reaksi. Mengukur reaksi dapat dilakukan dengan *reaction sheet* dalam bentuk angket sehingga lebih mudah dan lebih efektif.

3). Level 3: *Evaluating Behavior*

Evaluasi pada level ke 3 (evaluasi tingkah laku) ini berbeda dengan evaluasi terhadap sikap pada level ke 2. Penilaian sikap pada evaluasi level 2 difokuskan pada perubahan sikap yang terjadi pada saat kegiatan training dilakukan sehingga lebih bersifat internal, sedangkan penilaian tingkah laku difokuskan pada perubahan

tingkah laku setelah peserta kembali ke tempat kerja. Apakah perubahan sikap yang telah terjadi setelah mengikuti training juga akan diimplementasikan setelah peserta kembali ke tempat kerja, sehingga penilaian tingkah laku ini lebih bersifat esternal. Karena yang dinilai adalah perubahan perilaku setelah kembali ke tempat kerja maka evaluasi level 3 ini dapat disebut sebagai evaluasi *outcomes* dari kegiatan training.

Mengevaluasi perubahan perilaku di tempat kerja (*outcomes*) lebih kompleks dan lebih sulit dari pada evaluasi pada level 1 dan 2 (Kirkpatrick, 1988: 48), karena:

- a). Peserta training tidak dapat mengubah perilaku mereka sampai mereka memiliki kesempatan untuk melakukannya.
- b). Tidak mungkin untuk memprediksi kapan perubahan perilaku itu akan terjadi. Apabila peserta memiliki kesempatan untuk mengaplikasikan pengetahuan maupun keterampilan yang telah dipelajarinya belum tentu ia akan segera melakukannya.
- c). Untuk mengimplementasikan apa yang telah dipelajari dalam training ke dalam dunia kerja, peserta memerlukan dorongan, motivasi, reward, maupun bantuan

4). Level 4: *Evaluating Result*

Evaluasi hasil dalam level ke 4 ini difokuskan pada hasil akhir (*final result*) yang terjadi karena peserta telah mengikuti suatu program. Termasuk dalam kategori hasil akhir dari suatu program training di antaranya adalah kenaikan produksi, peningkatan kualitas, penurunan biaya, penurunan kuantitas terjadinya kecelakaan kerja, penurunan *turnover* dan kenaikan keuntungan. Beberapa program mempunyai

tujuan meningkatkan moral kerja maupun membangun *teamwork* yang lebih baik. Dengan kata lain adalah evaluasi terhadap *impact* program. Tidak semua *impact* dari sebuah program dapat diukur dan juga membutuhkan waktu yang cukup lama. Oleh karena itu evaluasi level 4 ini lebih sulit di bandingkan dengan evaluasi pada level-level sebelumnya.

Dibandingkan dengan model-model evaluasi yang lain, model yang ditawarkan oleh Donald Kirkpatrick memiliki beberapa kelebihan antara lain :

- a). Lebih komprehensif, karena cakupan evaluasi hasil meliputi aspek kognitif, skill, dan afektif.
- b). Obyek evaluasi tidak hanya hasil belajar semata tetapi juga mencakup proses, *output* maupun *outcomes*.
- c). Aplikatif untuk mengevaluasi perubahan level individu, kelompok/kelas, bahkan institusi karena aspek yang dievaluasi dalam pelatihan menyangkut kemampuan-kemampuan individu dalam kaitannya dengan peran individu dalam kelompok dan lembaga.
- d). Cocok untuk mengukur perubahan individu dalam situasi dinamika kelompok.
- e). Komponen evaluasinya lebih sederhana ketimbang model CIPP, cakupan evaluasinya lebih fokus pada kualitas proses/implementasi kegiatan dan kualitas hasil pelatihan dari sudut penilaian trainee, dan pengadministrasiannya lebih ekonomis (efisien dari sudut biaya, karena dapat dilakukan dengan sarana *paper and pencil test*).

Keterbatasan model Kirkpatrick dapat disebutkan, antara lain :

- a). Kurang memperhatikan aspek konteks dan input dalam proses evaluasi, padahal keberhasilan *output* dalam proses pelatihan juga dipengaruhi oleh aspek situasi/konteks dan kualitas input (kebutuhan, harapan, minat *trainee*).
- b). Tidak menyinggung komponen perencanaan, programming, dan implementing, melainkan hanya fokus pada penilaian perubahan peserta training.
- c). Untuk mengukur *impact* sulit dilakukan karena selain sulit tolok ukurnya (*intangible*) juga sudah di luar jangkauan guru maupun sekolah.
- d). Evaluasi *behavior* dan *result* tidak dapat dilakukan segera (*immediate evaluation*), melainkan butuh waktu untuk menunggu hasil penerapan.
- e). Pengolahan, analisis, dan interpretasi data hasil evaluasi membutuhkan kemampuan telaah psikologis yang memadai, sehingga apabila elemen model tidak disederhanakan, penggunaannya di SD kurang fisibel dan di luar jangkauan keahlian guru kelas.

Berdasarkan kajian terhadap karakteristik keunggulan dan keterbatasan model evaluasi dari Kirkpatrick tersebut dan relevansi penerapannya dalam menilai kualitas layanan bimbingan klasikal/kelompok, maka untuk kepentingan desain model evaluasi pelayanan BK di SD yang akan dikembangkan dalam penelitian ini, beberapa komponen model evaluasi Kirkpatrick dipandang dapat diadaptasi dengan modifikasi tertentu. Level *reaction* sangat relevan untuk mendeskripsikan aspek-aspek afeksi (rasa senang dan kepuasan peserta didik terhadap kegiatan layanan bimbingan yang sedang diikuti dan keinginan untuk mengikuti kegiatan lanjut),

sedangkan level *learning* relevan untuk mendeskripsikan aspek-aspek perubahan yang dialami dalam diri peserta kegiatan bimbingan yang menumbuhkan kemauan/ upaya/niat untuk belajar/berubah ke arah sikap, afeksi, dan keterampilan yang lebih baik sesuai mengikuti kegiatan bimbingan. Level *results* tidak dimasukkan dalam pengembangan model ini, mengingat hasil-hasil perubahan (terutama *outcomes* dan *impact*) yang relatif stabil dari suatu intervensi layanan psikologis, semacam layanan bimbingan dan terapi konseling membutuhkan masa pengendapan dan pengukuran dalam rentang waktu yang panjang (*long-term evaluation*).

Sementara itu, untuk komponen penilaian kualitas implementasi layanan bimbingan klasikal/kelompok pada model evaluasi pelayanan BK di SD yang akan dikembangkan ditambahkan aspek keberminatn, aksi, dan sinkronisasi sebagai suatu terobosan untuk mengatasi keterbatasan/kekurangan pada komponen evaluasi model Kirkpatrick yang cenderung mengabaikan aspek input. Penambahan ketiga aspek ini juga relevan untuk mengungkap keterlaksanaan dari asas-asas bimbingan, yaitu asas kesukarelaan, asas keterbukaan, asas kepercayaan, asas kegiatan, dan asas kedinamisan dalam BK. Aspek sinkronisasi merupakan implikasi dari prinsip utama pelayanan BK sebagai suatu proses bantuan, yaitu bantuan diberikan sesuai dengan kebutuhan peserta kegiatan yang dilayani. Artinya, jika layanan bantuan yang diberikan tersebut tidak sinkron dengan kebutuhan layanan, maka hakikat layanan bimbingan sebagai pemberian bantuan akan kehilangan makna substantif.

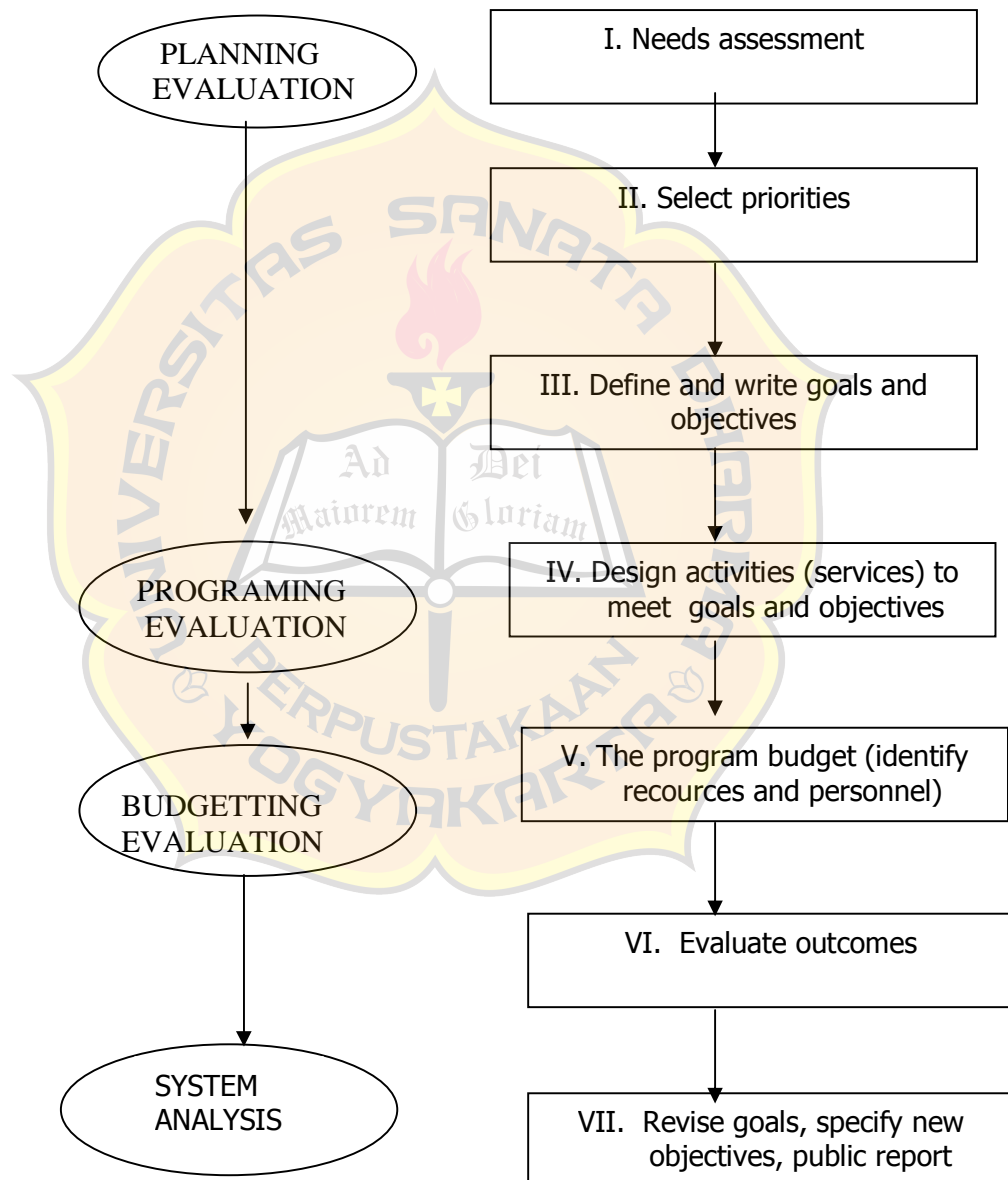
d. Evaluasi Tahapan Model Krumboltz

Meski banyak dipakai dalam bidang bisnis dan industri, model tahapan dan lingkup evaluasi program yang dikembangkan oleh Krumboltz pernah diterapkan dalam pelayanan BK (dalam Shertzer & Stone, 1981:475). Model ini dikenal dengan pendekatan PPBS (*planning, programming, budgeting, and system analysis*), yang bagi konselor tampaknya dapat menjadi sarana yang atraktif dalam mengontrol *forces, factors, dan conditions* yang mempengaruhi hasil-hasil program bimbingan. Shertzer & Stone (1981:475) menuliskan:

The extent to which the PPBS approach can be applied to guidance will depend, no doubt, on a number of factors, such as the willingness and availability of counselors to implement the system and how much they learn from their experience in systems analysis and program budgeting.

Dalam model evaluasi tahapan berdasarkan pendekatan PPBS, program-program baru dapat dikembangkan atau program yang ada dimodifikasi untuk mencapai tujuan-tujuan bimbingan yang dirumuskan berdasarkan atas kebutuhan-kebutuhan yang teridentifikasi melalui *a needs-assessment survey*. Salah satu komponen esensial dari model evaluasi PPBS adalah menetapkan dalam hal mana tujuan-tujuan program telah tercapai. Evaluasi ini menuntun pada keputusan tentang pengalokasian sumber-sumber program, termasuk personel. Model Krumboltz sebenarnya lebih berpihak pada kepentingan akuntabilitas, terutama berkaitan dengan pertanggungjawaban penggunaan biaya yang pada umumnya sangat dituntut oleh institusi *funding sponsorship* yang mendanai penyelenggaraan program. Penekanan pada analisis sistem pada model ini tampaknya membuat model ini sangat tidak

aplikatif untuk diterapkan dalam mengevaluasi program BK pada sekolah-sekolah di Indonesia. Tahapan dan lingkup komponen evaluasi program model PPBS mengikuti prosedur berikut:



Gambar 5. Sequential Phases of PPBS Applied to Guidance Program

Dengan membandingkan prosedur pada model Krumboltz di atas, model evaluasi pelayanan BK di SD yang akan dikembangkan dalam penelitian ini, yaitu **Model AbKIN** dapat direlasikan keterkaitan hubungannya sebagai berikut: *needs assessment* pada Model Krumboltz sejajar dengan asesmen kebutuhan pada Model AbKIN. Elemen-elemen evaluasi (II) *Select priorities*, (III) *Define and write goals and objectives*, (IV) *Design activities (services) to meet goals and objectives*, dan (V) *The program budget (identify resources and personnel)* pada Model Krumboltz tertampung dalam evaluasi keterlaksanaan manajemen pengembangan program pada aspek konstruksi program/layanan, yang terdiri dari evaluasi keterlaksanaan prosedur *planning*, *designing* dan *organizing* pelayanan BK di SD pada Model AbKIN. Sedangkan elemen evaluasi VI (*Evaluate outcomes*) pada Model Krumboltz analog dengan Evaluasi nilai hasil pelayanan pada Model AbKIN.

Apabila elemen evaluasi pada model Krumboltz dicermati secara seksama, tampak bahwa komponen evaluasi implementasi layanan yang meliputi sejauhmana kepuasan peserta layanan (*customers satisfaction*) terhadap implementasi layanan/kegiatan bimbingan yang diterima murid secara aktual (aspek proses/aksi dari program BK) dan sejauhmana kualitas implementasinya; yang dikembangkan pada Model AbKIN justru tidak tereksplisitasi pada Model Krumboltz. Dari segi ini, Model AbKIN dapat dipandang sebagai memiliki nilai plus (lebih komprehensif) dibanding Model Krumboltz. Khusus menyangkut evaluasi budget pada Model Krumboltz, dalam konteks kebijakan pengaturan anggaran pembiayaan pelayanan BK pada sekolah-sekolah di Indonesia, komponen evaluasi budget tersebut dipandang

tidak terlalu relevan, karena di Indonesia, selain konselor sekolah tidak otonom dalam pengaturan/pengelolaan budget pelayanan, alokasi dana untuk menopang penyelenggaraan pelayanan BK di sekolah pada umumnya amat minim. Pada kebanyakan SD di Indonesia, keberadaan program/ pelayanan BK belum disadari manfaatnya bahkan dipandang kurang begitu penting dan peranannya cenderung diabaikan, sehingga hampir tidak pernah dipikirkan alokasi dana untuk pengembangannya di SD. Atas dasar pertimbangan ini, maka evaluasi budget dalam model ini peneliti anggap belum urgen untuk mendapat perhatian khusus, apalagi dalam praktek pelayanan BK di SD. Penekanan pada audit budget sebagai komponen akuntabilitas utama pada model Krumboltz justru merupakan suatu hal yang paling tidak realistis untuk diaplikasikan dalam evaluasi pelayanan BK di SD. Jadi, ketiadaan aspek penilaian implementasi program dan penekanan pada aspek evaluasi pembiayaan membuat model Krumboltz kurang efektif untuk diterapkan dalam mengevaluasi pelayanan BK di SD.

Dari beberapa model evaluasi yang telah dikaji di atas tampak bahwa pemanfaatannya tidak diperuntukkan secara khusus untuk mengevaluasi pelayanan BK di SD (khususnya yang mengintegrasikan pelayanan BK melalui pembelajaran atau fungsi kependidikan guru/guru kelas). Aplikasi model tersebut hanya dimungkinkan apabila sekolah memiliki program BK secara definitif, terstruktur/ tertulis, dan terlaksana secara terprogram.

Penggunaan salah satu atau gabungan tipe/desain evaluasi dalam model Brinkerhoff dilaporkan banyak digunakan dalam riset evaluasi program BK di

sekolah, namun fokusnya lebih pada evaluasi hasil aspek/program tertentu secara parsial. Keunggulan komponensial pada model CIPP menjadi terlalu kompleks dan tidak mudah jika diterapkan oleh guru kelas di SD. Selain itu, model CIPP menjadi kurang praktis dan berbiaya mahal (tak terjangkau) diterapkan di SD karena ruang lingkup dan elemen evaluasinya terlalu luas dan analisis/interpretasinya membutuhkan bantuan evaluator ahli eksternal. Demikian juga pada model Krumboltz, selain tidak memenuhi persyaratan pada fokus yang ditekankan, yaitu audit pembiayaan program, yang di SD manapun juga di Indonesia tidak mungkin ditemukan adanya otonomi konselor/guru kelas dalam pengelolaan biaya penyelenggaraan pelayanan BK di SD, kemampuan guru kelas di SD untuk melakukan analisis sistem seperti yang dituntut model Krumboltz sangat tidak mungkin terpenuhi. Sementara itu, model Kirkpatrick tampaknya lebih cocok digunakan untuk mengukur proses dan hasil implementasi pembelajaran/pelatihan yang dilakukan dalam situasi kelompok, semacam bimbingan kelompok/klasikal yang menggunakan pendekatan dinamika kelompok, namun kurang sesuai untuk mengevaluasi totalitas hasil pelayanan BK di SD yang programnya tidak terstruktur. Atas dasar berbagai argumen tersebut, maka perlu dikembangkan model evaluasi pelayanan BK di SD yang lebih efektif (memenuhi indikator kriteria efektivitas *evaluation standards*, seperti: aplikatif, bermanfaat, realistik, terjangkau, komprehensif, praktis, dan mudah) digunakan oleh konselor SD atau guru kelas di SD, khususnya di Yogyakarta dan sekitarnya.

C. Evaluasi Pelayanan BK di SD

Pelayanan BK di SD, meski pada umumnya masih dianggap bersifat pelengkap yang terintegrasi dengan proses pembelajaran (pendidikan) di kelas oleh guru kelas, bagaimanapun juga sangat perlu dievaluasi secara formal (*systematic evaluation*). Evaluasi pelayanan bimbingan dan konseling pada latar sekolah dasar sangat relevan dilakukan dalam upaya untuk melihat secara jujur dan objektif apakah pelayanan BK di SD sungguh ada dan terlaksana sesuai dengan tujuan, prinsip, asas, dan mekanisme penyelenggaraan layanan BK sebagaimana dikonseptualisasikan. Apabila itu terlaksana, apakah pelayanan itu memang menguntungkan, berfungsi dan bermanfaat bagi menunjang perkembangan peserta didik. Jika dalam pelaksanaan layanan ditemukan faktor-faktor kendala atau hambatan, lalu apa yang perlu diperbaiki? Semua ini membutuhkan data dan analisis yang sistematis melalui evaluasi menyeluruh yang diharapkan dapat dilakukan sendiri oleh pelaksana pelayanan BK di SD. Gysbers & Henderson (1988:263) menegaskan, "*The purpose of evaluation is to provide data to make decisions about the structure and impact of the program and the professional personnel involved*". *Process data describe the way the school counseling program is structured and conducted.*

1. Kebutuhan Melakukan Evaluasi dalam Pelayanan BK di SD

Keharusan menyelenggarakan evaluasi dalam pelayanan BK ditegaskan beberapa ahli berikut ini: "*Today's school counselors are faced with demands to demonstrate the impact and effectiveness of their counseling services*" (Astramovich, Coker, & Hoskins, 2005:49). Konselor sekolah dituntut untuk menunjukkan

pengaruh/hasil dan efektivitas pelayanan mereka. *“More recently, for school counseling services emphasized the use of data and evaluation for service improvement and professional accountability”* (ASCA, 2003:2). Pelayanan konseling sekolah menekankan penggunaan data evaluasi untuk perbaikan layanan dan akuntabilitas profesional. *“As the professional identity of school counselors has evolved, perspectives on demonstrating school counseling program accountability have changed as well”* (Myrick, 2003:175). *“In brief, evaluation has become a centerpiece of the school counseling profession”* (Erford et al., 2003; Sink, 2005). Pendek kata, evaluasi menjadi suatu pusat perhatian dari profesi konseling sekolah. Selain itu, konselor sekolah butuh dukungan data untuk menjelaskan peran mereka, seperti diungkapkan Rowel (2005:75), *“School counselors should be proficient in the collection, analysis and interpretation of student achievement and related data”*. Malangnya, hasil-hasil konseling seringkali sulit dikuantifikasi dan dijelaskan (Otwell & Mullis, 1997).

Dilihat dari kepentingan akuntabilitas, beberapa ahli lebih menekankan pada evaluasi *outcomes* daripada evaluasi proses, seperti ditulis Borders & Drury (1992:489), *“School counseling accountability has increasingly shifted toward an emphasis on program outcomes rather than on reports of services delivered”*. Maka Astramovich, Coker, & Hoskins, (2005:51) menyimpulkan, *“As a result, school counselors are increasingly being called upon to take the lead in implementing results-based services with an emphasis on systematically evaluating their outcomes and impact on student success”*. Publikasi dalam jurnal *Elementary School Guidance*

and Counseling dalam rentang waktu 10 tahun (1974-1984) misalnya, memberi bukti kuat bahwa pelayanan BK di SD berpengaruh positif pada domain afektif, behavioral, dan interpersonal peserta didik dan berdampak positif terhadap prestasi belajar peserta didik (Otwell & Mullis, 1997; Gysbers, 2004; Mosconi & Emmett, 2003; Brigman & Campbell, 2003; Schlossberg, Morris & Lieberman, 2001; Lapan, Gysbers & Petroski, 2001; Riley & McDaniel, 2000; Lapan, Gysbers, & Sun, 1997; Gerler, 1985; Gerler, Kinney & Anderson, 1985; Sink & Stroh, 2003; Lee, 1993; dan Hadley, 1988).

Meski akuntabilitas pelayanan bimbingan lebih mendasarkan diri pada evaluasi hasil (produk), namun Winkel & Sri Hastuti (2004) menjelaskan, seandainya produk yang dihasilkan kurang memuaskan, masih harus diteliti apa sebabnya produk itu kurang memuaskan; hal itu dapat ditemukan dengan menyoroti proses keterlaksanaan pelayanan BK secara kritis. Winkel & Sri Hastuti (2004) menambahkan, peninjauan evaluatif terhadap proses dapat menemukan sejumlah kelemahan tertentu yang menjadi faktor penyebab utama hasilnya kurang memuaskan. Dengan demikian, evaluasi proses dapat menemukan sumber kelemahan dalam hal: perencanaan pelayanan bimbingan, pelaksanaan rangkaian kegiatan bimbingan, pengerahan unsur tenaga bimbingan, supervisi dan koordinasi yang diadakan oleh koordinator bimbingan, persediaan dan penggunaan aneka sarana material serta teknis, kerja sama antara sesama tenaga bimbingan, dan dalam pengelolaan administrasi (ketatausahaan) bimbingan.

Kebutuhan untuk menunjukkan akuntabilitas dan memperbaiki praktek pelayanan bimbingan dan konseling melalui riset evaluasi merupakan suatu perhatian sentral dalam pengembangan dan pelaksanaan pelayanan bimbingan komprehensif pada semua tingkatan, sekolah, daerah, dan nasional (Cole, 1988; Gysbers & Henderson, 1994; Lombana, 1985). Dalam hal ini Curcio, Mathai, & Robert (2003:297) menegaskan *“School counseling programs, like every aspect of the public schools, are receiving close attention from the public and calls for accountability and evaluation of these programs can be expected to increase”*. Gerler (1992) mengingatkan bahwa melalui strategi evaluasi memungkinkan terhimpunnya data mengenai hasil dan dampak pelayanan bimbingan yang pada tingkat lokal dapat memberi informasi bagi komite sekolah dan kepala sekolah dalam rangka mengambil keputusan untuk mendukung atau menghentikan program tersebut. Borders & Drury (1992:488) berpendapat bahwa, *“to sustain and enhance comprehensive guidance program development, the actions of both policy makers and school counseling practitioners must be guided by the results of sound evaluation research practices”*. Implikasinya adalah, apabila perbaikan dan pengembangan pelayanan bimbingan dan konseling pada jenjang sekolah dasar di tanah air kita ingin mendapat perhatian dan dukungan dari pengambil kebijakan dan *stakeholders*, maka riset evaluasi pelayanan BK di SD merupakan suatu kebutuhan mutlak yang perlu diprioritaskan, khususnya oleh asosiasi profesi bimbingan dan konseling Indonesia (ABKIN). Untuk itu perlu dikembangkan model evaluasi yang mampu menjangkau kebutuhan tersebut.

Dalam merespon kebutuhan ini misalnya, Gysbers, Hughey, Starr, & Lapan (1992) mengusulkan suatu kerangka kerja untuk mengevaluasi hasil atau dampak dari pelayanan bimbingan komprehensif terhadap hasil-hasil perkembangan atau kinerja peserta didik yang diharapkan. Borders & Drury (1992:489) menegaskan:

Among other important student outcomes, attention has focused on attempting to establish that more fully implemented comprehensive guidance programs are central to the academic success of students, are equitable across the entire student body, help to promote a positive climate in the school, and facilitate career development for students. These also have been long-standing concerns for university counseling faculty who are involved in the training of school counselors.

2. Objek dan Aspek/Komponen Evaluasi Pelayanan BK di SD

Objek evaluasi menunjuk pada apa yang akan dievaluasi, dapat berupa training, proyek, program, materi, atau bahkan kegiatan evaluasi itu sendiri (Tayibnapis, 2000). Objek evaluasi sangatlah luas, apapun dapat saja menjadi objek evaluasi, namun agar evaluasi dapat terarah dan berlangsung efektif dan efisien, yang terpenting adalah memfokuskan objek evaluasi pada satu atau beberapa aspek dari objek evaluasi tersebut. Hampir dapat dipastikan bahwa tidak ada seorang yang dapat mengevaluasi semua hal atau semua aspek dari objek evaluasi itu sekaligus dengan proses dan hasil yang baik, apalagi mengingat keterbatasan waktu, biaya, tenaga ahli, fasilitas, sumber data, dan lain-lain. Sedangkan objek evaluasi itu sendiri bergerak dinamis, bukan suatu hal yang statis. Mengevaluasi pelaksanaan suatu program atau kegiatan pelayanan, misalnya berarti mengevaluasi suatu perjalanan (*on going*)

apakah semua komponen dan unsur berada pada tempatnya, berjalan pada tempatnya, dan berlangsung sesuai dengan yang direncanakan.

Kegiatan evaluasi pada masa-masa lalu kebanyakan dipusatkan pada aspek hasil yang dicapai, namun belakangan ini usaha evaluasi ditujukan untuk memperluas atau memperbanyak variabel evaluasi dalam berbagai macam model evaluasi (Tayibnaxis, 2000). Pada model CIPP Stufflebeam misalnya, evaluasi difokuskan pada empat aspek, yaitu konteks, input, proses, dan produk. Karena pendekatan ini, maka evaluasi program yang lengkap akan meliputi kegiatan menilai 1) manfaat tujuan program/pelayanan; 2) mutu rencananya; 3) sampai sejauhmana tujuan dijalankan; dan 4) sejauhmana kualitas hasilnya. Jadi, evaluasi program pelayanan yang lengkap hendaknya berfokus pada tujuan dan kebutuhan peserta/pengguna program yang mendapatkan pelayanan, desain kegiatan program, implementasi, transaksi dan hasil program (Tayibnaxis, 2000:4).

Berdasarkan pada petunjuk di atas, dan sebagaimana diisyaratkan oleh *Standards* (AERA-APA, 1999:163) yang memberikan batasan bahwa, “*Program evaluation is the set of procedures used to make judgments about the client’s need for a program, the way it is implemented, its effectiveness, and its value*”, maka model evaluasi pelayanan BK di SD yang ingin dikembangkan melalui penelitian ini, difokuskan pada empat komponen, yaitu: (1) mengases tingkat kebutuhan peserta didik dalam implikasinya terhadap pelayanan BK di SD (mendeskripsikan tingkat intensitas kebutuhan perkembangan peserta didik dalam kelas, tingkat keterlaksanaan tugas-tugas perkembangan, dan intensitas masalah yang dialami mayoritas peserta

didik); (2) mengevaluasi tingkat keterlaksanaan prosedur konstruksi program BK di SD; (3) mengukur tingkat kepuasan peserta didik terhadap implementasi layanan bimbingan yang mereka terima secara aktual dan mengukur penilaian murid terhadap kualitas implementasi layanan bimbingan klasikal di SD; dan (4) menilai capaian hasil layanan-layanan bimbingan yang ditandai dengan: tingkat keterlaksanaan tugas perkembangan murid, trend penurunan intensitas kebutuhan perkembangan murid, dan trend penurunan intensitas masalah-masalah dalam aktualisasi tugas perkembangan murid di SD.

Keempat aspek/komponen yang menjadi fokus sorot dalam model evaluasi yang dikembangkan ini dapat dipandang telah memenuhi kriteria evaluasi program dalam satu kesatuan yang lengkap sebagaimana disarankan Tayibnapi (2000:4), yaitu evaluasi program hendaknya berfokus pada: (1) tujuan dan kebutuhan peserta/pengguna program; (2) desain kegiatan program; (3) implementasi; (4) transaksi dan hasil program. Dengan berfokus pada ke empat aspek tersebut, model evaluasi yang dikembangkan ini diharapkan dapat memenuhi kriteria evaluasi standar yang efektif, antara lain yaitu aplikatif (dapat diterapkan, realistik, ruang lingkup evaluasi tidak terlalu luas, terjangkau dari sudut biaya, tenaga, dan waktu, dan sesuai dengan keperluan peningkatan pelayanan BK di SD), komprehensif (dapat memberi informasi yang cukup lengkap dan menyeluruh sebagai masukan perbaikan program/pelayanan), praktis (dapat digunakan oleh pelaku evaluasi secara parsial/per-aspek maupun secara keseluruhan sesuai dengan kebutuhan dan dapat dirancang dengan instrumen dan metode pengumpulan data yang sederhana), dan analisisnya

mudah (dapat dilaksanakan oleh guru kelas tanpa bantuan interpretasi dari *external-expertices evaluator*).

3. Problematika dan Hambatan-hambatan Evaluasi Pelayanan BK di SD

Perlunya memperbanyak evaluasi dalam pelayanan BK di sekolah, direspon konselor secara minim, karena mereka kurang mampu dalam mendesain dan melaksanakan evaluasi pelayanan bimbingan dan konseling (Borders, 2002). Brown & Trusty (2005:177) menuliskan, "*Evaluation of school counseling programs is not a popular activity among school counselors*". Dalam kenyataannya, evaluasi pelayanan bimbingan dan konseling langka didaftarkan sebagai suatu kegiatan yang melibatkan konselor sekolah. Lombana (1985) dan Trevisan & Hubert (2001) mencatat bahwa konselor sekolah terbentur dalam mengembangkan evaluasi pelayanan bimbingan karena berbagai hal, seperti terbatasnya waktu, kurangnya pengetahuan mengenai prosedur dan metodologi evaluasi, minimnya training untuk melaksanakan evaluasi, dan kecemasan berkaitan dengan kemungkinan hasil yang jelek. Sejalan dengan itu, kepala sekolah, meskipun sebagai pimpinan atau evaluator yang sering mengevaluasi kinerja konselor atau layanan-layanan bimbingan, biasanya kurang memahami latarbelakang praktek BK dan oleh karenanya kurang mampu secara cermat, objektif, dan profesional dalam mengevaluasi tujuan-tujuan konselor, dalam mentaati pedoman etika profesional konseling, dan dalam melaksanakan kegiatan sehari-hari. Kepala sekolah dan konselor sendiri juga seringkali berbeda interpretasi tentang peran konselor (Fitch, et al., 2001).

Sementara itu, hasil-hasil evaluasi eksternal yang terpaksa melibatkan praktisi ahli seringkali tidak pernah dievaluasi (*re-evaluated*). Oleh sebab itu, Hogan (1998) menyarankan perlunya memberdayakan konselor dalam mengevaluasi program pelayanan mereka sendiri sebagai suatu cara untuk menjaga keterlibatan konselor dalam kehidupan sehari-hari peserta didik. Maka tidak berlebihan kiranya kalau *The American School Counselor Association* (ASCA, 2003:197) menekankan bahwa dalam melaksanakan evaluasi, konselor sekolah perlu mendapat bantuan,

... assist in the development of ... a systematic evaluation process for comprehensive school counseling programs, services, and personnel. The counselor is guided by the findings of the evaluation data in planning programs and services." However, counselors may lack the time, the education, or the credibility to conduct their own program evaluations, especially if the competence or expertise of the counselors themselves is an issue in the evaluation.

Shertzer & Stone (Winkel & Sri Hastuti, 2004) mengidentifikasi hambatan-hambatan dalam evaluasi pelayanan BK di sekolah, antara lain (1) kurangnya waktu dan tenaga staf pembimbing; (2) kurangnya kemampuan dan keterampilan konselor; (3) ubahan eksplisit peserta didik yang non-kognitif, yaitu sikap, kebiasaan, kerelaan, dan perasaan tidak mudah diukur dengan metode dan alat yang tersedia sekarang; (4) data yang ada seringkali tidak relevan bagi suatu studi evaluasi pelayanan; (5) sekolah tidak memberikan dana untuk pembiayaan evaluasi; (6) hambatan desain eksperimental; dan (7) sulit menetapkan kriteria yang relevan, tepat, handal, dan berlaku umum (belum ada standard). Dalam hal ini, Winkel & Sri Hastuti (2004:729) mengutip pendapat Shaw, "... most guidance people are not anti-evaluation, they are

simply in evaluative. Basic concepts of measurement, experimental design, and research are far from exciting to most practitioners of guidance”.

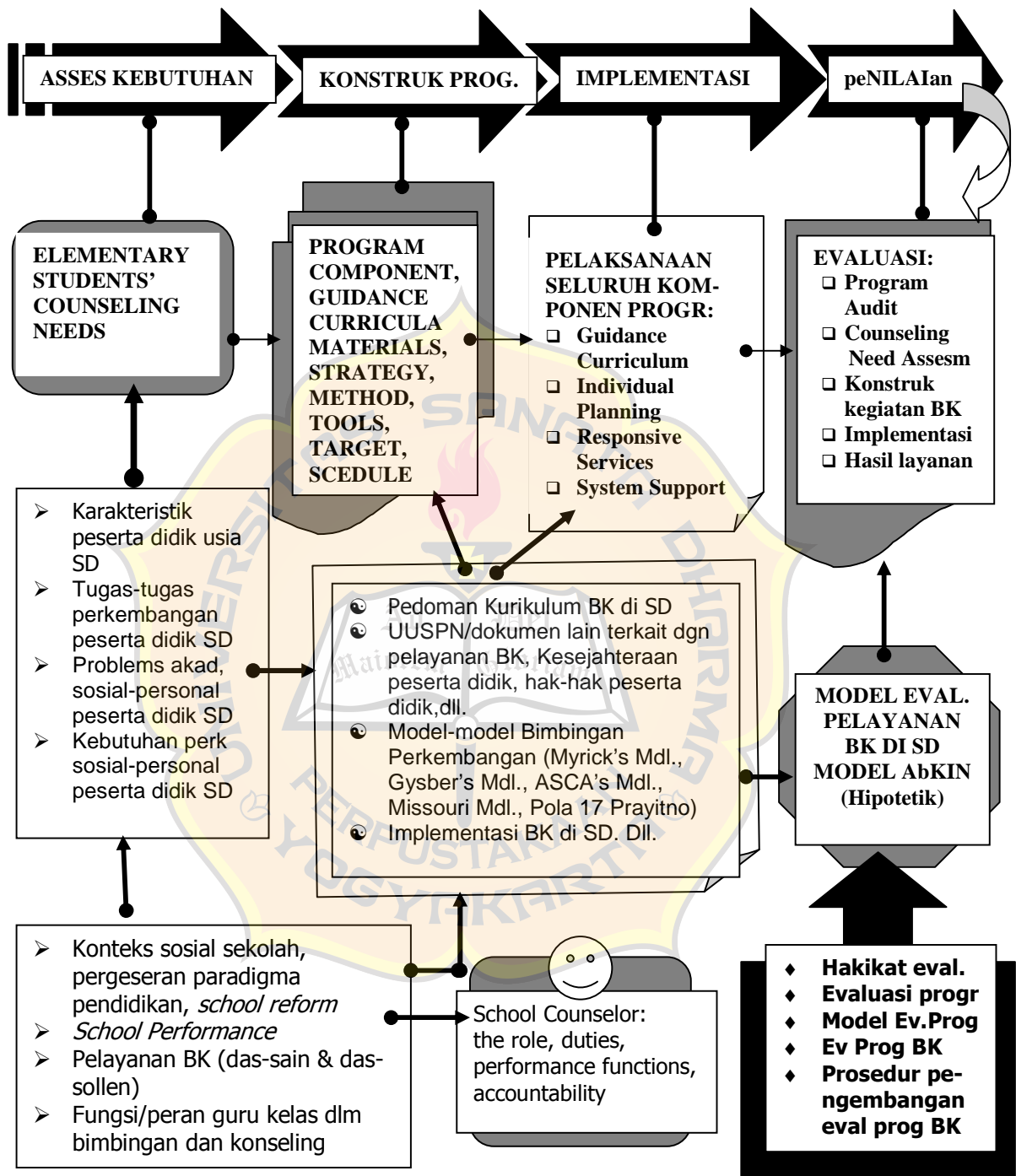
Di Amerika Serikat pun sampai saat ini hambatan-hambatan yang serupa masih melanda, seperti diakui oleh Astramovich, Coker, & Hoskins, (2005:50), antara lain (1) *Much of the literature related to counseling program evaluation has cited the lack of counselor interest and ability to systematically evaluate counseling services (e.g. Fairchild, 1993; Whiston, 1996;* (2) *Lack of training opportunities in program evaluation;* dan (3) *Lack of practical program evaluation models for counselors to utilize.* Trevisan & Hubert (2001:226) menyimpulkan, “*Yet, implementation of program evaluation activities by school counselors remains illusive”.*

Para evaluator eksternal menyadari bahwa mereka menghadapi suatu pekerjaan yang sulit karena beberapa alasan, seperti: beberapa konselor tidak mau program/unjuk pelayanan mereka dievaluasi, mereka merasa frustrasi dan takut kalau-kalau mendapat sorotan yang tidak diharapkan. Karena kecemasan yang dahsyat terhadap program konseling, para evaluator memahami banyak orang akan menjadi sorotan penyelidikan yang keras (Curcio, Mathai, & Roberts, 2003). Untuk mengatasi kesulitan ini, perlu dikembangkan gagasan tentang evaluasi kolaboratif, di mana pendidik konselor dari perguruan tinggi dengan praktisi/konselor atau guru kelas di SD bersinergi atau berkolaborasi dalam melakukan evaluasi pelayanan bimbingan di sekolah. “*This partnership of evaluators followed the recommendation that*

interdisciplinary collaboration is considered an important component of the overall evaluation process “ (Hayes, et al., 1997:10).

Khususnya bagi SD yang melaksanakan bimbingan berdasarkan pola guru kelas, selain hambatan-hambatan yang telah dipaparkan di atas, hambatan-hambatan lainnya yang muncul menyangkut pelaksanaan evaluasi pelayanan BK di SD terletak pada: sulit memilah-milah fokus evaluasi antara muatan pendidikan/pengajaran dan muatan bimbingan; aspek pengetahuan kognitif yang menjadi fokus sorot kegiatan pembelajaran dan aspek afeksi, nilai, sikap yang lebih ditekankan dalam muatan bimbingan sulit dipisah-pisahkan; secara teknis, guru kelas sangat sarat dengan tugas-tugas pokok di bidang instruksional, sehingga sulit baginya menyisihkan waktu untuk memikirkan, merancang, dan melaksanakan evaluasi pelayanan bimbingan. Selain mereka kurang memiliki pengetahuan/keahlian menyangkut prosedur evaluasi pelayanan BK, guru kelas juga dihadapkan pada kurang memahami substansi, dasar-dasar filosofis, ruang lingkup, muatan isi, prosedur, dan teknik pelaksanaan layanan BK itu sendiri. Pada sisi lain, menyusun kriteria sebagai tolok ukur yang dapat digunakan untuk menentukan efektivitas pelayanan tidaklah mudah, bukan hanya bagi guru SD namun juga sulit bagi para ahli profesional BK, sedangkan standard pelayanan BK di Indonesia masih jauh dari impian.

Kristalisasi konseptual pengembangan model evaluasi pelayanan BK di SD divisualisasikan seperti pada gambar berikut:



Gambar 6. Skema Kristalisasi Konseptual Pengembangan Model Evaluasi AbKIN

D. Kajian Temuan Penelitian yang Relevan (*Review of Relevant Findings*)

1. Temuan Penelitian tentang Penggunaan Model Evaluasi Pelayanan BK

Kegiatan evaluasi dengan menggunakan model tertentu dalam pelayanan bimbingan dan konseling di sekolah dilaporkan telah menunjukkan hasil-hasil positif dalam tiga domain, yaitu domain akademik, karier dan personal/sosial. Hasil-hasil evaluasi itu juga menunjukkan bahwa layanan-layanan konselor sekolah melalui pelayanan bimbingan dan konseling dapat membantu para peserta didik dalam memecahkan beraneka problem yang mereka hadapi, seperti masalah emosional, sosial, penyesuaian diri, masalah perilaku, dan masalah belajar, serta membantu mereka mengembangkan cita-cita atau arah hidup yang jelas. Brigman & Campbell (2003:92) menegaskan, “*Effective counseling services are important to the school climate and a crucial element in improving student achievement*”.

Untuk melengkapi kajian teori yang telah diuraikan di atas, berikut ini disajikan kajian efektivitas penggunaan model evaluasi yang ditemukan dalam beberapa penelitian evaluasi pelayanan BK yang telah menunjukkan efektivitas hasil pelayanan BK di sekolah, termasuk kontribusinya terhadap perkembangan pribadi dan keberhasilan akademik peserta didik.

Penelitian-penelitian dalam bidang evaluasi pelayanan BK di sekolah sebagian besar menggunakan salah satu atau gabungan tipe desain evaluasi dalam Model Brinkerhoff. Penggunaan tipe 2 (formatif vs sumatif evaluation) dan tipe 3 (*experimental/quasi experimental design*) paling banyak ditemukan. Beberapa kajian terhadap riset dalam area konseling sekolah yang menggunakan pendekatan

eksperimental atau quasi eksperimen (salah satu dari tipe Model Brinkerhoff) menunjukkan bahwa layanan-layanan yang dilakukan oleh konselor sekolah memberikan efek positif terhadap para peserta didik dalam aspek klarifikasi nilai, prestasi akademik, perilaku sukses di sekolah, perbaikan perilaku dan sikap peserta didik, perasaan nyaman dan sukses di sekolah, pencegahan kekerasan di sekolah, perbaikan suasana lingkungan belajar di kelas, dan terciptanya iklim kelas yang kondusif (Gysbers, 2004; Mosconi & Emmett, 2003; Brigman & Campbell, 2003; Schlossberg, Morris & Lieberman, 2001; Lapan, Gysbers & Petroski, 2001; Riley & McDaniel, 2000; Lapan, Gysbers, & Sun, 1997; Gerler, 1985; dan Gerler, Kinney & Anderson, 1985).

Beberapa studi dalam desain quasi eksperimen menemukan bahwa kegiatan-kegiatan bimbingan di sekolah dasar memberikan pengaruh positif pada pencapaian prestasi belajar peserta didik (Sink & Stroh, 2003; Lee, 1993; dan Hadley, 1988). Intervensi konseling sekolah dilaporkan telah berhasil untuk membantu para peserta didik mengurangi kecemasan dalam mengikuti tes (Cheek, Bradley, Reynolds, & Coy, 2002). Semua penelitian tersebut menggunakan desain quasi eksperimen *before-after procedure*, melibatkan evaluator eksternal, dan menekankan evaluasi hasil dalam kepentingan akuntabilitas.

Penggunaan tipe 2 (desain formatif – sumatif) dalam bingkai model Brinkerhoff ditemukan dalam beberapa penelitian evaluasi program, antara lain dalam penelitian Tobias & Myrick (1999); Morey, Miller, Rosen & Fulton (1993); Stamnes (1991); dan Robinson, Morrow, Kigin & Lindeman (1991), yang

menunjukkan bahwa program konseling sekolah yang dirancang untuk melatih berbagai keterampilan mediasi dengan teman sebaya ternyata memberikan hasil sangat efektif. Beberapa studi menunjukkan bahwa para peserta didik yang dilatih dalam mediasi teman sebaya, semisal *peer counseling* ternyata menggunakan keterampilan-keterampilan itu dalam berbagai setting yang lain, misalnya di rumah. Penelitian lainnya yang menggunakan pendekatan formatif – sumatif dilakukan oleh Baker & Gerler (2001); dan Omizo, Hershberger & Omizo (1988) menunjukkan bahwa pelayanan bimbingan dan konseling sekolah dasar memberikan pengaruh signifikan pada penurunan perilaku agresif dan permusuhan, pun juga mengurangi problem-problem disiplin murid di kelas.

Evaluasi program BK dalam koridor Model Brinkerhoff tipe 1 (*fixed vs emergent evaluation design*) ditemukan dalam sebuah penelitian di Gwinnett County, Georgia yang dilakukan oleh Watts & Thomas (1997). Dalam evaluasi ini kedua peneliti sebagai evaluator eksternal mendesain secara fixed struktur, isi, dan banyak instrumen evaluasi yang diterapkan dalam multi tahun. Tujuan program, dan kriteria keberhasilan dirumuskan secara ketat, instrumen evaluasi yang digunakan diuji secara formal. Dalam beberapa segmen evaluator mengaplikasikan quasi eksperimen *nonequivalent control group design* dan menemukan bahwa layanan konseling di sekolah berdampak terhadap kinerja akademik peserta didik dan dapat meningkatkan semangat anak untuk mengerjakan tugas-tugas sekolah, meningkatkan perilaku produktif para peserta didik dan menekan perilaku mengganggu di kalangan peserta didik kelas 3 dan 5 SD.

Dari beberapa penelitian evaluasi program BK yang menggunakan tipe-tipe Model Brinkerhoff di atas dapat disimak bahwa keunggulan penggunaan model Brinkerhoff tampak dalam hal:

- 1) Model Brinkerhoff tipe 2 dan 3 paling populer dipakai dalam desain evaluasi program BK di sekolah.
- 2) Penggunaan tipe-tipe model Brinkerhoff dalam evaluasi program BK menunjukkan hasil program yang nyata dan akuntabel, kongkrit, dan mudah dibaca/dipahami publik.
- 3) Fokus kajian evaluasi program dan kriteria keberhasilan program yang menggunakan tipe-tipe model Brinkerhoff dirumuskan secara jelas, spesifik, dan terukur.
- 4) Bukti-bukti hasil evaluasi program BK dengan menggunakan tipe-tipe model Brinkerhoff yang pada umumnya berkiblat pada pendekatan kuantitatif dengan dukungan aplikasi teknik statistik tertentu dapat menyederhanakan faktor-faktor pengaruh kompleksitas program yang tidak terjamah (*black-file*), dan secara metodologis, penyederhanaan itu dapat dipertanggungjawabkan/sulit dibantah.

Di balik keunggulan tipe-tipe model Brinkerhoff yang populer itu terdapat beberapa kelemahan penggunaannya dalam mengevaluasi pelayanan BK di SD, antara lain:

- 1) Kurang aplikatif digunakan untuk mengevaluasi pelayanan BK di SD yang umumnya tidak berprogram secara terstruktur (*intangibile program*).

- 2) Kurang aplikatif untuk mengevaluasi proses dan hasil totalitas program, karena rumusan tujuan program dan kriteria keberhasilan pelayanan BK di SD bersifat relatif dan holistik (tidak dapat didefinisikan secara terstandar, spesifik, dan terurai).
- 3) Menuntut keterlibatan evaluator eksternal, kurang ekonomis untuk ukuran pembiayaan dan sumber-sumber daya pada SD di Indonesia, praktis tetapi tidak mudah dilakukan guru SD karena umumnya kurang mahir dalam penguasaan metodologis dan teknik eksperimentasi.
- 4) Model Brinkerhoff lebih menekankan kepentingan akuntabilitas daripada *improvement* dalam pelayanan BK.
- 5) Komponen program yang dievaluasi bersifat parsial, kurang menyeluruh dalam satu kesatuan prosedur, sehingga utilitasnya kurang memberikan rekomendasi perbaikan yang relatif utuh.

Evaluasi efektivitas layanan bimbingan kelompok dengan menggunakan Model Kirkpatrick ditemukan antara lain pada penelitian Verduyn, Lord & Forrest (1990). Pada penelitian ini, mereka mengeksperimentasikan penggunaan berbagai kegiatan dinamika kelompok, games/terapi bermain, dan kegiatan-kegiatan out-bound. Konselor sekolah sebagai fasilitator (*trainer*) dalam kegiatan pelatihan kelompok tersebut sebelumnya dilatih terlebih dahulu (*training for trainers*) untuk memahami prosedur dinamika kelompok dan teknik-teknik kegiatan kelompok lainnya yang akan diterapkan dalam kegiatan kelompok siswa. Evaluasi dilakukan selama (*on going*) dan segera se usai setiap kegiatan bimbingan kelompok diberikan.

Penelitian ini menunjukkan hasil bahwa layanan bimbingan kelompok efektif dalam mengajarkan/melatih kecakapan-kecakapan sosial murid, khususnya sampai pada level 3 pada *the four levels Kirkpatrick's evaluation model*.

Shechtman (2002) merancang berbagai terapi bermain yang dikenakan pada kelompok anak (usia 5 – 10 tahun) sebagai teknik psikoterapi. Hasil evaluasi dengan menggunakan model Kirkpatrick menunjukkan bahwa berbagai intervensi kelompok peserta didik, seperti bimbingan/pendidikan, konseling/pemecahan problem interpersonal, dan psikoterapi/rekonstruksi kepribadian telah menunjukkan hasil-hasil yang positif dalam setting sekolah. Baskin (2001) yang menggunakan model Kirkpatrick untuk mengeksplorasi efektivitas *collaborative online group work* menemukan bahwa para partisipan yang terlibat dalam kerja kelompok kolaborasi tersebut memberikan penilaian puas yang tinggi terhadap beberapa aspek pengalaman belajar dalam kelompok.

Dari beberapa penelitian di atas tampak bahwa evaluasi yang menggunakan model Kirkpatrick memiliki keunggulan, antara lain:

- 1) Cocok untuk mengukur perubahan aspek afektif, skill, dan behavior yang diperoleh individu dalam suasana kelompok
- 2) Cakupan evaluasinya lebih fokus pada kualitas proses/implementasi kegiatan dan kualitas hasil pelatihan (pembelajaran kelompok) dari sudut penilaian *trainee*, dan pengadministrasiannya lebih ekonomis (efisien dari sudut biaya, karena dapat dilakukan dengan sarana *ratings by paper and pencil test*).

- 3) Dapat mengukur hasil perubahan segera (*immediate evaluation*) maupun *outcomes*
- 4) Cocok untuk mengukur tingkat kepuasan peserta bimbingan kelompok yang menerapkan pendekatan *group process*, seperti dinamika kelompok, *play therapy*, *experiential learning* melalui permainan kelompok, dll.
- 5) Dapat digunakan untuk mengukur kecakapan-kecakapan sosial.

Beberapa kelemahan penggunaan model Kirkpatrick:

- 1) Kurang tepat digunakan untuk mengevaluasi totalitas program, karena model Kirkpatrick kurang memperhatikan aspek konteks dan input dalam proses evaluasi, padahal keberhasilan output dalam proses pelatihan juga dipengaruhi oleh aspek situasi/konteks dan kualitas input (kebutuhan, harapan, minat *trainee*).
- 2) Tidak menyinggung komponen perencanaan, programming, implementing, dan aspek-aspek tenaga pelaksana/trainers melainkan hanya fokus pada penilaian perubahan/kepuasan peserta training.
- 3) Kurang cocok digunakan untuk mengevaluasi proses dan hasil program yang kegiatannya tidak berbasis kelompok atau tidak menggunakan proses kelompok.
- 4) Untuk mengukur *impact* sulit dilakukan karena selain sulit tolok ukurnya (*intangible*) juga sudah di luar jangkuan guru maupun sekolah.
- 5) Evaluasi *behavior* dan *result* tidak dapat dilakukan segera (*immediate evaluation*), melainkan butuh waktu untuk menunggu hasil penerapan.
- 6) Pengolahan, analisis, dan interpretasi data hasil evaluasi membutuhkan kemampuan telaah psikologis yang memadai, sehingga apabila elemen model

tidak disederhanakan, penggunaannya di SD kurang fisibel dan di luar jangkauan keahlian guru kelas.

Penggunaan Model CIPP dalam evaluasi program BK ditemukan antara lain dalam penelitian yang dilakukan oleh Borders & Drury (1992); Myers, Shoffner & Briggs (2000); dan Myrick (1987), namun dalam komponen program yang tidak penuh. Hasil-hasil dan rekomendasi penelitian mereka menunjukkan bahwa program konseling akan efektif apabila didasarkan pada teori-teori perkembangan manusia (konteks). Isi program, tujuan, dan berbagai intervensi yang dilakukan harus merefleksikan teori-teori tersebut. Penyusunan program harus dimulai dari penyelidikan yang mendalam tentang kebutuhan-kebutuhan peserta didik, guru, dan orangtua (*needs assessment*) yang dilakukan secara berkala (input). Pelayanan bimbingan dan konseling perkembangan harus proaktif dan preventif, membantu semua peserta didik memperoleh pengetahuan, keterampilan, kesadaran diri, dan sikap-sikap yang dibutuhkan untuk mengaktualkan tugas-tugas perkembangan secara sukses (proses). Terdapat bukti empiris yang substantif bahwa pelayanan bimbingan dan konseling tersebut mendukung perkembangan dan keberhasilan akademik peserta didik (produk). Konselor sekolah efektif dalam mencegah para peserta didik dari keputusan bunuh diri. Sangatlah esensi bahwa konselor sekolah harus melibatkan para orangtua dari peserta didik yang mengalami gangguan emosional dalam proses konseling (Jones, 2001).

Penelitian lain yang dirancang dalam evaluasi model CIPP dilakukan oleh Mullis & Otwell (1997); Watts & Thomas (1997); Lapan, Gysbers & Sun (1997); dan

Sutton & Fall (1995). Konteksnya berkaitan dengan sumbangan layanan BK dalam situasi pembelajaran di kelas. Tidak dilaporkan mengenai komponen proses dalam penelitian-penelitian tersebut, namun segi produk yang ditunjukkan antara lain: Program konseling sekolah dapat menekan perilaku mengganggu para peserta didik dalam kelas. Layanan bimbingan dan konseling mendukung kegiatan para guru di kelas dan memungkinkan para guru untuk meningkatkan kualitas pembelajaran yang dirancang untuk membantu para peserta didik dalam mencapai standard yang tinggi. Para peserta didik yang mendapat layanan bimbingan dan konseling menunjukkan bahwa kelas mereka kurang suka diganggu oleh peserta didik lain dan kelompok mereka.

Bertolak dari beberapa penelitian evaluasi yang menerapkan model CIPP secara utuh maupun semi CIPP di atas, tergambar bahwa keunggulan penggunaan model CIPP dalam mengevaluasi program BK di sekolah, antara lain:

- 1) Model CIPP cocok digunakan untuk mengevaluasi program BK secara menyeluruh di sekolah—konteks, input, proses, dan hasil; jika programnya terstruktur dan teroperasionalkan secara terencana.
- 2) Komponen evaluasi model CIPP sangat komprehensif, memberikan informasi perbaikan yang utuh, namun sangat kompleks.
- 3) Model CIPP sangat cocok digunakan dalam mengevaluasi program BK yang penyelenggaraannya berdasarkan pola spesialis, dengan dukungan dana dan keahlian yang kuat.

Berbagai kelemahan model CIPP apabila diterapkan untuk mengevaluasi pelayanan BK di SD, antara lain:

- 1) Komponen model CIPP terlalu kompleks dan sulit (tidak aplikatif) diterapkan untuk mengevaluasi pelayanan BK di SD yang umumnya tidak berprogram.
- 2) Kurang praktis dan terlampau mahal biaya penggunaannya untuk SD konteks Indonesia, karena membutuhkan dukungan ahli (evaluator eksternal).
- 3) Pelayanan BK di SD (Indonesia) tidak berpola spesialis, tidak ada konselor sekolah, konteks pelayanannya tidak dipahami secara jelas oleh berbagai pihak di SD, input dan proses pelayanannya terintegrasi dalam proses pendidikan dan pembelajaran, sulit dimurnikan efek hasilnya, sehingga model CIPP tidak realistis dipergunakan untuk mengevaluasi pelayanan BK di SD tanpa dimodifikasi/disesuaikan dengan kondisi setempat.

Berdasarkan pengkajian berbagai model evaluasi yang dipakai dalam beberapa bukti empiris di atas, tampak bahwa model-model evaluasi pelayanan BK yang dipakai, sebagian besar lebih berfokus hanya pada evaluasi hasil, masih jarang menyentuh evaluasi input dan proses yang mengukur secara holistik sejauhmana relevansi muatan program/layanan BK dengan kebutuhan peserta layanan, sejauhmana efektivitas pengembangan (konstruksi program) dan keterlaksanaan layanan, dan sejauhmana efektivitas hasil pelayanan. Penggunaan model-model evaluasi tersebut mencermati produk pelayanan BK di sekolah secara parsial, tidak didesain secara khusus untuk mengevaluasi pelayanan BK di SD yang pelayanannya terintegrasi dengan aspek-aspek kependidikan dan layanan pembelajaran di kelas,

tidak terprogram secara terstruktur. Penggunaan model-model yang ada tersebut secara ekonomis dan teknis kurang terjangkau oleh SD di tanah air kita, karena penerapannya membutuhkan dukungan dana yang cukup besar dan keterlibatan tenaga ahli evaluator eksternal. Oleh sebab itu, perlu dikembangkan model evaluasi yang lebih aplikatif, terjangkau, bermanfaat, komprehensif, namun praktis dan mudah digunakan oleh tenaga bimbingan (kepala sekolah, konselor SD, atau guru kelas) untuk mengevaluasi pelayanan BK di SD.

2. Temuan Hasil Pra-Survei tentang Realitas Pelayanan BK di SD

Berdasarkan hasil-hasil pra-survei yang dilaksanakan pada sekitar Agustus – Nopember 2006 pada beberapa SD, (4 SD di Kecamatan Gamping, Sleman, yaitu SD Negeri Tlogo, SD Negeri 2 Mejing, SD Negeri Patran, dan SD Muhammadiyah Kalimanjung), (3 SD di Kota Yogyakarta, yaitu SD Kanisius Wirobrajan, SD Pangudi Luhur Jl. P. Senopati, dan SD Negeri Serayu, serta 1 SD di Semarang (SD Karang Turi) menyangkut eksistensi, praktek/pelaksanaan layanan BK di SD, keberadaan konselor sekolah, dan hambatan-hambatan pelayanan BK di SD dapat diperoleh deskripsi sebagai berikut:

- a. Pada ke empat SD di Gamping, Sleman dan ke tiga SD di Kota Yogyakarta yang diobservasi tersebut tidak ada konselor sekolah. Sedangkan SD Karang Turi (Semarang) ada seorang konselor sekolah (*as a full-time counselor*) dan melaksanakan pelayanan BK secara profesional (pola spesialis). Konselor sekolah memberikan materi-materi BK (*guidance curriculum*) pada semua kelas secara terjadual minimal satu bulan sekali.

- b. Layanan dan fungsi bimbingan pada semua sekolah yang tidak memiliki konselor sekolah tersebut diserahkan kepada masing-masing guru kelas, namun semua guru kelas kurang memahami peran sebagai pembimbing dan memaknai peran itu sangat sempit, sekedar memberi nasihat (*adviser service*) kepada peserta didik, khususnya yang mengalami perilaku tidak disiplin.
- c. Dari kedelapan sekolah yang diobservasi, terdapat empat SD yang memiliki guru berijazah Sarjana BK, namun tiga diantaranya (di Gamping dan Yogyakarta) tidak difungsikan sebagai konselor sekolah. Ketiga guru tersebut difungsikan sebagai guru mata pelajaran (PKN, Pendidikan Agama, dan Keterampilan), hanya SD Karang Turi Semarang yang real memfungsikan konselor sekolah secara penuh.
- d. Satu dari kedelapan SD tersebut (SD Pangudi Luhur Yogyakarta) sudah mulai merintis penyusunan program BK. Pada saat pra-observasi ini dilakukan, calon konselor sedang menyelenggarakan studi pendahuluan (berupa *need assessment*). Sedangkan di SD Karang Turi Semarang, pelayanan BK sudah berlangsung secara mantap. Di sana bahkan konselor sekolah diberi jam masuk kelas, masing-masing 1 jam untuk menyelenggarakan layanan bimbingan klasikal (*classroom guidance curriculum activities*).
- e. Pada semua SD yang diobservasi (kecuali SD Karang Turi Semarang) belum ada program BK yang disusun secara sistematis, terstruktur, dan tertulis. Para guru kelas memahami fungsi bimbingan sebatas sekedar memberi nasihat kepada peserta didik.

- f. Hampir semua guru kelas mengakui bahwa mereka tidak memahami apa yang menjadi tugas BK di sekolah, tidak memahami program BK, struktur, isi, dan mekanisme pengembangannya, dan juga tidak tahu mengenai bagaimana mengevaluasinya. Oleh sebab itu mereka kebingungan mengenai bagaimana mengisi buku laporan keadaan kelas yang di dalamnya termuat banyak butir pengembangan diri dan penilaian perilaku/kepribadian setiap peserta didik di kelas yang menjadi asuhannya.
- g. Beberapa guru SD merekam/mendokumentasikan pelayanan BK (bimbingan penyuluhan) hanya dalam sebuah buku catatan pembimbingan (ada yang menyebutnya buku BK, catatan kasus) yang dipakai secara berlanjut (pindah mengikuti kenaikan kelas peserta didik). Dalam pengamatan penulis, isi buku tersebut hanya mendeskripsikan nama peserta didik, kejadian/pokok masalah, penanganan. Cara penanganan umumnya disebutkan dengan menasehati, menyadarkan, memberitahu ke orangtuanya. Dari rekaman dokumentasi tersebut tampak sedemikian minim pemahaman guru kelas mengenai pelaksanaan BK di SD.
- h. Dari bincang-bincang penulis dengan beberapa kepala sekolah diperoleh masukan bahwa kepala sekolah masih sulit memahami peran konselor sekolah, mereka beranggapan bahwa pekerjaan-pekerjaan bimbingan cukuplah dapat dikerjakan guru, terlalu mahal bagi mereka untuk menggaji petugas profesional sebagai konselor sekolah, sumber daya dan dana sekolah belum tersedia untuk dialokasikan ke arah profesionalisasi pelayanan BK, mereka juga tidak punya

gambaran mengenai pengembangan pelayanan BK di SD. Jika terdapat masalah-masalah yang agak krusial menyangkut problem perilaku peserta didik cukuplah dapat diselesaikan dengan penegakan disiplin yang keras, bila perlu dengan pendekatan *punishment* dan dikonsultasikan kepada pihak orang tua. Seperti apa itu layanan bimbingan dengan pendekatan perkembangan, sama sekali mereka tidak punya gambaran. Topik-topik atau muatan bimbingan (*guidance curriculum*) cukuplah diselip-selipkan melalui pesan pembelajaran guru dalam topik-topik tertentu, sedangkan bagaimana hal itu distrukturkan, mereka tidak punya gambaran dalam pengintegrasian. “Pendek kata, biarlah berlangsung apa adanya”, kata mereka.

- i. Beberapa guru kelas menyatakan interest yang cukup kuat untuk mencoba merintis pelayanan BK yang profesional di sekolah mereka, “mengingat sekarang ini problem perilaku peserta didik sudah semakin menggila”, keluh mereka. Sementara para guru tersebut mengaku tidak cukup paham menjalankan peran pembimbing tersebut secara benar. Para guru tersebut juga menyatakan keinginan untuk mengetahui bagaimana mengembangkan program BK, mengimplementasikannya, dan bagaimana mengevaluasinya. “Karena pelayanan itu memang perlu dan penting”, tegas mereka.
- j. Khusus menyangkut evaluasi pelayanan bimbingan, para guru mengaku tidak mampu melakukannya, tidak tahu apa yang mau dievaluasi, bagaimana caranya, dan apa pedomannya. Meski waktu mereka sempit, namun apabila ada model evaluasi yang sederhana, mereka menyatakan kemauannya untuk

menerapkannya. Apabila ada training-training tentang ke-BK-an dan evaluasi programnya, mereka berharap diikutsertakan.

- k. Satu-satunya konselor sekolah (SD Karang Turi Semarang) yang diwawancarai dalam pra-observasi ini menyatakan keinginannya untuk melakukan evaluasi program secara komprehensif dengan mengikuti siklus pengembangan program, yang meliputi: (1) keberadaan, prosedur pengembangan, struktur dan isi, dan kualitas program; (2) desain/konstruksi kegiatan (isi, kecukupan, keseimbangan, kesesuaian dengan kebutuhan tugas perkembangan peserta didik, dan kualitasnya); (3) implementasi program (prosedur penyampaian, metode, strategi, pendekatan, media, kualitas penyampaian, pengelolaan kelas, dan ketersampaian pesan); dan (4) penilaian ketercapaian hasil bimbingan. “Dengan demikian, kita tahu bagian mana yang sudah baik dan bagian mana yang masih perlu diperbaiki dari komponen pelayanan BK yang kita sajikan”, pintanya.

Kenyataan-kenyataan empiris yang diperoleh dari gambaran sekilas mengenai potret pelayanan BK di SD sebagaimana deskripsi di atas dijadikan sebagai masukan pra-kondisi awal dalam mengembangkan model evaluasi pelayanan BK di SD yang sungguh bermanfaat untuk memperbaiki keadaan di SD. Atas dasar itulah, maka model evaluasi yang dikembangkan harus memuat komponen-komponen yang relatif komprehensif yang dapat memberikan informasi perbaikan awal dan mendasar. Komponen evaluasi yang dimuat dalam model ini sekurang-kurangnya meliputi: asesmen kebutuhan peserta didik yang dapat menggambarkan jajak hasil pelayanan

BK masa sebelumnya dan jajak kebutuhan untuk program selanjutnya, peninjauan evaluatif sejauhmana keterlaksanaan prosedur manajemen pengembangan program telah dilakukan guru kelas, layanan-layanan apa yang aktual telah terimplementasikan secara memuaskan, dan sejauhmana capaian hasil pelayanan BK di SD (semesteran/akhir tahun pelajaran).

Bertolak dari berbagai poin paparan teoritik-konseptual dan telaah terhadap berbagai kajian empiris (*review of relevant findings*) di atas, dikembangkanlah model evaluasi pelayanan BK di SD dengan cakupan evaluasi input, proses, dan produk dalam satu kesatuan prosedur yang lebih komprehensif berdasarkan siklus prosedur pengembangan pelayanan BK, yang dapat menghasilkan informasi evaluatif meliputi (1) asesmen kebutuhan-kebutuhan peserta didik—terkandung dua kepentingan, yaitu (a) mengevaluasi sejauhmana hasil pelayanan yang sudah ada (*existing program audit*) dilihat dari tingkat intensitas kebutuhan perkembangan, tingkat intensitas masalah, dan tingkat kelancaran tugas perkembangan peserta didik dan (b) analisis kebutuhan peserta didik dalam implikasinya terhadap penyusunan program BK di SD; (2) sejauhmana tingkat keterlaksanaan prosedur konstruksi program BK di SD (*planning, designing and organizing*); (3) sejauhmana tingkat kepuasan peserta didik terhadap implementasi aktual layanan-layanan BK yang diterima peserta didik, dan penilaian peserta didik terhadap kualitas implementasi layanan bimbingan klasikal; dan (4) sejauhmana capaian hasil pelayanan BK di SD (akhir tahun pelajaran).

E. Kerangka Pikir

Kerangka pikir yang dibangun dalam penelitian ini peneliti landaskan pada beberapa paradigma konseptual, yaitu (1) Abraham Maslow dalam *Humanistic Theory of Development* (dalam Erford, 2007) yang mengkonseptualkan adanya urutan secara hirarkis kebutuhan-kebutuhan peserta didik (dan manusia pada umumnya) yang memicu motivasi individu dalam bertindak/berperilaku; (2) Brown dan Trusty (2005) yang mengelaborasi teori kebutuhan Abraham Maslow dan mengidentifikasi secara khusus kebutuhan-kebutuhan perkembangan (*developmental needs*) peserta didik usia SD yang relevan dengan implikasi penyusunan program pelayanan BK di SD; (3) Havighurst (dalam Sink, 2005) yang merumuskan tugas-tugas perkembangan anak SD (*middle childhood*, 6 – 11 tahun); (4) Loevinger yang merumuskan bangun perkembangan diri ke dalam sembilan tingkat pencapaian tugas perkembangan; (5) Schmidt (1993) dan Gysbers & Henderson (2000) yang memvisualisasikan komponen-komponen manajemen pengembangan program BK di sekolah; dan (6) beberapa konsep tentang evaluasi program.

Peneliti mencermati bahwa efektivitas keterlaksanaan dan hasil pelayanan BK di SD selama ini belum pernah dievaluasi secara formal, sistematis, komprehensif, dan menghasilkan informasi evaluatif yang relatif utuh (tidak parsial/terlepas-lepas). Padahal, informasi evaluatif yang relatif menyeluruh dan bulat semacam itu sangat diperlukan sebagai pijakan substansial dalam rangka perbaikan menyeluruh dan peningkatan penyelenggaraan pelayanan BK di SD yang selama ini belum pernah dipertanggungjawabkan akuntabilitasnya. Hasil-hasil penelitian evaluatif yang

mengaplikasikan model-model evaluasi program BK yang selama ini digunakan kebanyakan masih bersifat parsial, berfokus hanya pada segi evaluasi hasil (model sumatif) dengan pendekatan pre-post test atau eksperimental (model Brinkerhoff), kurang menyentuh komponen evaluasi yang komprehensif, dan prosedur evaluasi yang dilaksanakan tidak didukung oleh suatu model evaluasi yang spesifik; sehingga sering kurang mampu memberikan masukan perbaikan dalam perspektif yang menyeluruh. Informasi evaluatif pada satu aspek sering tidak disertai oleh saran perbaikan pada aspek lainnya, sehingga menyebabkan solusi perbaikan yang direkomendasikan dianggap tidak komprehensif. Akibatnya, upaya perbaikan yang dilakukanpun kurang efektif.

Mengharapkan sentuhan evaluator eksternal, meski mungkin lebih efisien, namun bukanlah cara tepat untuk kepentingan *program improvement*, sebab *external evaluation program* sesungguhnya lebih menekankan pada kepentingan akuntabilitas (Curcio, Mathai, & Roberts, 2003; Stark & Thomas, 1994). Karena sifatnya sebagai “pelayanan”, dan mengharapkan pelayanan yang ada dapat terus-menerus diperbaiki, ditingkatkan, dan dikembangkan oleh tenaga bimbingan sendiri yang terlibat secara langsung dalam mendesain ulang, mengembangkan, dan melaksanakan pelayanan BK di lapangan, maka adalah lebih bijaksana apabila tenaga pembimbing sendiri (Kepala Sekolah, konselor atau guru kelas) yang melakukan evaluasi (*self-evaluation*) tentang kebutuhan-kebutuhan peserta didik dalam implikasinya terhadap penyusunan program pelayanan BK di SD, keterlaksanaan manajemen pengembangan program, dan ketercapaian hasil pelayanan BK yang diberikannya,

sehingga tenaga pembimbing (Kepala Sekolah, konselor atau guru kelas) itu sendiri secara langsung mendapat manfaat (data masukan) untuk mengambil keputusan dalam perbaikan program (*program improvement*).

Berangkat dari gagasan ini, maka dirasa perlu mencoba mengembangkan suatu model evaluasi pelayanan BK di SD yang diharapkan mampu memberikan informasi evaluatif yang relatif lebih kaya, komprehensif, dalam satu keutuhan/kesatuan prosedur dengan mengikuti siklus pengembangan program. Sebagaimana disarankan oleh Stufflebeam (2003), evaluasi program yang menyeluruh/efektif harus mampu menjawab pertanyaan-pertanyaan: *What needs to be done? How should it be done? Is it being done? Did it succeed?*. Atas saran itu, maka model evaluasi pelayanan BK di SD yang ingin dikembangkan melalui penelitian ini diharapkan mampu memberi informasi evaluatif (untuk perbaikan) yang relatif menyeluruh dalam satu keutuhan prosedur, yaitu (1) sejauhmana tingkat intensitas kebutuhan peserta didik terhadap bantuan BK di SD dan butir-butir kebutuhan mana yang perlu dibantu pemenuhannya dalam implikasinya terhadap penyusunan program pelayanan BK di SD; (2) sejauhmana keterlaksanaan prosedur konstruksi program BK di SD, yaitu *planning, designing and organizing*; (3) sejauhmana tingkat kepuasan peserta didik terhadap implementasi aktual layanan-layanan BK yang mereka terima; dan (4) sejauhmana capaian hasil pelayanan BK di SD.

Dengan memusatkan perhatian pada keempat fokus sorot tersebut, model evaluasi pelayanan BK di SD yang dikembangkan ini peneliti pandang telah cukup mengakomodir ruang lingkup batasan yang diisyaratkan *Standards* (AERA-APA,

1999:163) dan seterusnya dengan apa yang disarankan Tayibnapi (2000:4), yaitu evaluasi program hendaknya berfokus pada: (1) tujuan dan kebutuhan peserta/pengguna layanan; (2) desain kegiatan program/pelayanan; (3) implementasi; (4) transaksi dan hasil pelayanan. Juga dengan memperhatikan faktor-faktor keterbatasan pengguna model ini di lapangan, maka kesederhanaan model evaluasi ini diharapkan dapat lebih realistis dan memungkinkan penggunaannya oleh Guru Pembimbing di SD (kepala sekolah, konselor sekolah dan/atau guru kelas) untuk memperoleh informasi perbaikan pelayanan BK di SD.

Peneliti berkeyakinan bahwa perbaikan dan peningkatan pelayanan BK di SD dapat mendongkrak perbaikan kualitas hasil pendidikan di SD, mengingat kualitas proses dan hasil pendidikan dan pembelajaran di SD masih sangat bergantung pada komitmen dan kemampuan guru dalam mendampingi dan membimbing para peserta didik dalam belajar, tindak tanduk dan gaya kepemimpinannya dalam kelas, perilaku keteladanan yang ditunjukkannya sebagai pendidik, dan berbagai usaha yang diberikannya dalam mengarahkan, memotivasi, dan memperhatikan segi-segi perkembangan dan belajar peserta didik, serta bantuan yang diberikannya dalam memecahkan masalah-masalah atau gangguan-gangguan/kesulitan peserta didik dalam berbagai segmen. Supriadi (dalam Haryono, 2006) menegaskan, guru merupakan kunci dalam peningkatan mutu pendidikan, dan berada di titik sentral dalam setiap usaha reformasi pendidikan ke arah perubahan-perubahan yang bersifat kualitatif. Kualitas-kualitas kependidikan yang melekat pada guru (sering bersifat *non-instructional* dan *hidden curriculum*) seperti itu dapat diejawantahkan dan

diformulasikan ke dalam satu peran, yaitu peran guru sebagai pembimbing, yang selama ini kurang mendapat perhatian dalam berbagai program penataran/pelatihan dalam jabatan guru (*teacher inservice training*). Selain itu, keberhasilan penerapan KTSP yang prinsip-prinsip dasarnya bersinggungan erat dengan prinsip-prinsip umum pelayanan BK di sekolah sangat relevan dengan kebutuhan konkretisasi peningkatan/profesionalisasi pelayanan BK di SD.

Pada sisi lain, peserta didik SD yang masih muda belia, *undeveloped*, dan sedang tumbuh berkembang secara progressif dalam semua aspek tentu masih sangat membutuhkan bantuan psikososial dalam melaksanakan dan mengintegrasikan antara tugas utama sebagai pebelajar (segmen pengembangan kognitif) dan mengaktualkan tugas-tugas perkembangannya. Bantuan psikososial yang dimaksud dapat berupa layanan-layanan bimbingan dan konseling (Nelson, 2002:3-4). Layanan bimbingan dan konseling sebagai pemberian bantuan psikososial dalam rangka mendampingi perkembangan peserta didik dan memudahkan berlangsungnya proses pembelajaran pada peserta didik di SD pada dasarnya selama ini pelaksanaannya terintegrasi dalam tugas guru sebagai pendidik, pengajar, dan pembimbing.

Mengingat sedemikian rupa urgensi manfaat pelayanan BK di SD, maka idealnya pelayanan BK dikelola sedemikian rupa berdasarkan suatu program yang tersusun secara sistematis, terstruktur, dan tertulis (salah satu indikator program/pelayanan BK dengan pendekatan *preventif-developmental*) sehingga dimungkinkan untuk diases dan dievaluasi secara sistematis, terstruktur, dan formal serta dapat dipertanggungjawabkan akuntabilitasnya. Pada beberapa sekolah, namun masih

sangat langka, terdapat SD yang memiliki pelayanan BK (terstruktur, tertulis) dengan menerapkan pendekatan *preventif-developmental* yang dilengkapi dengan seorang konselor sekolah sebagai tenaga utama pembimbing profesional (pola spesialis). Meskipun demikian, pada kenyataannya praksis penyelenggaraan pelayanan BK pada hampir semua sekolah dasar di tanah air kita masih bersifat insidental (pendekatan remedial-kuratif), tidak berlandaskan suatu program yang sistematis, terstruktur, tertulis dan terukur; tanpa kehadiran konselor sekolah (*non-profesional*), dan penyelenggaraannya disampirkan pada peran guru kelas (pola generalis-inklusif) (Depdiknas, 2007:18). Karena sifatnya sebagai tugas tambahan (sampingan), dan pada umumnya guru kelas kurang memiliki kemampuan (pengetahuan dan skill) dalam mengembangkan dan melaksanakan pelayanan BK pada kelas yang diasuhnya, maka keterselenggaraan tugas pokok tambahan guru kelas dalam pengembangan, pelaksanaan, dan evaluasi pelayanan BK (sesuai SK Menpan RI Nomor 84, tahun 1993) hampir dapat dipastikan akan terbentur dengan berbagai hambatan, kesulitan, bahkan untuk sebagian terabaikan.

Meski berjalan dengan seadanya dan tidak terdefiniskan dalam suatu program tertulis yang terstruktur, peneliti berasumsi bahwa pelayanan BK di SD tetap ada dalam beragam bentuk dan melalui beragam layanan yang inklusif dalam pembelajaran (strategi infusi), seperti: pemberian layanan informasi dengan topik-topik bimbingan tertentu yang diintegrasikan/infusi dalam pokok-pokok bahasan tertentu pada bidang studi yang terkait, peran guru sebagai pembimbing yang menyatu dalam tugas-tugas mendidik, pengkondisian iklim kelas dalam pendekatan sosiomoral,

pengelolaan kelas yang kondusif, perilaku keteladanan dari guru, pembiasaan bersikap dan berperilaku yang baik, santun, terpuji, dan bernilai, pengembangan diri (ekstra kurikuler), pelatihan atau pendidikan keterampilan, pendidikan budi pekerti, membiasakan peserta didik untuk tertib solat jumat atau ibadah bersama di sekolah, kegiatan kepramukaan, studi tour atau karya wisata, bimbingan kelompok melalui diskusi kelompok, kerja kelompok, atau tugas-tugas/kegiatan kelompok, dan sebagainya.

Pelayanan BK di SD, baik yang penyelenggaraannya didasarkan pada suatu program yang tersusun secara terstruktur (definitif-tertulis) yang berorientasi pada pendekatan perkembangan (preventif-developmental) dengan pola spesialis, maupun yang muatan pelayanannya bersifat infusi (inklusif/menyatu/melekat, dan membaur dalam pesan-pesan/muatan pembelajaran dan peran (sikap, perilaku, aktivitas) guru sebagai pendidik (pengasuh dan pembimbing = pola generalis), yang pada umumnya tidak berprogram secara tertulis/terstruktur; keduanya perlu dievaluasi untuk memperoleh masukan-masukan evaluatif dalam upaya perbaikan. Efektivitas keterlaksanaan dan hasil program BK pada SD yang memiliki program BK secara sistematis, terencana, terstruktur, dan tertulis dengan pola spesialis agaknya lebih mudah dan terfokus objek evaluasinya. Namun, pelayanan BK dengan pola generalis yang pelayanannya bersifat infusi (inklusif dalam pembelajaran) tanpa berprogram tertulis tentu lebih sulit memfokuskan objek evaluasinya karena muatan pelayanan BK yang inklusif dalam pembelajaran tidak mudah dipisah-pisahkan/dimurnikan dan pada akhirnya sulit juga diukur efektivitas hasilnya.

Meskipun demikian, peneliti berasumsi bahwa apapun bentuknya layanan itu, apapun isi/muatan pesan bimbingan yang terkandung di dalamnya, melalui aktivitas dan cara apapun itu diberikan, semuanya berorientasi pada satu tujuan utama, yaitu terpenuhinya kebutuhan-kebutuhan perkembangan peserta didik yang akan memudahkannya untuk mengaktualisasikan tugas-tugas perkembangannya (Muro & Kottman, 1995; Brown & Trusty, 2005; Depdiknas 2007) secara utuh, harmonis, wajar, dan lancar, sehingga setiap peserta didik dapat terhindar/dicegah dari berbagai masalah yang kemungkinan mengganggu perkembangan dan pencapaian cita-cita hidupnya.

Berpangkal dari asumsi di atas, maka peneliti berpendapat bahwa pelayanan BK di SD, baik yang berpola generalis atau spesialis, yang pelaksanaannya menggunakan pendekatan inklusif ataupun eksklusif, berdasar pada satu program yang terstruktur-tertulis ataupun tidak, tentu ada capaian hasil layanan-layanan tersebut yang dapat direfleksikan peserta didik berupa: terpenuhi/tidaknya kebutuhan-kebutuhan perkembangan mereka, lancar/tidaknya aktualisasi tugas-tugas perkembangan peserta didik, terciptanya suasana belajar yang kondusif, mereda atau berkurangnya intensitas dan frekuensi masalah-masalah yang dialami peserta didik, dsb. Asumsi peneliti ini sejalan dengan apa yang ditulis Brown & Trusty (2005:124), *“School counseling programs should be designed to meet the needs of the students served and those of their caregivers, with one caveat”*. Nelson (2002) menegaskan bahwa pelayanan bimbingan dan konseling di sekolah dasar membantu pemenuhan kebutuhan-kebutuhan murid. Jadi, memadai tidaknya pelayanan BK di SD dapat

diukur dari terpenuhi tidaknya kebutuhan-kebutuhan dan kelancaran tugas-tugas perkembangan para peserta didik di sekolah tersebut. Logikanya adalah, apabila sebagian besar peserta didik di kelas merasa masih memiliki sejumlah kebutuhan perkembangan yang intens/mendesak pemenuhannya, sebagian besar mereka mengalami kurang lancar dalam melaksanakan tugas-tugas perkembangannya, dan sebagian besar peserta didik masih mengalami banyak masalah perkembangan/gangguan belajar yang cukup berat, itu berarti dapat diindikasikan bahwa pelayanan BK atau keterlaksanaan fungsi-fungsi ke-BK-an guru kelas masih belum memadai dan belum relevan dengan kebutuhan peserta didik.

Asumsi-asumsi yang peneliti paparkan di atas peneliti landaskan pada paradigma Maslow yang menekankan bahwa pemenuhan kebutuhan merupakan pemicu motivasi berperilaku pada setiap individu dan paradigma Havighurst yang menggariskan bahwa perilaku individu terarah pada usaha belajar terus-menerus untuk mengaktualisasikan tugas-tugas perkembangannya (Muro & Kottman, 1995:28). Erik H. Erikson (dalam Mulyani Sumantri, 2007) bahkan menegaskan bahwa perkembangan manusia adalah sintesis dari tugas-tugas perkembangan dan tugas-tugas sosial. Berpijak dari kedua paradigma tersebut dapat dipahami bahwa individu yang tidak terpenuhi kebutuhan-kebutuhan perkembangannya secara memadai akan mengalami kendala dalam aktualisasi tugas-tugas perkembangan, dan pada akhirnya kedua kondisi itu akan menimbulkan hambatan, kesulitan, gangguan dalam perkembangan dan melahirkan masalah-masalah perilaku sosial-personal, belajar, dan karier. Dishion, French, & Patterson (dalam Jones & Jones, 1998:42)

mengingatkan, “...while failure to have these needs met is associated with a myriad of academic and behavioral problems”. Oleh sebab itu, secara konseptual-hipotetik, peneliti berkesimpulan bahwa pemenuhan kebutuhan-kebutuhan perkembangan peserta didik, keterlaksanaan tugas-tugas perkembangan, dan frekuensi/intensi masalah-masalah yang dialami peserta didik dalam suatu kelas di SD dapat diasumsikan merupakan suatu indikator capaian hasil yang merefleksikan keterlaksanaan/keterlayanan kebutuhan peserta didik terhadap pelayanan BK di SD pada masa sebelumnya. Jadi, indikator ini perlu diungkap untuk dua kepentingan, yaitu (1) sebagai gambaran apakah pelayanan BK di SD yang ada selama ini telah memadai dalam melayani kebutuhan-kebutuhan peserta didik, dan (2) sebagai input awal yang mencerminkan kebutuhan-kebutuhan real peserta didik dalam implikasinya terhadap penyusunan program pelayanan BK di SD yang dapat dijadikan sebagai tolok ukur dalam penentuan keberhasilan pelayanan (penilaian capaian hasil pelayanan BK) akhir semester/akhir tahun.

Sebagaimana disarankan Gysbers & Henderson (dalam Brown & Trusty, 2005:119) bahwa salah satu tahap yang perlu ditempuh dalam mendesain pelayanan BK di sekolah adalah adanya keharusan untuk melakukan *program audit* sebagai bagian dalam tahap *preplanning*, maka melakukan suatu audit terhadap hasil pelayanan yang sudah ada (yang sudah berjalan sebelumnya) merupakan suatu bagian penting dalam fase *preplanning* sebagai upaya untuk memperoleh dukungan dari kepala sekolah dan pihak-pihak terkait lainnya. Sejalan dengan ini, Sumarno, dkk. (2002:250) juga menegaskan bahwa, evaluasi merupakan langkah awal dalam

kegiatan perencanaan. Analisis terhadap capaian hasil awal (*program audit*) melalui survey kebutuhan (*need's assessment*) peserta didik dapat memberi indikasi bahwa pelayanan atau fungsi-fungsi BK yang telah berlangsung selama ini sudah cukup memadai atau belum. Apabila mayoritas peserta didik dalam suatu kelas masih merasakan banyak kebutuhan perkembangan yang intens/mendesak untuk dipenuhi, keterlaksanaan tugas-tugas perkembangan sebagian besar peserta didik belum lancar, sebagian besar peserta didik masih mengalami berbagai masalah yang intens/mengganggu dalam melaksanakan tugas perkembangannya, maka informasi ini dapat mengindikasikan bahwa fungsi-fungsi pelayanan BK di kelas tersebut belum baik atau belum memadai. Namun, apabila informasi tersebut memberi indikasi positif, maka itu artinya pelayanan BK di sana sudah memberikan hasil cukup baik (sebagian besar peserta didik merasa terbantu dalam memenuhi kebutuhan-kebutuhannya, lancar dalam aktualisasi tugas perkembangannya, dan mereka relatif tidak mengalami banyak masalah). Dalam hal ini, pencapaian tujuan-tujuan BK sebagai tolok ukur keberhasilan pelayanan BK di SD dimaknai sebagai teraktualisasikannya tugas-tugas perkembangan peserta didik secara lancar. Muro & Kottman (1995:30) menuliskan, "*Havighurst's work provides counselors with some standards for evaluating overall guidance programs.*"

Ruang lingkup evaluasi program selalu lebih luas dari sekedar evaluasi produk. Seandainya produk yang dihasilkan kurang memuaskan, masih harus diteliti apa sebabnya produk itu kurang memuaskan; hal itu dapat ditemukan dengan menyoroiti proses keterlaksanaan pelayanan BK secara kritis. Winkel & Sri Hastuti

(2004) menegaskan, peninjauan evaluatif terhadap proses dapat menemukan sejumlah kelemahan tertentu yang menjadi faktor penyebab utama mengapa hasilnya kurang memuaskan. Dengan demikian, evaluasi proses dapat menemukan sumber kelemahan dalam hal: perencanaan pelayanan bimbingan, pelaksanaan rangkaian kegiatan bimbingan, pengerahan unsur tenaga bimbingan, supervisi dan koordinasi yang diadakan oleh koordinator bimbingan, persediaan dan penggunaan aneka sarana material serta teknis, kerja sama antara sesama tenaga bimbingan, dan dalam pengelolaan administrasi (ketatausahaan) bimbingan. Untuk itu, perlu dievaluasi sejauhmana keterlaksanaan manajemen pengembangan pelayanan BK di SD. Logikanya, kalau manajemen pengembangan program pelayanan BK terlaksana dengan baik, maka dapat diharapkan implementasi pelayanan terlaksana dengan baik dan memuaskan berbagai pihak yang dilayani. Manajemen dan implementasi pelayanan yang berkualitas baik akan memudahkan pencapaian hasil akhir pelayanan yang baik pula.

Keterlaksanaan manajemen pengembangan pelayanan BK di SD yang digagas dalam penelitian ini pada dasarnya dibedakan atas dua komponen, yaitu keterlaksanaan prosedur konstruksi program/kegiatan dan implementasi aktual layanan bimbingan serta kualitas implementasi pelayanan BK di SD. Sebagaimana dikonseptualisasikan oleh Schmidt (1993) maupun Gysbers & Henderson (2000), manajemen pengembangan pelayanan BK memuat prosedur: *planning-designing/organizing-implementing-evaluating*, namun untuk kepentingan desain model evaluasi ini, keempat prosedur itu peneliti bedakan atas dua bagian, yaitu (1) evaluasi

aspek konstruksi program/kegiatan yang menampung prosedur *planning*, *designing*, dan *organizing*; dan (2) evaluasi aspek implementasi pelayanan BK di kelas (sejauhmana tingkat kepuasan peserta didik terhadap implementasi layanan bimbingan yang aktual mereka terima dan penilaian peserta didik terhadap kualitas implementasi layanan bimbingan klasikal (khususnya bagi sekolah yang menyelenggarakan layanan bimbingan klasikal secara terprogram/terjadual).

Peneliti beralasan untuk membedakan kedua komponen tersebut karena ditinjau dari substansi dan sifat kegiatannya, pada dasarnya terdapat perbedaan antara kegiatan *planning*, *designing*, dan *organizing* di satu sisi dan kegiatan *implementing* dan *evaluating* di lain sisi. Proses kegiatan *planning*, *designing*, dan *organizing* pada hakekatnya lebih bersifat perencanaan pada tataran konseptual, suatu fase di mana pengembang program masih berada pada proses olah pikir/gagasan, produk yang dihasilkan masih bersifat perangkat lunak dalam bentuk hasil aspek kognitif (abstraksi), konkretisasi hasil masih bersifat rancangan/blue print kegiatan, dominan bersifat administratif, belum menyentuh aksi atau realisasi muatan pelayanan secara aktual (sehingga tidak mungkin diamati apalagi diukur/dinilai oleh peserta didik); sedangkan proses implementasi dan evaluasi lebih merupakan komponen aktual, segi aksi yang menggambarkan proses kegiatan, perwujudan/realisasi pelayanan, tataran praksis dari rencana yang dihasilkan dalam pengkonstruksian program/layanan, pengejawantahan proses aspek kognitif, tindakan, perilaku, performance; menggerakkan dan melibatkan semua unsur: manusia, material, dana, waktu, pengelolaan, metode, sarana/prasarana, dll. Perbedaan substansi dan sifat kegiatan

dari kedua komponen tersebut menuntut penyesuaian dalam segi evaluasinya. Pada komponen konstruksi program/layanan, evaluasi segi prosedural-administratif lebih menonjol; sedangkan pada komponen implementasi dan evaluasi, aspek-aspek proses aktual-implementatif dan kualitas proses/hasil yang perlu lebih diperhatikan dalam mengevaluasinya.

Berkaitan dengan aspek konstruksi pelayanan BK di SD, evaluasi difokuskan pada sejauhmana keterlaksanaan prosedur perencanaan program/pelayanan. Indikatornya adalah guru kelas melakukan identifikasi tujuan institusional sekolah dasar, ada asesmen kebutuhan peserta didik atau sekurang-kurangnya melalui cara-cara tertentu guru kelas melakukan identifikasi terhadap kebutuhan, kesulitan-kesulitan/masalah-masalah yang dialami peserta didik, dan memahami gangguan-gangguan perkembangan mereka (didukung dokumentasi hasil *need assessment* yang pernah dilakukan), ada rencana kegiatan tertentu yang dipikirkan/dirumuskan sebagai upaya untuk membantu peserta didik dalam memenuhi kebutuhan-kebutuhan perkembangannya, memperlancar tugas perkembangan, dan memecahkan masalah-masalah yang mereka alami.

Keterlaksanaan prosedur perencanaan yang baik akan diikuti dengan prosedur *designing* dan *organizing*. Prosedur *designing* dan *organizing* yang baik ditandai dengan berbagai indikator berikut: ada analisis terhadap hasil asesmen kebutuhan, hasil analisis kebutuhan diimplikasikan menjadi rumusan tujuan-tujuan dan topik-topik bimbingan, ada skala prioritas terhadap tujuan-tujuan atau topik tertentu, ada pelayanan BK yang disusun/ dirumuskan secara tertulis dan terstruktur dalam bentuk

GBPP (Garis Besar Program Pelayanan) BK, ada penjabaran program dalam kegiatan-kegiatan operasional (satuan-satuan Layanan Bimbingan) atau diinfusikan dalam satuan kegiatan instruksional, sumber-sumber pendukung diorganisasikan dan diposisikan secara tepatguna untuk mencapai tujuan. Kalau pendekatan infusi yang dipakai (BK integratif dalam pembelajaran, pola guru kelas), ada rumusan mengenai muatan-muatan bimbingan yang diidentifikasi, dipilih, dan ditempatkan pada pokok-pokok bahasan dalam mata pelajaran yang relevan, ada desain penyampaian pesan-pesan bimbingan itu, ditentukan sarana apa yang diperlukan, ada pengorganisasian tugas di antara guru-guru, ada pengorganisasian bahan/materi-materi bimbingan dan alokasi waktu yang cukup untuk penyampaian layanan bimbingan, ada pengaturan/koordinasi dalam pendistribusian peran mereka, ada kegiatan yang diprioritaskan untuk tingkatan kelas-kelas tertentu.

Evaluasi implementasi layanan BK meliputi aspek-aspek: 1) kepuasan peserta didik terhadap implementasi layanan bimbingan yang mereka terima, dan 2) penilaian peserta didik terhadap kualitas implementasi layanan bimbingan klasikal di SD. Implementasi layanan-layanan BK di SD meliputi ruang lingkup yang luas dalam berbagai dimensinya. Oleh sebab itu, evaluasi implementasi layanan-layanan BK di SD dalam penelitian ini membatasi diri hanya pada bantuan apa yang diterima oleh peserta didik dan sejauhmana peserta didik merasa puas dengan bantuan bimbingan yang mereka peroleh itu, dan apa penilaian peserta didik tentang kualitas penyajian (implementasi) kegiatan/layanan bimbingan klasikal yang mereka ikuti.

Objektivitas implementasi pelayanan BK yang dilaksanakan oleh konselor/guru kelas akan semakin eksplisit/valid dengan mencermati pengakuan peserta didik mengenai muatan/isi layanan bimbingan yang mereka terima secara aktual dan sejauhmana tingkat kepuasan mereka terhadap implementasi/penyajian materi-materi layanan yang mereka terima. Indikatornya adalah peserta layanan mengungkapkan apa yang mereka terima secara aktual dan mengekspresikan tingkat kepuasannya terhadap penyajian tema-tema bimbingan dalam berbagai bidang bimbingan, yaitu: bidang bimbingan pribadi, bidang bimbingan sosial, bimbingan belajar, dan bidang bimbingan karier.

Indikasi kualitas proses implementasi layanan bimbingan klasikal/kelompok ditunjukkan oleh sejauhmana penyampaian/pemberian layanan tersebut mampu menggugah peserta didik untuk: merasa berminat terhadap kegiatan, menunjukkan aksi/aktivitas selama mengikuti kegiatan, memberikan responsi positif terhadap kegiatan yang diikuti, menyatakan adanya upaya/niat untuk berubah/belajar ke arah yang lebih baik, dan merasakan adanya kesesuaian/sinkronisasi antara kebutuhan dengan materi layanan. Pengembangan indikator kualitas ini merupakan modifikasi dari *The four levels of Kirkpatrick's evaluation model*. Mengapa model Kirkpatrick cocok untuk keperluan ini?, berikut alasannya. Berbeda dengan proses pembelajaran bidang studi, proses layanan bimbingan klasikal atau bimbingan kelompok memiliki ciri-ciri kekhususan tertentu dalam pendekatan, metoda, dan strategi penyampaiannya. Spesifikasi bahan, metode, dan prosedural yang terkandung dalam layanan bimbingan klasikal memiliki kemiripan-kemiripan dengan program pelatihan

atau training. Dalam layanan bimbingan klasikal, pendekatan *experiential learning* lebih ditekankan, mengingat layanan bimbingan lebih menonjol muatan aspek afeksi (nilai, sikap) dan behavioral. Mirip pada training yang lebih menekankan pada capaian nilai, sikap, dan keterampilan ketimbang segi kognitif, pada layanan bimbingan klasikal, peserta kegiatan diharapkan lebih banyak berproses, aktif, reflektif, dan dinamis—*group process or group dynamic principles*.

Aspek nilai hasil (penilaian hasil) pelayanan BK dalam model ini dikembangkan terutama untuk mengukur nilai tambah perolehan kebutuhan peserta didik dengan membandingkan tingkat intensitas kebutuhan peserta didik terhadap pelayanan BK berdasarkan analisis hasil asesmen kebutuhan pada awal semester (sebagai pre-tes) dengan capaian hasil akhir semester atau akhir tahun pelayanan (post-tes). Penurunan intensitas kebutuhan, dalam koridor model AbKIN, merupakan sesuatu hasil yang diharapkan dari pelayanan BK di SD, karena kebutuhan dalam hal ini dimaknai sebagai adanya kesenjangan antara apa yang diharapkan, yang semestinya ada dengan kenyataan apa yang ada, dimana kesenjangan itu membawa potensi ketegangan psikofisis, gangguan, kegelisahan, ketidak-nyamanan diri, akibat ketiadaan atau keadaan berkekurangan dalam hal kemampuan/ketidaksanggupan untuk melaksanakan tugas-tugas perkembangan. Melalui pemberian bantuan berupa pelayanan BK secara terprogram dan implementasinya dilakukan secara terencana, terstruktur, terjadual dan sinambung, diandaikan kebutuhan-kebutuhan peserta didik dapat dipenuhi sehingga kesenjangan yang ada dapat semakin dipersempit.

Untuk keperluan penilaian capaian hasil pelayanan BK di SD digunakan kembali tiga instrumen yang digunakan pada tahap *needs assessment*, yaitu (1) Inventori kebutuhan perkembangan murid, (2) Inventori keterlaksanaan tugas-tugas perkembangan murid, dan (3) Inventori masalah-masalah aktualisasi tugas perkembangan murid di SD. Informasi mengenai penilaian hasil pelayanan BK yang diperoleh dengan cara ini dapat dipandang sebagai memiliki nilai kepraktisan yang tinggi karena dapat digunakan untuk berbagai kepentingan sekaligus, yaitu untuk mengukur nilai tambah hasil pelayanan selama kurun waktu tertentu (fungsi penilaian hasil), sebagai bahan pertimbangan untuk penyusunan program tahun berikutnya (fungsi perencanaan), dan sekaligus sebagai upaya mengidentifikasi peserta didik yang mengalami masalah dalam implikasinya terhadap pemberian layanan responsif/konseling (fungsi diagnostik). Jadi, penilaian hasil pelayanan akhir tahun dapat berfungsi sekaligus sebagai asesmen kebutuhan yang mendasari redesign program tahun berikutnya.

Alur kerangka pikir di atas menuntun peneliti dalam mendesain model evaluasi pelayanan BK di SD yang akan dikembangkan seperti gambar berikut ini:



Gambar 7. Diagram Alir Kerangka Pikir Perancangan Model Evaluasi Pelayanan BK di SD

Deskripsi Komponen Model Evaluasi Pelayanan BK di SD

Model evaluasi pelayanan BK di SD yang akan dikembangkan melalui penelitian ini diharapkan dapat digunakan oleh tenaga pelaksana BK di SD, khususnya guru kelas untuk mengevaluasi secara efektif (aplikatif, akurat, komprehensif, praktis dan mudah) pelayanan BK di SD sehingga dapat menghasilkan informasi evaluatif yang relatif lebih sistematis dan komprehensif dalam satu kesatuan prosedur yang meliputi: (1) asesmen tingkat kebutuhan-kebutuhan peserta didik dalam implikasinya terhadap penyusunan program pelayanan BK di SD; (2) tingkat keterlaksanaan prosedur konstruksi program BK di SD; (3) tingkat kepuasan peserta didik terhadap implementasi aktual layanan bimbingan yang diterima peserta didik dan tingkat kualitas implementasi layanan bimbingan klasikal di SD; dan (4) penilaian terhadap capaian hasil pelayanan BK di SD (dilihat dari keterlaksanaan tugas-tugas perkembangan peserta didik, trend penurunan intensitas kebutuhan perkembangan peserta didik, dan trend penurunan intensitas masalah-masalah dalam aktualisasi tugas perkembangan peserta didik).

Model yang akan dikembangkan dinamai **Model AbKIN** (akronim dari **Ab** = Asesmen kebutuhan; **K** = Konstruksi program kegiatan; **I** = Implementasi layanan; dan **N** = Nilai hasil pelayanan), dengan komponen-komponen yang dievaluasi sebagai berikut:

1. Asesmen kebutuhan bimbingan (Ab) berfokus pada:

- a. Analisis tingkat intensitas kebutuhan perkembangan murid dan identifikasi butir-butir kebutuhan yang intens/sangat intens dirasakan murid setiap kelas,

- b. Analisis tingkat kelancaran aktualisasi tugas-tugas perkembangan murid dan identifikasi butir-butir tugas perkembangan yang kurang lancar (masih perlu dibantu pencapaiannya),
- c. Analisis tingkat intensitas masalah yang dialami peserta didik berkaitan dengan aktualisasi tugas-tugas perkembangannya dan identifikasi butir-butir masalah yang intens/sangat intens (perlu dibantu dalam pemecahannya).

2. Evaluasi Konstruksi Program/Kegiatan (K), dengan fokus pada mencermati sejauhmana keterlaksanaan prosedur pengembangan pelayanan BK di SD yang meliputi perencanaan (*planning*), perancangan (*designing*), dan pengorganisasian (*organizing*) layanan/kegiatan. Sejalan dengan prosedur pengembangan pelayanan BK di sekolah sebagaimana dikonsepsi Schmidt maupun Gysbers & Henderson (2000), maka komponen yang dievaluasi pada aspek ini meliputi:

- a. Analisis tingkat keterlaksanaan prosedur ***planning*** (perencanaan program/pelayanan BK), dengan indikator sejauhmana guru kelas melaksanakan: identifikasi tujuan institusional sekolah dasar; identifikasi visi dan misi sekolah; asesmen kebutuhan peserta didik (didukung dokumentasi hasil *need assessment* yang pernah dilakukan); identifikasi karakteristik, gangguan perkembangan, dan masalah-masalah peserta didik; dan merencanakan kegiatan-kegiatan tertentu untuk membimbing peserta didik.
- b. Analisis keterlaksanaan prosedur dan kualitas ***designing***, dengan indikator: sejauhmana asesmen kebutuhan dianalisis, sejauhmana hasil analisis kebutuhan diimplikasikan menjadi rumusan tujuan-tujuan dan topik-topik

bimbingan, apakah ada skala prioritas terhadap tujuan-tujuan atau topik tertentu, sejauhmana program/pelayanan BK disusun/dirumuskan secara tertulis dan terstruktur dalam bentuk GBPP (Garis Besar Program Pelayanan) BK, sejauhmana pelayanan itu dijabarkan dalam kegiatan-kegiatan operasional (satuan-satuan Layanan Bimbingan) atau diinfusikan dengan rumusan yang jelas dalam satuan kegiatan instruksional.

- c. Analisis keterlaksanaan prosedur *organizing*, dengan indikator: sejauhmana materi/ muatan bimbingan diorganisasikan secara terstruktur (jelas topiknya, pendekatan, penjadwalannya, dsb.); kalau pendekatan infusi yang dipakai (BK integratif dalam pembelajaran, pola guru kelas), sejauhmana muatan-muatan bimbingan diidentifikasi, dipilih, dan ditempatkan pada pokok-pokok bahasan dalam mata pelajaran yang relevan; sejauhmana sumber-sumber pendukung diorganisasikan; sejauhmana pengorganisasian tugas dilakukan; sejauhmana pengaturan jadwal layanan dilakukan sehingga semua peserta didik dapat terlayani dengan kegiatan-kegiatan yang sesuai dengan kebutuhan mereka; sejauhmana koordinasi dengan pihak-pihak *program support* dilakukan dalam pengembangan/pelaksanaan pelayanan; kegiatan mana yang diprioritaskan untuk tingkatan kelas-kelas tertentu, dst.
3. **Evaluasi Implementasi (I)**, meliputi evaluasi keterlaksanaan ragam layanan program BK dilihat dari a). tingkat kepuasan peserta didik terhadap implementasi keterlayanan muatan-muatan bidang bimbingan pribadi, bidang bimbingan sosial, bidang bimbingan belajar, dan bidang bimbingan karier yang secara aktual

diterima oleh murid dalam setiap kelas dan b). tingkat kualitas proses implementasi layanan bimbingan klasikal di SD.

Indikasi kualitas proses implementasi penyajian layanan bimbingan klasikal ditunjukkan oleh sejauhmana penyampaian/pemberian layanan tersebut mampu menggugah peserta didik untuk: merasa berminat terhadap kegiatan, menunjukkan aksi/aktivitas selama mengikuti kegiatan, memberikan responsi positif terhadap kegiatan yang diikuti, menyatakan adanya upaya/niat untuk berubah/belajar ke arah yang lebih baik, dan merasakan adanya kesesuaian/sinkronisasi antara kebutuhan dengan materi layanan. Pengembangan indikator kualitas ini merupakan modifikasi dari *Kirkpatrick's evaluation model*.

Asumsinya adalah, layanan-layanan *classroom guidance activities* (bukan konseling), memiliki komponen dan prosedur kegiatan yang analog dengan training pada konsep Kirkpatrick, di mana peserta layanan aktif berproses dalam fase: penjelasan → dinamika kelompok/*group process* → refleksi → sharring → *immediate evaluation* ("I Statement"). Diasumsikan bahwa dalam mengikuti dinamika kelompok, peserta layanan bimbingan klasikal merasa senang, tertarik, gembira, puas (*level reaction*), sehingga peserta lebih **berminat** dan termotivasi untuk terlibat secara lebih aktif dalam **beraksi**. Pada tahap refleksi, peserta diasumsikan mengalami olah pikir dan rasa (*level learning*), yang menghasilkan **ubahan-ubahan** hasil belajar. Pada tahap sharring, diasumsikan peserta layanan lebih mampu bersikap positif, berbagi dengan peserta lainnya, bersikap

menerima dan menghargai pikiran/rasa orang lain (*level behavior*). Perolehan-perolehan ini **sinkron** dengan kebutuhan-kebutuhan peserta layanan.

Atas dasar asumsi ini, maka dalam mengevaluasi kualitas proses implementasi layanan BK dalam koridor model AbKIN, tiga elemen evaluasi model Kirkpatrick dimodifikasi menjadi komponen sebagai berikut:

- a. ke**Berminat**an (peserta didik menunjukkan minat dalam mengikuti kegiatan)
- b. **Aksi** (peserta didik aktif dalam mengikuti kegiatan/layanan bimbingan)
- c. **Reaksi/Responsi** (peserta didik senang, puas, ingin mengikuti kegiatan lanjut)
- d. **Upaya untuk belajar/berubah** (peserta didik menyatakan adanya kemauan/upaya untuk belajar/berubah, ditandai dengan niat untuk mengalami perubahan pengetahuan, pemahaman, sikap, afeksi, dan keterampilan)
- e. **Sinkron** (peserta didik merasa muatan/isi materi pelayanan BK yang diberikan sinkron/sesuai dengan kebutuhannya).

Dalam model evaluasi yang dikembangkan ini, ditambahkan tiga komponen evaluasi pada dua komponen Kirkpatrick, yaitu komponen **keberminat**an, komponen **aksi** dan komponen **sinkron**. Komponen keberminat

an dikembangkan untuk mengases sejauhmana peserta kegiatan **berminat** dalam menjalani kegiatan, yang diindikasikan oleh tingkat kesiapan menerima layanan, tingkat intensitas kebutuhan yang dirasakan, kemauan berpartisipasi dalam mengikuti kegiatan, keinginan untuk mendapat perbaikan, motivasi mengikuti kegiatan, dan tingkat harapan untuk memperoleh perubahan atau perbaikan/kemajuan. Unsur-unsur ini perlu dieksplorasi

sebelum peserta kegiatan mengikuti kegiatan yang direncanakan, karena pengukuran terhadap aspek keberminatan ini merupakan implikasi dari salah satu asas utama dalam bimbingan, yaitu asas kesukarelaan. Aspek ini penting untuk menggambarkan tingkat kualitas input—suatu aspek yang terabaikan dalam model Kirkpatrick.

Komponen **aksi** dikembangkan untuk mengases sejauhmana peserta kegiatan menunjukkan **aktivitas** dalam menjalani kegiatan, yang diindikasikan oleh tingkat kesungguhan dalam beraktivitas, tingkat antusiasme dalam mengikuti kegiatan, bobot peran yang dijalankan, stabilitas dalam keterlibatan, semangat atau daya juang dalam menempuh kesulitan, hambatan, tantangan dalam mengikuti kegiatan, tingkat optimisme terhadap keberhasilan menyelesaikan kegiatan, upaya-upaya kreatif yang ditempuh dalam mengatasi kesulitan, kesediaan bekerjasama atau berkolaborasi dan bersinergi antarpeserta, kegigihan untuk menunjukkan hasil yang terbaik, dll. Aspek aktivitas ini penting diukur karena di sinilah letaknya kunci kualitas proses, yaitu peserta kegiatan aktif terlibat dengan sungguh-sungguh dalam mengikuti proses kegiatan bimbingan. Hal ini merupakan implikasi dari empat asas bimbingan, yaitu asas keterbukaan, asas kepercayaan, asas kegiatan, dan asas kedinamisan dalam BK.

Komponen **sinkron** dikembangkan untuk mengases sejauhmana peserta didik merasa muatan/isi materi pelayanan BK yang diberikan sinkron/sesuai dengan kebutuhannya. Indikasinya antara lain: peserta didik merasa kebutuhannya dapat lebih terpenuhi, merasa terbantu dalam memecahkan masalah/kesulitan tertentu yang dialami, merasa kegiatan tersebut urgen dan bermanfaat bagi dirinya, dan memberikan rasa lega/terpuaskan. Aspek sinkronisasi ini merupakan implikasi dari

prinsip utama pelayanan BK sebagai suatu proses bantuan, yaitu bantuan diberikan sesuai dengan kebutuhan peserta kegiatan yang dilayani.

Dua komponen lainnya, yaitu **reaksi/responsi** dan **upaya untuk belajar/berubah** telah menampung tiga level model Kirkpatrick, yaitu *reaction*, *learning*, dan *behavior*. Aspek *results* tidak dimasukkan dalam pengembangan model ini, mengingat hasil-hasil perubahan (terutama *outcomes* dan *impact*) yang relatif stabil dari suatu intervensi layanan psikologis, semacam layanan bimbingan dan terapi konseling membutuhkan masa pengendapan dan pengukuran dalam rentang waktu yang panjang (*long-term evaluation*), sehingga belum terjangkau oleh model ini.

4. **Evaluasi Nilai hasil pelayanan (N)** meliputi penilaian capaian hasil pelayanan BK di SD (akhir semester/akhir tahun pelajaran) untuk melihat pertambahan nilai asesmen kebutuhan peserta didik dengan membandingkan nilai rata-rata pengukuran asesmen kebutuhan pada akhir semester (postes) dengan hasil pengukuran asesmen kebutuhan pada awal semester (pretes). Nilai tambah (*value added*) ditandai dengan: kecenderungan penurunan/berkurangnya intensitas kebutuhan perkembangan murid, trend meningkatnya kelancaran tugas-tugas perkembangan murid, dan kecenderungan berkurangnya intensitas masalah-masalah dalam aktualisasi tugas perkembangan murid di SD. Pada penilaian hasil pelayanan ini diaplikasikan kembali perangkat instrumen yang digunakan untuk asesmen kebutuhan pada awal semester, dihitung selisihnya sebagai nilai tambah. Hasil analisis butir kebutuhan (postes) dipertimbangkan sebagai dasar penyusunan (*rearrangement*) program pelayanan BK untuk tahun berikutnya.

BAB III

METODE PENELITIAN

A. Model Pengembangan

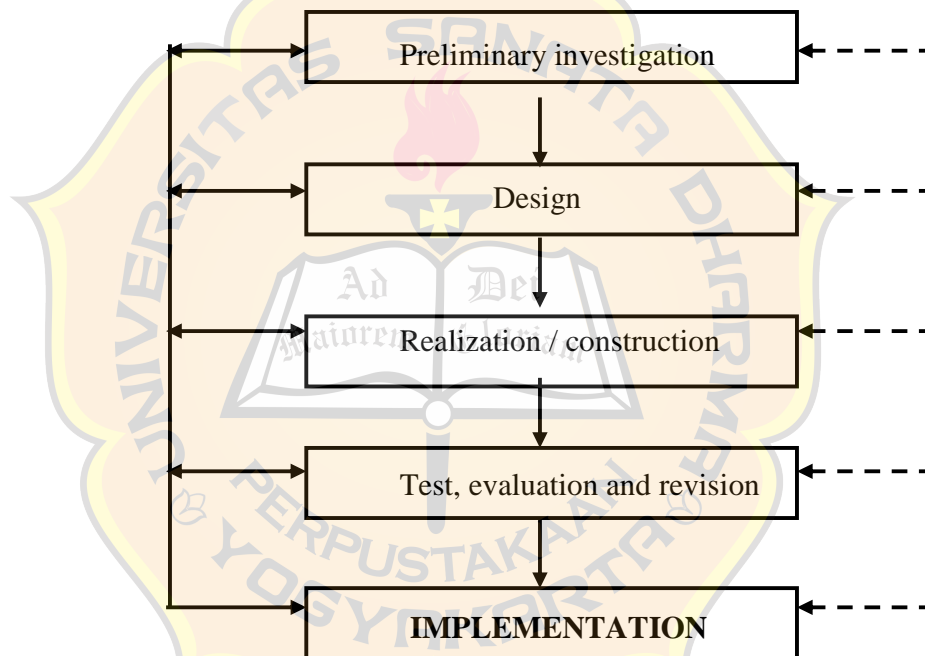
Borg & Gall (1983) menjelaskan bahwa penelitian dan pengembangan di bidang pendidikan (*educational research and development*)—disingkat R & D, meski relatif baru, namun dapat menjadi suatu strategi yang paling menjanjikan bagi perbaikan pendidikan. Mereka mendefinisikan, “*Educational research and development (R & D) is a process used to develop and validate educational products*” (Borg & Gall, 1983:772). Diberi catatan bahwa yang dimaksud dengan produk bukan hanya menyangkut objek-objek material, seperti buku teks, media film, dan lain-lain, namun juga menyangkut prosedur dan proses.

Borg & Gall (1983:774-787) mendeskripsikan 10 (sepuluh) langkah pokok dalam *R & D cycle*, diawali dengan pengumpulan informasi awal (studi pustaka, observasi kelas, dan sebagainya sampai dengan desiminasi hasil/produk. Dalam model Borg & Gall, patut diperhatikan bahwa banyaknya subjek ujicoba dalam pengembangan produk selalu meningkat dari satu tahap ke tahap berikutnya, mulai dari: 6 – 12 subjek (pada tahap *Preliminary field testing*), meningkat menjadi 30 – 100 subjek (pada tahap *Main field testing*), dan ditingkatkan lagi menjadi 40 – 200 subjek (pada tahap *Operational field testing*).

Untuk mempersingkat langkah pengembangan, dalam penelitian ini model Borg & Gall dimodifikasi dengan model Plomp (1999) yang mendeskripsikan




tahapan siklus R & D di bidang pengembangan pendidikan dan training dengan langkah yang lebih singkat dalam lima tahapan, yaitu (1) Fase Investigasi Awal; (2) Fase Desain; (3) Fase Realisasi/Konstruksi; (4) Fase Tes, Evaluasi, dan Revisi; dan (5) Fase Implementasi. Beberapa langkah yang berulang pada skema Borg & Gall tampaknya disatukan oleh Plomp dalam fase keempat.

Kelima fase tersebut dilukiskan dalam bentuk skema sebagai berikut :



Gambar 8. Skema Model Pengembangan Menurut Plomp (1999)

Keterangan :

-  Artinya : arah kegiatan timbal balik antara tahapan pengembangan dengan implementasi yang sedang dilakukan
-  Artinya : arah kegiatan tahapan pengembangan
-  Artinya : arah kegiatan timbal balik antara tahapan pengembangan dengan implementasi (hasil pengembangan)

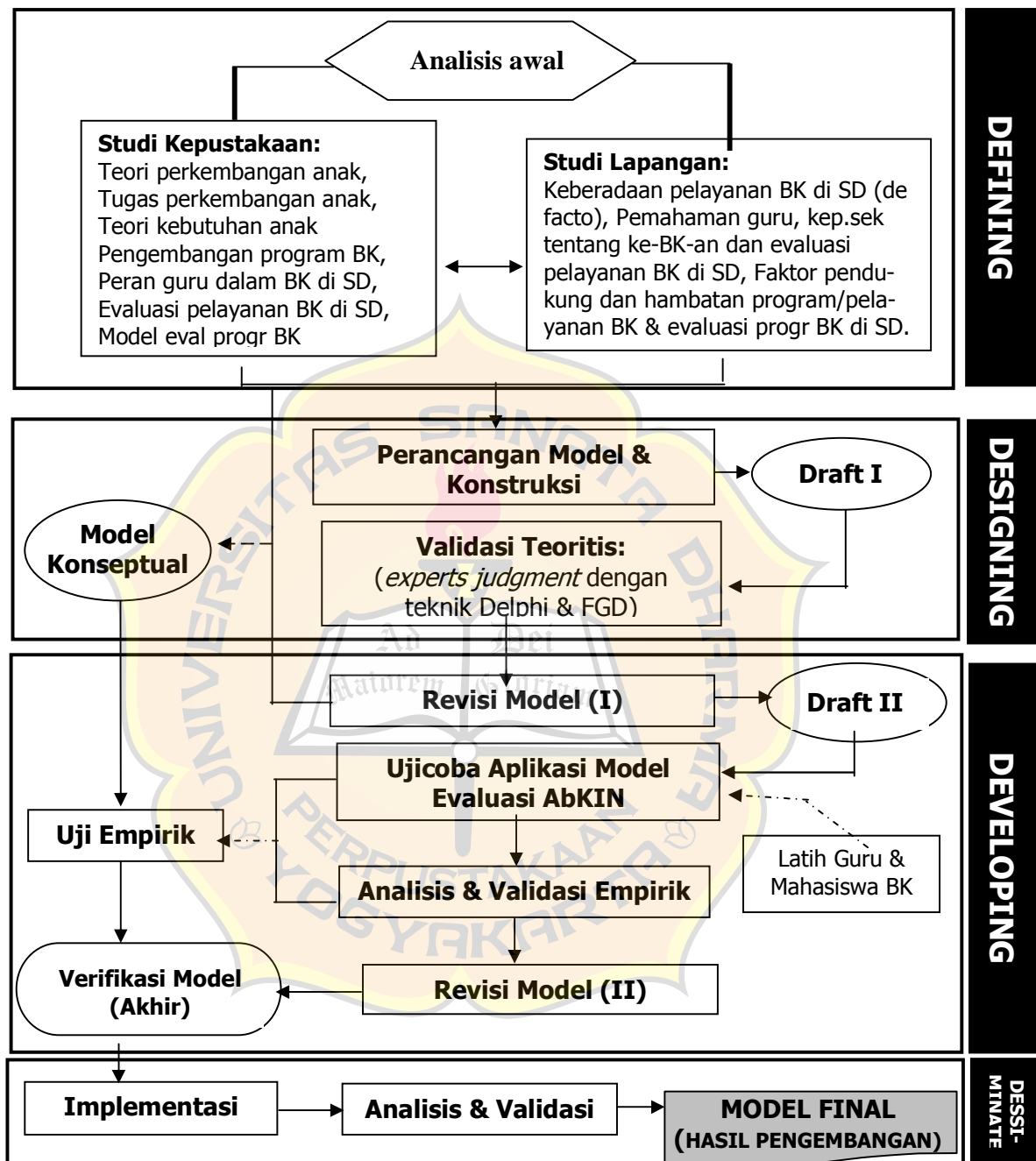
Thiagarajan, Semmel, & Semmel (1974) mengajukan Model 4-D sebagai suatu prosedur penelitian pengembangan yang diaplikasikan dalam pengembangan instruksional bagi pelatihan guru-guru anak berkelainan, yaitu pendefinisian (*Define*), perancangan (*Design*), pengembangan (*Develop*), dan pendesiminasian (*Dessiminate*). Meskipun ketiga ahli tersebut memiliki asumsi masing-masing dalam menentukan tahapan-tahapan dalam prosedur penelitian dan pengembangan, namun bagaimanapun juga, ketiga tokoh ini memperkenalkan model pengembangan dalam bidang yang sama, yaitu model penelitian dan pengembangan dalam bidang pendidikan. Thiagarajan, Semmel, & Semmel (1974:5) dengan mengutip pendapat Twelker, Urbach, & Buck menegaskan, *“In recent years, a number of models for instructional development have employed the common steps of analysis, design, and evaluation”*. Ini berarti, pengembangan prosedur evaluasi merupakan bagian yang tidak terpisahkan dari pengembangan model instruksional pada khususnya dan dalam konteks pengembangan program pendidikan pada umumnya.

Mengingat bahwa pelayanan BK di SD merupakan bagian yang terintegrasi dalam satu kesatuan program pendidikan yang utuh dan pelaksanaan fungsi-fungsi dalam pelayanan bimbingan dan konseling sering sekali melekat menjadi satu kesatuan terintegrasi dalam proses pembelajaran yang dilaksanakan oleh guru kelas di sekolah dasar, maka sangatlah logis apabila perbaikan dan pengembangan pelayanan BK di SD diletakkan dalam konteks pengembangan pendidikan sebagai bagian yang tak terpisahkan. Atas dasar itu, maka evaluasi pelayanan BK di SD yang merupakan salah satu komponen pengembangan program BK yang terintegrasi dengan

pengembangan pendidikan di SD haruslah menjadi bagian integral yang taat asas dan taat prinsip dalam konteks sistem pengembangan instruksional dan kurikulum pendidikan di sekolah dasar. Berdasarkan prinsip-prinsip itu, maka prosedur yang ditempuh dalam pengembangan model evaluasi pelayanan BK di SD mengacu pada model pengembangan di bidang penelitian pendidikan secara umum berdasarkan model R & D yang dikonsepsi oleh Borg & Gall (1983) dan dimodifikasi berdasarkan model R & D yang dikonsepsi oleh Plomp (1999). Untuk kepentingan penelitian pengembangan ini, model Plomp diikuti sebagai acuan tahapan prosedur pengembangan, sedangkan model Borg & Gall digunakan khususnya dalam prinsip-prinsip prosedur penetapan banyaknya subjek/sampel yang akan dipakai sebagai subjek uji coba pengembangan model AbKIN, yang jumlahnya meningkat dari satu tahap ke tahap berikutnya.

B. Prosedur Pengembangan Model Evaluasi pelayanan BK di SD

Prosedur pengembangan model evaluasi pelayanan BK di SD (model AbKIN) yang ditempuh dalam penelitian pengembangan ini diadaptasi dari prosedur *R & D cycle* sebagaimana dideskripsikan Plomp (1999) seperti pada visualisasi berikut:



Gambar 9. Skema Prosedur Pengembangan Model Evaluasi Pelayanan BK di SD

Keterangan:

- ◊ = persiapan awal □ = proses kegiatan → = urutan berikutnya
- = hasil kegiatan ◌ = hasil (terminator) ▭ = dokumen final
- = garis prosedural - - - - -> = garis keterangan (bagian dari/untuk)

1. Fase Investigasi Awal (*preliminary investigation*)

Pada fase ini dilakukan analisis kebutuhan atau analisis masalah. Permasalahan pokok yang perlu dicari solusinya adalah bagaimana membangun desain model evaluasi pelayanan BK di SD beserta instrumen dan perangkat modelnya sehingga menghasilkan model evaluasi yang efektif; dalam pengertian model tersebut aplikatif, akurat, komprehensif, praktis, dan mudah digunakan oleh guru kelas dalam mengevaluasi sendiri pelayanan BK di SD.

Bertitik tolak dari permasalahan tersebut, maka kegiatan yang dilakukan pada fase ini adalah melakukan identifikasi dan kajian teori-teori/konsep pendukung dari berbagai sumber pustaka yang dikuatkan dengan fakta-fakta empiris dari hasil pra survey. Kajian pustaka difokuskan antara lain tentang teori-teori perkembangan peserta didik usia sekolah dasar, konsep tentang tugas perkembangan peserta didik, kebutuhan-kebutuhan perkembangan yang diperlukan untuk mendukung perkembangan, masalah-masalah yang dialami peserta didik berkaitan dengan perkembangannya, konsep tentang BK di SD, dan konsep-konsep evaluasi program. Unsur-unsur penting yang dikerjakan dalam fase ini adalah pengumpulan dan analisis informasi secara konseptual, mengidentifikasi permasalahan evaluasi pelayanan BK di lapangan (survey awal), dan merencanakan kegiatan lanjutan untuk menyelesaikan masalah yang ditemui.

Berdasarkan hasil-hasil pra-survey yang dilaksanakan sekitar Agustus – Nopember 2006 pada beberapa SD, (4 SD di Kecamatan Gamping, Sleman, yaitu SD Negeri Tlogo, SD Negeri 2 Mejing, SD Negeri Patran, dan SD Muhammadiyah

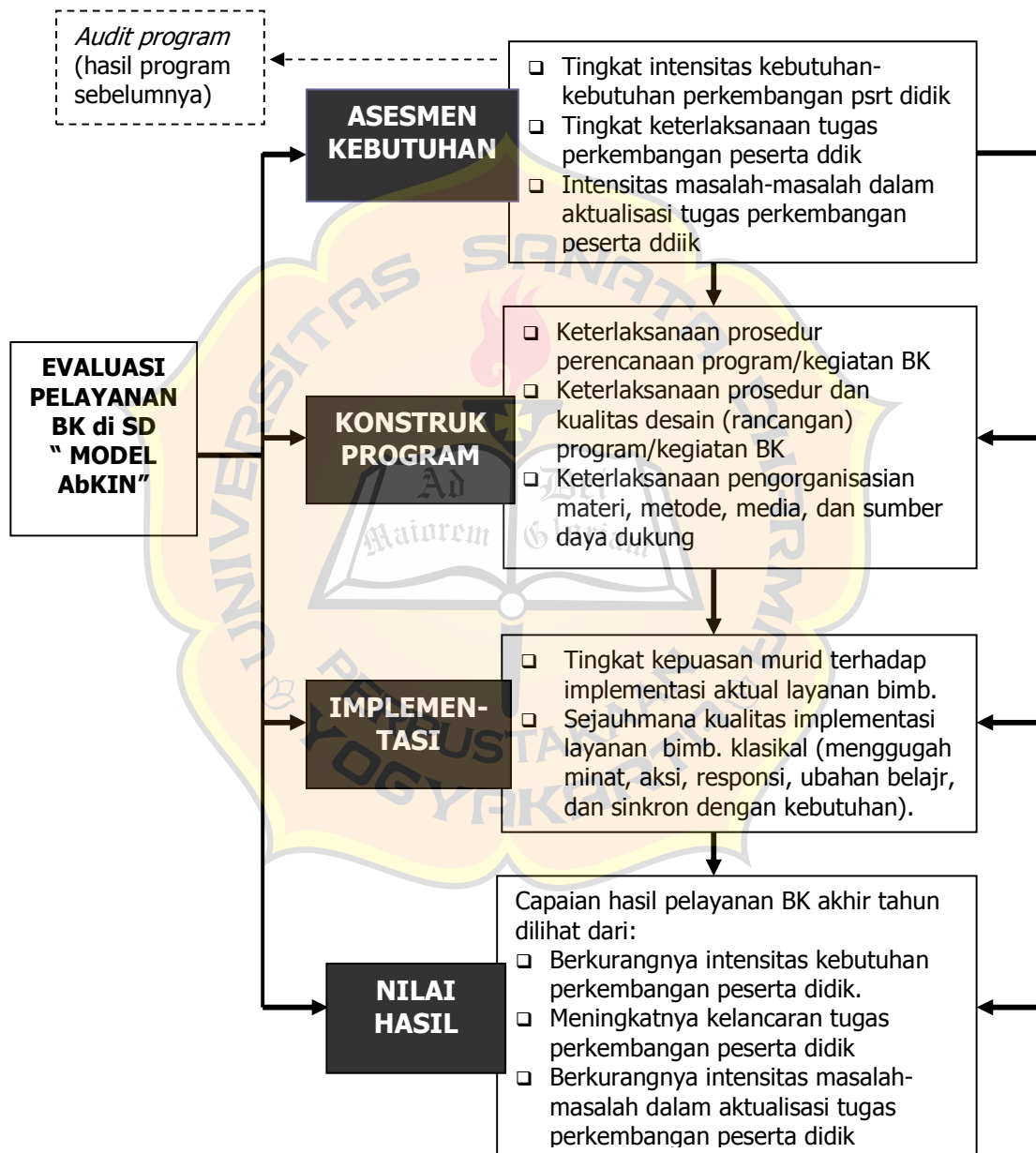
Kalimantang), (3 SD di Kota Yogyakarta, yaitu SD Kanisius Wirobrajan, SD Pangudi Luhur Jl. P. Senopati, dan SD Negeri Serayu, serta 1 SD di Semarang (SD Karang Turi) diperoleh deskripsi sebagai berikut: (1) pada semua SD yang diobservasi tidak ada konselor sekolah, kecuali di SD Karang Turi (Semarang) ada seorang konselor sekolah (*as a full-time counselor*) dan melaksanakan pelayanan BK secara profesional (pola spesialis); (2) layanan dan fungsi bimbingan pada semua sekolah diserahkan kepada guru kelas, namun semua guru kelas mengaku kurang memahami peran sebagai pembimbing dan memaknai peran itu sangat sempit, sekedar memberi nasihat (*adviser service*) kepada peserta didik, khususnya yang mengalami perilaku tidak disiplin; (3) ada SD yang memiliki guru berijazah Sarjana BK, namun tidak difungsikan sebagai konselor sekolah; (4) ada satu SD yang sudah mulai merintis penyusunan program BK dan telah menyelenggarakan *need assessment*; (5) pada semua SD yang diobservasi (kecuali SD Karang Turi Semarang) belum ada program BK yang disusun secara sistematis, terstruktur, dan tertulis; (6) hampir semua guru kelas tidak memahami apa yang menjadi tugas BK di sekolah, tidak memahami program BK, struktur, isi, dan mekanisme pengembangannya, dan juga tidak tahu mengenai bagaimana mengevaluasinya; (7) dari beberapa kepala sekolah diperoleh masukan bahwa kepala sekolah masih sulit memahami peran konselor sekolah, pekerjaan bimbingan cukuplah dapat dikerjakan guru, terlalu mahal untuk menggaji petugas profesional sebagai konselor sekolah, sumber daya dan dana sekolah belum tersedia untuk dialokasikan ke arah profesionalisasi pelayanan BK; (8) masalah-masalah yang agak krusial menyangkut problem perilaku peserta didik umumnya

diselesaikan dengan penegakan disiplin yang keras, bila perlu dengan pendekatan punishment dan dikonsultasikan kepada pihak orang tua; (9) topik-topik atau muatan bimbingan (*guidance curriculum*) diselip-selipkan melalui pesan pembelajaran guru dalam topik-topik tertentu; (10) beberapa guru kelas menyatakan interest yang cukup kuat untuk mencoba merintis pelayanan BK yang profesional di sekolah mereka, “mengingat sekarang ini problem perilaku peserta didik sudah semakin menggila”, keluh mereka; (11) para guru menyatakan keinginan untuk mengetahui bagaimana mengembangkan program BK, mengimplementasikannya, dan bagaimana mengevaluasinya; (12) khusus menyangkut evaluasi pelayanan bimbingan, para guru mengaku tidak mampu melakukannya, tidak tahu apa yang mau dievaluasi, bagaimana caranya, dan apa pedomannya; (13) meski guru kelas mengeluh bahwa waktu mereka sempit, namun apabila ada model evaluasi yang sederhana, mereka menyatakan kesediaan untuk menerapkannya. Apabila ada training-training tentang ke-BK-an dan evaluasi programnya, mereka berharap diikutsertakan; dan (14) ada guru kelas yang menyatakan keinginannya untuk melakukan evaluasi program secara komprehensif dengan mengikuti siklus pengembangan program. “Dengan demikian, kita tahu bagian mana yang sudah baik dan bagian mana yang masih perlu diperbaiki dari komponen pelayanan BK yang kita sajikan”, pintanya.

2. Fase Desain (*design*)

Fase ini digunakan untuk merancang bangun atau mendesain solusi terhadap masalah yang telah didefinisikan dalam investigasi awal. Pada fase ini dirancang desain model evaluasi BK yang dapat digunakan untuk mengases kebutuhan,

mengevaluasi keterlaksanaan konstruksi program, mengevaluasi implementasi layanan, dan menilai hasil pelayanan BK di SD secara menyeluruh dalam satu kesatuan prosedur. Desain model evaluasi divisualisasikan sebagai berikut:



Gambar 10. Desain Model Hipotetik Evaluasi Pelayanan BK di SD yang Dikembangkan (Model AbKIN)

Adapun model evaluasi pelayanan BK di SD yang dirancangembangkan (model hipotetik) dalam penelitian ini peneliti namai **Model AbKIN** yang merupakan akronim dari keempat komponen evaluasi, yaitu: **A**sesmen kebutuhan peserta didik, **K**onstruksi kegiatan/pelayanan bimbingan, **I**mplementasi, **N**ilai hasil layanan BK di SD. Untuk komponen **asesmen kebutuhan** didesain tiga inventori, yaitu (1) Inventori kebutuhan perkembangan murid; (2) Inventori keterlaksanaan tugas-tugas perkembangan murid; dan (3) Inventori masalah-masalah aktualisasi tugas perkembangan murid. Untuk komponen **evaluasi konstruksi program** didesain kuesioner keterlaksanaan prosedur konstruksi program (*planning, designing and organizing* kegiatan-kegiatan BK) yang dilakukan guru kelas. Untuk komponen **evaluasi implementasi** pelayanan BK didesain inventori implementasi aktual layanan bimbingan (bidang bimbingan pribadi, sosial, belajar, dan bidang bimbingan wawasan karier) yang diterima murid dan inventori penilaian peserta didik terhadap kualitas implementasi layanan bimbingan klasikal yang mereka ikuti.

Khusus untuk inventori kualitas implementasi layanan bimbingan klasikal, konstruksinya dimodifikasi dari muatan model evaluasi Kirkpatrick. Indikator implementasi layanan yang berkualitas dalam hal ini tercermin dari kemampuannya untuk menggugah/membangkitkan aspek-aspek afeksi-kognasi, seperti: **ke**Berminatannya peserta didik terhadap layanan bimbingan, **Aktivitas** peserta didik dalam mengikuti kegiatan layanan, **Reaksi/responsi** peserta didik selama mengikuti kegiatan bimbingan, **Upaya** untuk belajar/berubah sesaat sesudah kegiatan selesai, dan **Sinkron** (peserta didik merasa muatan/isi pelayanan BK yang diberikan sinkron/ sesuai

dengan kebutuhannya). Untuk komponen **peNilaian hasil** layanan BK di SD digunakan kembali tiga instrumen yang digunakan pada tahap *needs assessment*, yaitu (1) inventori kebutuhan perkembangan murid; (2) Inventori keterlaksanaan tugas-tugas perkembangan murid; dan (3) Inventori masalah-masalah aktualisasi tugas perkembangan murid. Desain masing-masing instrumen model AbKIN selengkapnya dipaparkan pada sub bab C. 4.1. dalam bab ini.

3. Fase Realisasi/Konstruksi (*realization/construction*)

Pada fase ini, desain yang telah dirancang pada fase sebelumnya mulai dijabarkan secara lebih terperinci dengan menyusun draft (versi pertama) masing-masing perangkat model yang disebut prototipe. Menurut Smith (dalam Plomp, 1999:42), prototipe adalah suatu versi atau suatu model pendahuluan dari semua atau sebagian sistem sebelum dibuat komitmen penuh untuk mengembangkan sistem tersebut. Pada fase ini desain model evaluasi yang telah dirancang dan berbagai instrumen pendukungnya mulai disusun secara terstruktur. Wujud kongkrit dari model dengan seluruh instrumennya sudah ditampakkan pada fase ini sebagai bukti fisik hasil konstruksi pengembangan. Bentuk fisik instrumen sudah nyata secara tertulis dan terbaca. Mulai dipersiapkan langkah-langkah untuk menguji dan memvalidasi model berdasarkan pertimbangan *experts judgment*; mempersiapkan uji efektifitas model melalui pendekatan *focus group discussion* (FGD) yang melibatkan praktisi calon pengguna (user), yaitu kepala sekolah, konselor SD, dan guru kelas; dan mempersiapkan ujicoba empiris.

4. Fase Tes, Evaluasi, dan Revisi (*test, evaluation, and revision*)

Fase ini bertujuan mempertimbangkan kualitas dari desain yang dikembangkan dan membuat keputusan berkelanjutan didasarkan pada hasil pertimbangan team ahli, calon user, dan hasil uji empiris. Pada fase ini dilakukan ujicoba terhadap instrumen dan perangkat model AbKIN dengan maksud untuk mengetahui sejauh mana instrumen dan perangkat model tersebut dapat diterapkan untuk mengevaluasi kebutuhan, keterlaksanaan, dan hasil pelayanan BK di SD. Pada fase ini juga dilakukan validasi dari pakar (*experts judgment*) terhadap kualitas konstruk instrumen (*logical-construct validity by experts*) dan efektivitas model tersebut. Pakar yang dimintai pertimbangannya dalam memvalidasi desain model evaluasi dan piranti instrumen yang dikembangkan dalam penelitian ini terdiri dari: pakar dalam bidang bimbingan dan konseling, pakar dalam bidang evaluasi program, pakar dalam bidang psikologi, dan praktisi yang cukup berpengalaman membimbing/mengajar di sekolah dasar. Pengkajian dan penilaian kualitas konstruk instrumen, kualitas panduan model, dan efektivitas model AbKIN oleh ekspert dilakukan pada bulan Oktober 2008. Hasil-hasil penilaian perseptual dan masukan-masukan konseptual dari para ekspert sungguh-sungguh diperhatikan sebagai dasar pertimbangan untuk melakukan revisi. Masukan-masukan perbaikan dari pakar dipaparkan pada Bab IV A. 1a, 2a, dan 3b.

Proses validasi pakar menggunakan teknik Delphi. Menurut Linstone & Turoff (2002:1), "*Delphi is a method for structuring a group communication process so that the process is effective an allowing a group of individuals, as a whole, to deal with a complex problem.*" Linstone & Turoff menambahkan bahwa dari "structured

communication” tersebut diperoleh beberapa manfaat, yaitu: feedback yang disumbangkan individu berupa informasi dan pengetahuan, penilaian/asesmen dari kelompok ekspert, kesempatan bagi individu untuk merevisi pandangannya, dan tingkat kesepakatan bagi berbagai respon individu.

Validasi model dan kualitas konstruk instrumen AbKIN melalui teknik delphi dimaksudkan untuk memperoleh konsensus yang tepat di antara para ekspertisi mengenai efektivitas model dan kualifikasi/akurasi instrumen pendukung model yang dikembangkan. Kesepahaman dan konsensus para ekspert dan users melalui teknik delphi diperkuat/ditunjang melalui cara *judgmental ratings* (Guilford, 1936; Brinkerhoff, et al., 1986; Sugiyono, 2008); tanpa diskusi *face-to-face* (Fazio,1987: 289); dalam bentuk tertulis (*paper-and-pencil version*) (Linstone & Turoff, 2002:3) melalui pengisian form penilaian (*self-rating of experts*) (Jillson, dalam Linstone & Turoff, 2002:134) yang dirancang secara khusus untuk memperoleh pertimbangan ahli menyangkut kualitas konstruk masing-masing instrumen dan efektivitas model.

Pada dekade yang jauh sebelumnya, Guilford (1936:276-291) telah memberikan contoh aplikasi *ratings by judges* dan merekomendasikan penggunaan cara komparasi atau interkorelasi antar ratings dari beberapa judges sebagai upaya mengeksplanasi tingkat reliabilitas dan validitas suatu instrumen/inventori berbentuk skala penilaian. Guilford (1936:279) menegaskan, “*The reliability and validity of ratings increase with the number of judges. ... one should use the pooled ratings of not less than three independent judges.*” Data penilaian ahli (*ratings by judges*) dipaparkan dalam tabel 19, 22, 29 pada Bab IV.A.1a,2a, dan 3b. Untuk mengeksplanasi tingkat kesepahaman/

konsensus antar ahli (reliabilitas) terhadap penilaian-penilaian yang mereka berikan, ditempuh analisis koefisien reliabilitas antarpemilai dengan teknik statistik Cohen's Kappa (κ), dan nilai kriteria minimal, yaitu 0,70 (Linn, 1989:106). Hasil uji Cohen's Kappa (κ) dipaparkan pada tabel 33, 35, dan 37 di Bab IV Sub bab B. 1a, 2a, dan 3a.

Untuk menguji efektivitas penggunaan model di lapangan, ditempuh metode FGD (*focus group discussion*) yang melibatkan praktisi/calon pengguna, yaitu kepala SD, konselor SD, dan guru kelas 5 dan/atau 6 SD. Bagaimanapun juga, calon pengguna inilah yang paling mengerti dan paling valid dalam memberi pertimbangan atau penilaian terhadap kualitas-kualitas efektif dari penggunaan model evaluasi BK di SD yang kelak akan mereka terapkan. Menurut Dean (dalam Wholey, Hatry, & Newcomer, 1994:339), "*A focus group discussion is an informal, small-group discussion designed to obtain in-depth qualitative information. ... Participants are encouraged to talk with each other about their experiences, preferences, needs, observations, or perceptions.*" Agar pendapat para partisipan dalam FGD dapat lebih terfokus dan untuk menyederhanakan cara dalam memperoleh konsensus, maka pada akhir diskusi para partisipan diminta mengisi form rating/penilaian (Brinkerhoff, et al., 1986:101) mengenai efektivitas model AbKIN. Diskusi kelompok terfokus (FGD) melibatkan 59 orang praktisi (guru kelas 5 dan 6) dari beberapa SD, dilakukan dalam tiga tahap; pertemuan I, 17 Oktober 2008; pertemuan II, 15 Nopember 2008; dan pertemuan III, 27 Desember 2008. Data hasil penilaian praktisi/calon pengguna model (guru kelas 5 & 6 SD) disajikan pada Bab IV.

Selanjutnya semua instrumen tersebut diujicobakan pada peserta didik kelas 5 dan 6 (10 kelas) dari beberapa sekolah dasar (periksa tabel 30) untuk melihat sejauh mana instrumen tersebut dapat diandalkan (uji validitas, reliabilitas, dan kecocokan/fit model) dari segi empirik. Data empiris dari hasil uji coba dianalisis dengan teknik analisis faktor (*confirmatory factor analysis*) melalui aplikasi program Lisrel 8.51 (Joreskog & Sorbom, 1993) untuk mengetahui indeks validitas item dan kecocokan model pengukuran berbagai instrumen. Hasil analisis uji empiris semua instrumen dipaparkan pada Bab IV sub bab B.5. a, b. Dari hasil analisis uji empirik semua instrumen model evaluasi tersebut diperoleh informasi bahwa keenam instrumen evaluasi model AbKIN telah memenuhi persyaratan akurasi empirik (valid, reliabel, fit), maka tahapan pengembangan selanjutnya memasuki fase implementasi.

5. Fase Implementasi (*implementation*)

Pada fase ini, model evaluasi pelayanan BK di SD (Model AbKIN) yang dihasilkan dianggap telah memenuhi syarat untuk diimplementasikan pada sekolah lain agar dapat dilihat sejauh mana hasil implementasinya. Implementasi model dilakukan pada 6 SD (SDN Mejing 1 dan SDN Patran di wilayah Gamping, SDN Tlogo dan SDN Ngebel di wilayah Bantul, SDK Wirobrajan dan SDK Baciro di Kota Yogyakarta). Implementasi pada 16 kelas di 6 SD tersebut dilakukan pada awal bulan Pebruari s.d. Mei 2009. Kumpulan data evaluasi yang diperoleh dari implementasi model AbKIN pada 6 SD dapat diperiksa pada lampiran, sedangkan hasil analisis data evaluasi dideskripsikan dalam bentuk profil pelayanan BK di SD, disajikan

dalam perspektif grafis pada Bab IV sub bab B.6. Jika pada fase ini masih ditemukan hal-hal yang perlu diperbaiki, maka akan dilakukan revisi/perbaikan seperlunya.

C. Uji Coba Produk

Produk yang diuji dalam penelitian pengembangan ini adalah model evaluasi pelayanan BK di SD (dinamai Model AbKIN) beserta perangkatnya. Uji coba dimaksudkan untuk memperoleh masukan dari para ahli, para praktisi/calon pengguna model, dan peserta didik sebagai subjek pelayanan BK di SD yang akan digunakan sebagai bahan revisi produk yang dihasilkan. Data atau informasi tersebut digunakan untuk menguji/menimbang apakah model AbKIN beserta perangkatnya tersebut memenuhi kriteria kualifikasi sebagai model evaluasi yang efektif digunakan untuk mengevaluasi pelayanan BK di SD. Yang dimaksud efektif dalam hal ini adalah, apakah model AbKIN tersebut memenuhi indikator beberapa kriteria efektivitas evaluasi standar (Joint Committee), sekurang-kurangnya: aplikatif, komprehensif, praktis, dan mudah serta instrumennya akurat (valid, reliabel, fit) digunakan guru pembimbing (kepala sekolah, konselor SD dan/atau guru kelas) untuk mengevaluasi secara menyeluruh pelayanan BK di SD dalam satu kesatuan prosedur yang menggambarkan: (1) analisis tingkat kebutuhan-kebutuhan peserta didik dalam implikasinya terhadap penyusunan program BK di SD, (2) tingkat keterlaksanaan prosedur konstruksi program BK di SD, (3) tingkat kepuasan murid terhadap kualitas implementasi aktual layanan bimbingan, dan (4) analisis capaian hasil pelayanan BK di SD. Komponen model yang diuji meliputi: desain hipotetik model evaluasi AbKIN, instrumen model AbKIN, dan panduan penggunaan model evaluasi.

1. Desain Uji Coba Model Evaluasi Pelayanan BK di SD (Model AbKIN)

Sesuai dengan permasalahan yang diteliti, tujuan penelitian, prosedur penelitian pengembangan, dan aspek-aspek kajian model evaluasi program yang dikembangkan, maka uji coba model dirancang dengan pendekatan kualitatif dan kuantitatif berdasarkan data *eks post facto* yang dilakukan melalui penelitian dan pengembangan dengan pendekatan kemitraan (*collaborative research and development*) (Hayes, Paisley, Phelps, Pearson, & Salter, 1997; Rowell, 2005). Cara ini ditempuh sebagai upaya menjembatani berbagai hambatan evaluasi program dari pihak guru dan dengan cara ini dimaksudkan terjadi proses pembelajaran (*transfer of knowledge and skill*) bagi guru kelas yang nyata-nyata dituntut untuk mahir dalam proses pengembangan, pelaksanaan, dan evaluasi pelayanan BK di SD (Keputusan Menpan RI Nomor 84/1993).

a. Uji Desain Model Evaluasi AbKIN

Desain model evaluasi pelayanan BK di SD yang dikembangkan (Model AbKIN) dinilai kualifikasi efektivitasnya mengacu pada indikator beberapa kriteria *evaluation standards*, minimal apakah model tersebut akurat, aplikatif, komprehensif, praktis dan mudah (Joint Committee, dalam Brinkerhoff, et al., 1986:xix, 70) digunakan oleh guru pembimbing untuk mengevaluasi pelayanan BK di SD.

- 1). Akurat, dalam arti piranti instrumen model evaluasi AbKIN yang dikembangkan memiliki standar akurasi yang cukup memadai (secara teknis tepat) yang ditandai dengan terpenuhinya persyaratan validitas, reliabilitas, dan kecocokan/fit model

pengukurannya serta terjustifikasi berdasarkan pertimbangan ekspertisi dan calon pengguna model.

- 2). Aplikatif, dalam arti model evaluasi tersebut dapat diterapkan/digunakan secara fisibel (realistik, ekonomik, dan terjangkau) oleh kepala sekolah/konselor/guru kelas untuk mengevaluasi kebutuhan, keterlaksanaan, dan capaian hasil pelayanan BK di SD yang menghasilkan informasi yang memenuhi standar utilitas (sungguh-sungguh diperlukan dan bermanfaat/fungsional sebagai bahan pertimbangan bagi perbaikan/peningkatan pelayanan selanjutnya).
- 3). Komprehensif, dalam arti model evaluasi tersebut dapat memberi informasi yang relatif lengkap/menyeluruh dalam satu kesatuan prosedur pengembangan program, yang meliputi informasi deskriptif mengenai sejauhmana capaian hasil pelayanan BK sebelumnya, apa yang dibutuhkan peserta didik dalam implikasinya dengan penyusunan pelayanan BK di SD, sejauhmana kebutuhan-kebutuhan peserta didik itu ditampung dan dikelola dalam keterlaksanaan manajemen pengembangan pelayanan BK, dan sejauhmana capaian hasil pelayanan BK di SD. Komprehensivitas informasi evaluatif yang dihasilkan model ini diharapkan dapat memberi masukan yang relatif utuh (tidak terlepas-lepas) dalam upaya menemukan alternatif perbaikan pelayanan yang lebih tepat dan relatif menyeluruh.
- 4). Praktis dan mudah, dalam arti model evaluasi dan piranti instrumennya dapat digunakan oleh penyelenggara pelayanan BK sesuai dengan kemampuannya sendiri, dapat diinterpretasi sendiri tanpa melibatkan *external-expert evaluator*,

secara teknis prosedur penggunaan, pengolahan data, dan interpretasinya tidak bertele-tele, dan dalam aplikasi beberapa instrumennya disediakan alternatif penggunaan secara parsial maupun menyeluruh sesuai keperluan penyelenggara pelayanan BK di SD. Untuk alasan praktis, dalam aplikasinya, pengguna model dapat memilih salah satu dari tiga alternatif instrumen *needs assessment* yang dikembangkan, aplikasi instrumen *needs assessment* (pada awal tahun pelajaran) dapat berfungsi ganda sekaligus sebagai instrumen penilaian capaian hasil pelayanan (akhir semester/akhir tahun), dan dalam analisis datanya diusahakan menghindari tuntutan kemampuan teknis-metodologis yang sulit, yang kemungkinan tidak dimiliki oleh pada umumnya guru kelas di SD, sehingga pekerjaan ini tidak menambah persoalan dan memperberat beban tugas yang tidak realistis bagi guru kelas.

Untuk memvalidasi keterpenuhan keempat kriteria standar efektivitas tersebut dalam model AbKIN ditempuh strategi *experts judgment* dengan teknik delphi (Linstone & Turoff, 2002) yang dilanjutkan dengan penajakan uji kelayakterapan oleh users melalui teknik *focus group discussion* (Dean, 1994), yang melibatkan guru BK, kepala sekolah dasar, konselor SD, guru kelas SD. Dean (1994:341) menegaskan, “*Focus group are most useful in the exploratory stages of research, or when an administrator wants to develop a deeper understanding of a program or service.*” Untuk proses pengujian ini dipersiapkan lembar-lembar penilaian yang memuat aspek-aspek efektivitas model AbKIN. Brinkerhoff, et al. (1986:101) menyarankan, “*Use of self-ratings in a workshop, however, as a means for*

partisipants to select paths of study, would be far more valid.” Data ratings tersebut diolah untuk dibandingkan atau dikorelasikan antarjudges/ekspert atau antarkelompok eksperts atau antarkelompok users/partisipan (Guilford, 1936; Sugiyono, 2008). Sebelum penilaian diberikan, kepada penilai telah dipersiapkan dan diberikan: (1) panduan penilaian model AbKIN oleh ekspert/praktisi, (2) perangkat instrumen model, dan (3) panduan evaluasi model AbKIN.

b. Uji Instrumen Model Evaluasi AbKIN

Berdasarkan tujuan dan jenis data yang dihasilkan, instrumen model evaluasi AbKIN sebagian besar tergolong pada instrumen dengan data kuantitatif. Ada satu atau dua instrumen dengan data kualitatif, namun sifatnya hanya sebagai instrumen penunjang untuk keperluan *cross chek* data, misalnya lembar observasi dan daftar cek dokumentasi. Kesemua instrumen dengan data kuantitatif diuji dari dua aspek, yaitu (1) aspek internal menyangkut rasionalitas kesesuaian konstruk instrumen dengan konstruk teorinya dan kualitas konstruk instrumen (*logical-construct validity by experts judgment*); dan (2) akurasi instrumen pengukuran (validitas, reliabilitas, dan fit model pengukuran) berdasarkan validasi empiris. Proses validasi meliputi pengumpulan bukti-bukti untuk menunjukkan dasar saintifik penafsiran skor instrumen seperti yang direncanakan. ...apakah penafsiran itu sesuai dengan yang tercantum pada tujuan penggunaannya (Djemari Mardapi, 2008:16).

Validitas internal—yang meliputi validitas isi dan konstruk (Burhan Nurgiyantoro, Gunawan, & Marzuki, 2000; Sugiyono 2008) yang mencerminkan telaah rasional mengenai kesesuaian muatan/isi instrumen dengan materi yang

seharusnya akan diukur (terjabarkan dalam blue print/kisi-kisi) dan *logical construct* (Djemari Mardapi, 2008)—instrumen AbKIN diujai dengan cara mengeksplorasi pertimbangan/penilaian ahli dan users (AERA-APA, 1999:11-13; *Standards* 1.1; 1.3; 1.7). Hal-hal yang dipertimbangkan/dianalisis secara rasional oleh ahli menyangkut isi dan kualitas konstruk instrumen meliputi: kesesuaian konstruk dan perumusan item/items dengan konsep teori yang mendukung, kesesuaian dan ketercukupan isi dengan tuntutan kisi-kisi yang direncanakan, kejelasan petunjuk, cakupan/keluasan aspek konstruk instrumen, kejelasan indikator, kejelasan rumusan item, kecocokan/ketepatan/kepadanan antara indikator dengan item, proporsi dan kecukupan jumlah item, kesederhanaan (*simplicity*) rumusan/pengkalimatan item, kemudahan pemaknaan, tingkat ambiguitas item, tingkat keterbacaan, standar notasi/format huruf dan *layout*, kemudahan cara menjawab, ketaatan asas berbahasa Indonesia yang baik, benar, dan santun; menghindarkan responden dari “pengarahan terselubung”, tekanan, dan rasa malu dalam menjawab; efisiensi waktu/tenaga pengerjaan, efisiensi biaya, dan praktikabilitas pengadministrasian.

Berdasarkan masukan-masukan rasional dan penilaian dari eksperts dan users terhadap kualitas konstruk masing-masing instrumen yang mencerminkan *logical construct validity*, telah dilakukan revisi terhadap item-item instrumen yang membutuhkan perbaikan (periksa Bab IV. sub bab C). Hasil revisi dikonsultasikan kepada tim promotor (representasi dari ahli BK dan ahli evaluasi program). Validasi (*logical construct validity*) oleh ekspert, sebagai teknik uji/cara utama dalam mengevaluasi instrumen, dilanjutkan dengan uji empirik dengan metode statistik

tertentu (Standard 1.3, 1.7; Burhan Nurgiyantoro, Gunawan, & Marzuki, 2000; Sugiyono, 2008). Lebih lanjut, Burhan Nurgiyantoro, Gunawan, & Marzuki (2000:299) menegaskan bahwa analisis rasional dalam uji validitas jauh lebih penting daripada analisis empirik. Setiap instrumen penelitian haruslah memenuhi persyaratan validitas isi dan konstruk (*internal-rational validity*), tetapi tidak ada tuntutan keharusan untuk memenuhi validitas empirik, namun jika kita bermaksud melengkapinya dengan salah satu jenis validitas empirik, tentu hal itu baik-baik saja.

Berpedoman dari petunjuk di atas, maka untuk mendukung dan melengkapi hasil validasi rasional (*logical validity*) berdasar telaah ahli terhadap kualitas internal konstruk instrumen, dipandang perlu melakukan uji validitas empirik dengan mengaplikasikan teknik statistik tertentu. Uji reliabilitas dan validitas (empiris) semua instrumen AbKIN, dan uji kecocokan model pengukuran instrumen asesmen kebutuhan dilakukan dengan pendekatan statistik yang sesuai. Uji reliabilitas dilakukan terlebih dahulu sebelum uji validitas, sebab Garrett (1967:360) pernah mengingatkan, “*To be valid a test must be reliable. A highly reliable test is always a valid measure of some function.*” Pada bagian lain Garrett (1967:356) melansir pendapat Anastasi yang mengatakan, “*The index of reliability is sometimes taken as a measure of validity.*” Jadi, informasi mengenai reliabilitas instrumen perlu diketahui lebih dahulu sebelum dilanjutkan dengan uji validitas, sebab terhadap instrumen yang tidak reliabel tiada manfaat menyelidiki validitasnya. Reliabilitas (konsistensi internal) keenam instrumen AbKIN yang dikembangkan melalui penelitian ini akan diuji dengan teknik Alpha Cronbach. Teknik ini dipilih karena cocok dipergunakan

untuk menguji reliabilitas instrumen yang memuat pertanyaan/pernyataan yang jawabannya berskala (Burhan Nurgiyantoro, Gunawan, & Marzuki, 2000:309). Mengingat semua instrumen AbKIN dikonstruksi dalam bentuk skala penilaian bertingkat dengan 4 atau 5 opsi dan tidak cukup alasan untuk menganggap bahwa varians belahan skor (gasal-genap) setiap instrumen sungguh-sungguh sama/paralel, maka estimasi keseluruhan alat ukur dapat diperoleh dengan menggunakan koefisien alpha (Cronbach, dalam Djemari Mardapi, 2008:42).

Validitas konstruk empiris semua instrumen diuji dengan pendekatan *confirmatory factor analysis* dengan teknik Lisrel (Joreskog & Sorbom, 1993). Teknik ini dipakai untuk melihat indeks validitas item dan sekaligus menguji kecocokan (fit) model pengukuran (*measurement model*), yaitu kecocokan model pengukuran antara konsep model teoritis dengan data empiris. Penentuan kecocokan model pengukuran didasarkan pada tiga kriteria: yaitu: 1) *Significance Probability*; 2) *Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)*; dan 3) *Normed Fit Index (NFI)*, sedangkan penentuan valid tidaknya butir instrumen diketahui dari hasil hitung *factor loading* (muatan faktor) yang lebih besar atau sama dengan 0.30 atau diperiksa dengan mengamati diagram path yang dihasilkan dalam proses analisis. Indeks item berwarna merah pada diagram path (di layar monitor) mengindikasikan bahwa item tersebut tidak valid (Djemari Mardapi, dalam latihan praktikum cfa), jika memungkinkan dapat direvisi, atau dibuang.

c. Uji Kualitas Panduan Model Evaluasi AbKIN

Kualitas panduan model evaluasi AbKIN dinilai berdasarkan pendapat/ penilaian ekspertisi (beberapa dosen bidang evaluasi) dan pengguna model (kepala SD, konselor SD, guru kelas). Penilaian difokuskan pada aspek keterpahaman isi panduan dan bahasa yang digunakan. Penilaian aspek keterpahaman isi panduan evaluasi AbKIN difokuskan pada: 1) kejelasan petunjuk umum, 2) kejelasan tujuan dan ruang lingkup evaluasi; 3) kejelasan waktu pelaksanaan evaluasi, 4) kejelasan arah rekomendasi hasil evaluasi, 5) kejelasan langkah – langkah evaluasi; 6) kejelasan cara pelaporan hasil evaluasi, dan 7) keterpahaman isi panduan secara keseluruhan. Sedangkan penilaian aspek bahasa diarahkan pada: 1) perumusan pernyataan secara komunikatif, taat asas berbahasa Indonesia yang baku—baik, benar, dan santun; 2) penulisan/penstrukturan kalimat, notasi, dan pemilihan kata yang mudah dipahami oleh pengguna model evaluasi; dan 3) format penulisan dan *layout* yang standar.

Langkah - langkah yang ditempuh dalam uji coba ini adalah sebagai berikut:

- 1). Mempresentasikan konsep model evaluasi pelayanan BK di SD (Model AbKIN) beserta ringkasan naskah konsep model yang akan dikembangkan beserta seluruh perangkat instrumen yang sudah dikonstruksi dalam suatu pertemuan/seminar terbatas. Penjelasan diberikan kepada eksperts yang akan melakukan judgment dan calon pengguna model, yaitu beberapa kepala sekolah dasar, konselor SD, guru kelas dan beberapa pihak yang terlibat dalam uji coba penggunaan model evaluasi ini.

- 2). Memberi kesempatan kepada para penilai (eksperts dan calon pengguna model evaluasi AbKIN untuk mempelajari/mereviu konsep tersebut dalam waktu kurang lebih 1 sampai 2 minggu.
- 3). Memberi kesempatan kepada pihak yang terlibat dalam mereviu dan menilai model evaluasi AbKIN dan perangkat instrumennya (*experts judgment*) untuk mengisi lembar-lembar penilaian yang disertakan untuk menilai efektivitas model, kelayakterapan model, dan kualitas konstruk (*logical-construct validity*) semua perangkat instrumen AbKIN. Setiap ekspert diminta menuliskan masukan-masukan sebagai bahan pertimbangan revisi. Tahap ini dapat dipandang sebagai tahap validasi model konseptual terhadap kelayakan model hipotetik melalui *experts judgment*.
- 4). Merevisi model atau instrumen atas dasar masukan-masukan yang diperoleh dari delphi (hasil *logical construct validity by experts judgment*).
- 5). Menyelenggarakan *focus group discussion* (FGD) untuk membahas dan menimbang bersama para ekspertisi/calon pengguna mengenai efektivitas/kelayakterapan model AbKIN dan perangkat instrumennya. Simultan dengan kegiatan ini, dilakukan pengumpulan data untuk uji coba instrumen terbatas (2-3 kelas SD), untuk memperoleh informasi tingkat keterbacaan instrumen. Data deskriptif penilaian efektivitas model dan instrumen AbKIN yang diperoleh dari eksperts dan calon pengguna segera dianalisis.
- 6). Masukan-masukan yang diterima melalui forum FGD dan hasil analisis (terbatas) ujicoba penggunaan perangkat instrumen yang diperoleh dari data

empiris dijadikan sebagai dasar melakukan revisi model dan instrumen. Revisi II menghasilkan draft model yang siap diujicobakan pada subjek yang lebih luas (4-5 sekolah dasar).

- 7). Pelaksanaan uji coba tahap II (uji empiris), analisis data, validasi, dan revisi sampai ditemukan model dan instrumen model AbKIN yang fit (model empirik). Karena model dan semua instrumen AbKIN sudah fit dan mendapatkan verifikasi ahli, tahap pengembangan selesai sampai di sini, dan dilanjutkan dengan tahap implementasi model.
- 8). Pelaksanaan implementasi model AbKIN dilakukan pada 6 SD (16 kelas) dilanjutkan dengan analisis data, validasi, penarikan kesimpulan, penyusunan laporan, rekomendasi, dan penyebaran (diseminasi) hasil pengembangan melalui jurnal.

2. Tempat Penelitian dan Subjek Uji Coba Pengembangan Model AbKIN

2.1. Tempat Penelitian

Tempat penelitian ini adalah beberapa sekolah dasar di Kota Yogyakarta, Kabupaten Sleman, dan Kabupaten Bantul yang real punya konselor sekolah dan melaksanakan pelayanan BK maupun yang tidak punya konselor sekolah yang mengintegrasikan pelaksanaan fungsi atau pelayanan BK dalam peran guru kelas. Penentuan sekolah dasar sebagai tempat penelitian dilakukan dengan memperhatikan keterwakilan status sekolah (negeri-swasta), lokasi sekolah (kota, sub-urban, desa), dan keberadaan konselor (ada – tidak ada konselor).

2.2. Subjek Penelitian

Subjek penelitian ini ditentukan dengan *purposive non random*, dengan asumsi: 1) belum ada standardisasi pelayanan BK di SD; 2) evaluasi pelayanan BK harus memperhatikan berbagai konteks dan situasi khusus masing-masing sekolah yang berbeda; dan 3) generalisasi kesimpulan bukanlah sesuatu yang ditekankan dalam evaluasi semacam ini. Atas dasar itu, subjek penelitian ini terdiri dari:

Tabel 4
Subjek Penelitian

	SD	Subjek Penelitian		
		KS/Kons./ Guru Kelas	Murid K.5	Murid K.6
Ujicoba Instrumen	SDK Pangudi Luhur Yk	4	74	53
	SDN Ngrukeman, Bantul	2	27	22
	SDN Gamping Lor, Sleman	2	26	21
	SDN Mejing 2, Sleman	2	29	36
	SDK Baciro, Yogyakarta	1	29	-
	SD Wil. Yogya Barat	15	-	-
	SD Wil. Gamping Sleman	9	-	-
	SD Wil. Tirtonirmolo, Bantul	25	-	-
	Jumlah	60	185	132
Implementasi	SDK Baciro, Yogyakarta	4	63	61
	SDN Ngebhel, Bantul	2	35	30
	SDN Patran, Sleman	2	26	21
	SDN Mejing 1, Sleman	2	29	36
	SDN Tlogo, Bantul	2	27	22
	SDK Wirobrajan	4	74	53
	Jumlah	16	254	223

3. Jenis Data

Ada dua jenis data yang diperoleh dalam penelitian ini, yaitu data kuantitatif dan data kuantitatif yang diubah menjadi kualitatif. Data tersebut digunakan sebagai bahan dasar dalam memberikan pertimbangan mengenai: (1) efektivitas model

evaluasi pelayanan BK di SD (Model AbKIN) yang dikembangkan, (2) kualitas dan akurasi instrumen evaluasi model AbKIN, (3) kualitas/kejelasan panduan evaluasi model AbKIN, dan (4) profil pelayanan BK di SD (hasil implementasi evaluasi pelayanan BK di SD dalam koridor model AbKIN). Kongkritnya, data tersebut meliputi:

- a. Data efektivitas desain model evaluasi AbKIN meliputi data deskriptif yang menggambarkan penilaian ahli dan pengguna bahwa model AbKIN: 1) akurat (memenuhi *experts judgment validity*); 2) aplikatif (fisibel—dapat diterapkan/ekonomis, terjangkau dan bermanfaat/utility; 3) komprehensif (menyeluruh dan utuh/satu kesatuan prosedur); 4) praktis (pengukurannya sederhana/teknik analisis dan interpretasinya semudah mungkin, dapat digunakan guru kelas sesuai dengan keperluan dan kemampuan); dan 5) mudah (dapat digunakan oleh guru kelas 5 atau 6 SD dengan mudah, pengolahan/analisisnya mudah, interpretasi mudah).
- b. Data deskriptif kualitas konstruk instrumen (penilaian rasional eksperts dan kelompok users yang mencerminkan *logical construct validity* dan data empiris tentang akurasi instrumen (validitas, reliabilitas, dan fit model).
- c. Data deskriptif kualitas panduan model evaluasi AbKIN yang meliputi: aspek kelengkapan panduan, keterpahaman isi panduan, dan aspek bahasa.
- d. Data hasil implementasi model evaluasi AbKIN yang meliputi data: 1) asesmen kebutuhan-kebutuhan peserta didik dalam implikasinya terhadap penyusunan program BK di SD; (2) keterlaksanaan prosedur konstruksi

program BK; (3) kualitas implementasi aktual layanan bimbingan yang diterima peserta didik; dan (4) penilaian capaian hasil pelayanan BK di SD.

4. Instrumen Pengumpulan Data

Untuk menghimpun data penelitian ini disusun dan diujikembangkan berbagai instrumen dalam bentuk inventori dan angket dan/atau daftar isian. Instrumen pengumpulan data yang disusun untuk proses pengembangan dan implementasi model evaluasi AbKIN ini terdiri dari dua bagian, yaitu 1) instrumen-instrumen perangkat model evaluasi AbKIN, dan 2) lembar-lembar penilaian (*judgmental ratings*) untuk menilai: a) efektivitas desain model AbKIN, b) kualitas konstruk instrumen AbKIN, dan c) kualitas panduan model AbKIN. Rincian keseluruhan instrumen yang akan disusun meliputi:

- a. Instrumen untuk mengases kebutuhan-kebutuhan peserta didik dalam implikasinya terhadap penyusunan program BK di SD, yang meliputi:
 - 1). Inventori Kebutuhan Perkembangan Murid (IKPM).
 - 2). Inventori Keterlaksanaan Tugas Perkembangan Murid (IKTPM).
 - 3). Inventori Masalah dalam Aktualisasi Tugas Perkembangan Murid (IMATPM).
 - 4). Kuesioner Keterlaksanaan Prosedur Konstruksi Program BK (KKPKP-BK).
 - 5). Inventori Implementasi Aktual Layanan Bimbingan (IALB)
 - 6). Inventori Penilaian Kualitas Implementasi Layanan Bimbingan Klasikal.
- b. Lembar-lembar penilaian eksperts dan users (*judgmental ratings*) untuk menilai efektivitas desain model AbKIN, kualitas konstruk instrumen model AbKIN, dan kualitas panduan model AbKIN.

4.1. Kisi-kisi Instrumen Model AbKIN

Dalam pengembangan model evaluasi pelayanan BK di SD (Model AbKIN), dikonstruksi tiga macam inventori asesmen kebutuhan yang difungsikan untuk dua kepentingan, yaitu sebagai instrumen untuk mengidentifikasi kebutuhan-kebutuhan peserta didik dalam implikasinya terhadap penyusunan program BK di SD dan sebagai instrumen untuk mengukur capaian hasil pelayanan BK di SD. Ketiga macam instrumen asesmen kebutuhan dikonstruksi atas dasar teori Abraham Maslow (*Humanistic Theory of Development*) yang dielaborasi oleh Erford (2007:132) untuk keperluan pengembangan program BK di sekolah (periksa gambar 1.). Identifikasi kebutuhan-kebutuhan peserta didik terhadap pelayanan BK di SD pada dasarnya berfokus pada terpenuhinya kebutuhan-kebutuhan perkembangan peserta didik, keterlaksanaan tugas-tugas perkembangan peserta didik secara lancar, dan terentaskannya masalah-masalah peserta didik berkaitan dengan aktualisasi tugas perkembangan mereka (Depdiknas 2007). Atas dasar petunjuk ini, dikembangkan tiga inventori kebutuhan peserta didik, yaitu:

- 1). Inventori Kebutuhan Perkembangan Murid (IKPM).
- 2). Inventori Keterlaksanaan Tugas Perkembangan Murid (IKTPM).
- 3). Inventori Masalah dalam Aktualisasi Tugas Perkembangan Murid (IMATPM).

1). Inventori Kebutuhan Perkembangan Murid (IKPM)

Myrick (dalam Brown & Trusty, 2005:126) menyebut tugas-tugas perkembangan (*developmental tasks*) sebagai kebutuhan-kebutuhan perkembangan (*developmental needs*), yang secara tradisional telah dijadikan sebagai dasar

penyusunan pelayanan BK di sekolah. Brown & Trusty (2005) menyarankan bahwa rumusan tujuan-tujuan pelayanan BK harus didasarkan pada hasil analisis kebutuhan perkembangan peserta didik.

Secara khusus, Brown & Trusty (2005:129-130) mendeskripsikan kebutuhan-kebutuhan perkembangan yang menjadi muatan pelayanan BK di SD (*elementary school years*) meliputi kebutuhan-kebutuhan untuk memperlancar pelaksanaan tugas perkembangan sebagai berikut:

a). Mengembangkan konsep diri:

- (1) pemahaman diri sendiri: kesadaran menyangkut kelebihan-kelebihan, kelemahan-kelemahan, minat-minat, gambaran tubuh, perbedaan-perbedaan, dan kesamaan-kesamaan dengan orang lain.
- (2) penghargaan terhadap diri sendiri, pandangan positif tentang diri sendiri, penerimaan diri.
- (3) mengembangkan rasa percaya diri, berani tampil, berlatih mengungkapkan gagasan sendiri

b). Belajar membangun hubungan dengan teman sebaya dan belajar sabar:

- (1) keterampilan berkomunikasi
- (2) keterampilan bergaul
- (3) keterampilan mengelola rasa takut
- (4) keterampilan untuk menolak dan ketegasan
- (5) keterampilan bekerjasama

- c). Mengembangkan toleransi terhadap orang lain dan sikap-sikap positif terhadap kelompok:
- (1) kesadaran terhadap perbedaan dan menghargai perbedaan
 - (2) toleransi terhadap perbedaan budaya, suku, ras, agama
 - (3) menghargai dan menghormati pendapat/gagasan orang lain
- d). Belajar bersikap/berperilaku sesuai dengan peran jenis (*sex role*):
- (1) mempelajari peran sosial sebagai laki-laki atau perempuan sesuai harapan masyarakat
 - (2) mengenal berbagai macam pilihan karier bagi laki-laki dan perempuan
 - (3) mengetahui perkembangan seksualitas seumurnya dan berperilaku sehat terhadap seksnya
- e). Mengembangkan keterampilan-keterampilan dasar bersekolah/akademik:
- (1) berkemampuan membaca, menulis, berhitung sesuai dengan tuntutan kurikulum
 - (2) keterampilan mendengarkan (*listening*)
 - (3) keterampilan mengikuti petunjuk/instruksi
 - (4) keterampilan mengorganisasi aktivitas belajar, tugas-tugas sekolah, kegiatan lainnya
 - (5) keterampilan belajar (*study skills*) yang efektif
 - (6) keterampilan menghadapi ulangan-ulangan/tes
- f). Mengembangkan keterampilan-keterampilan yang perlu dalam kehidupan sehari-hari:
- (1) berlatih dan membiasakan diri dalam melakukan pekerjaan sehari-hari

- (2) belajar menghargai makna bekerja, mengelola waktu, hidup hemat dan produktif
 - (3) berlatih mengambil keputusan-keputusan sederhana
 - (4) belajar berperilaku dan mengembangkan kebiasaan pola hidup sehat dan efektif
- g). Mengembangkan kata hati, moralitas, dan nilai-nilai sebagai pedoman berperilaku:
- (1) membiasakan bersikap dan berperilaku jujur, santun, rendah hati, mentaati norma-norma
 - (2) memahami dan mampu mengenali perilaku baik dan buruk, perbuatan salah dan benar
 - (3) berlatih mengembangkan perilaku bertanggung jawab dan konsekuen
- h). Belajar mengembangkan pribadi mandiri:
- (1) berlatih mengatur dan mengelola keperluan diri sendiri, perawatan diri, kegiatan pribadi
 - (2) belajar menyusun dan melaksanakan rencana, pilihan-pilihan, prioritas-prioritas sendiri
 - (3) mengembangkan daya tahan terhadap tekanan-tekanan kelompok sebaya

Desain rancang bangun (kisi-kisi) Inventori Kebutuhan-kebutuhan

Perkembangan Murid dalam Model AbKIN disajikan pada tabel berikut:

Tabel 5
Kisi-kisi Inventori Kebutuhan-kebutuhan Perkembangan Murid (IKPM)
 Responden: Peserta Didik Kelas 5 dan/atau 6 SD

ASPEK	INDIKATOR	No. item
1. Kebutuhan untuk mengembangkan konsep diri	1. Kebutuhan untuk memahami diri sendiri, menyangkut: kelebihan, kelemahan, minat, gambaran tubuh, perbedaan-perbedaan, dan kesamaan-kesamaan dengan orang lain.	1-6
	2. Kebutuhan untuk menghargai diri sendiri, pandangan positif tentang diri sendiri, penerimaan diri.	7-9
	3. Kebutuhan untuk mengembangkan rasa percaya diri, berani tampil, berlatih mengungkapkan gagasan sendiri	10-12
2. Kebutuhan untuk belajar membangun hubungan dengan teman sebaya dan belajar sabar:	1. Kebutuhan-kebutuhan untuk mengembangkan berbagai keterampilan: berkomunikasi dengan teman sebaya, bergaul dengan teman sejenis atau lawan jenis, mengelola rasa takut, menghargai/solider thd teman, berani menolak dan ketegasan (assertif), bekerjasama	13-19
	2. Kebutuhan untuk memahami perbedaan, mengelola konflik, pengendalian diri, dan bersabar thd teman	20-23
3. Kebutuhan untuk belajar bersikap /berperilaku sesuai dengan peran jenis (<i>sex role</i>):	1. Kebutuhan untuk belajar menerima keadaan/keterbatasan fisik sebagai anak laki-laki atau perempuan sesuai jenis kelamin.	24-25
	2. Berperan/berperilaku sebagai laki-laki atau perempuan sesuai tuntutan kelompok sebayanya	26-27
	3. Mengetahui perkembangan seksualitas seumurnya, bersikap positif terhadap teman sejenis maupun lawan jenis, dan berperilaku sehat terhadap seksnya	28-30
4. Kebutuhan untuk mengembangkan keterampilan-keterampilan dasar bersekolah/akademik:	1. Kebutuhan untuk mengembangkan kemampuan/ keterampilan membaca, menulis, berhitung dengan cepat, mendengarkan (<i>listening</i>), mengikuti petunjuk/instruksi, mengorganisasi aktivitas belajar, tugas-tugas sekolah, kegiatan lainnya secara seimbang, mengelola sikap/cara belajar (<i>study skills</i>) yang efektif, menghadapi ulangan-ulangan/tes.	31-38
	2. Kebutuhan untuk memperoleh informasi & perencanaan studi lanjut	39-40
5. Kebutuhan untuk mengembangkan berbagai keterampilan hidup sehari-hari, belajar menjadi pribadi mandiri, dan mengembangkan kata hati, moralitas, nilai-nilai:	1. Kebutuhan untuk berlatih dan membiasakan diri dalam: melakukan pekerjaan sehari-hari, menghargai makna bekerja, mengelola waktu, hidup hemat dan produktif, mengambil keputusan-keputusan sederhana, berperilaku & mengembangkan kebiasaan hidup sehat.	41-46
	2. Kebutuhan untuk belajar/berlatih: mengatur & mengelola keperluan diri sendiri, perawatan diri, kegiatan pribadi; menyusun dan melaksanakan rencana, pilihan-pilihan, prioritas-prioritas sendiri; mengembangkan daya tahan thd tekanan-tekanan kelompok sebaya.	47-51
	3. Kebutuhan untuk: mengembangkan sikap/perilaku rajin beriman, beribadah, bertaqwa, dan beramal; membiasakan bersikap dan berperilaku jujur, santun, rendah hati, mentaati norma-norma; memahami dan mampu mengenali perilaku baik dan buruk, perbuatan salah dan benar; berlatih mengembangkan perilaku bertanggung jawab dan konsekuen.	52-60

2). Inventori Keterlaksanaan Tugas-tugas Perkembangan Murid (IKTPM)

Havighurst (dalam Muro & Kottman, 1995:29; Sink, 2005:192) merumuskan tugas-tugas perkembangan anak SD (*middle childhood*, 6 – 11 tahun) sebagai berikut:

- a) *Learning physical skills necessary for ordinary games.*
- b) *Building wholesome attitudes toward oneself as a growing organism.*
- c) *Learning to get along with age mates.*
- d) *Learning appropriate masculine and feminine roles.*
- e) *Developing fundamental skills in reading, writing, and calculating.*
- f) *Developing concepts necessary for everyday living.*
- g) *Developing conscience, morality, and a scale of values.*
- h) *Achieving personal independence.*
- i) *Developing attitudes toward social groups and institutions.*

Ahman (dalam Kartadinata, 2002) mengoperasionalkan tugas-tugas perkembangan peserta didik usia SD sebagai seperangkat kemampuan atau perilaku yang seyogyanya ditampilkan anak seusia SD, yang meliputi:

Dalam aspek perkembangan pribadi-sosial, layanan bimbingan membantu peserta didik agar: (1) memiliki pemahaman diri, (2) mengembangkan sikap-sikap positif terhadap diri sendiri dan orang lain, (3) membuat pilihan kegiatan secara sehat, (4) mampu menghargai orang lain, (5) memiliki rasa tanggung jawab, (6) mengembangkan keterampilan dalam berhubungan antarpribadi, (7) memiliki keterampilan memecahkan masalah-masalah sederhana yang dihadapinya dalam kehidupan sehari-hari, (8) dapat membuat keputusan secara baik.

Dalam aspek perkembangan akademik dan pendidikan, layanan bimbingan membantu peserta didik agar dapat: (1) mengembangkan sikap, kebiasaan, dan cara-cara belajar yang baik, (2) berlatih menetapkan tujuan (cita-cita) dan rencana

pendidikan (lanjutan), (3) mencapai prestasi belajar secara optimal sesuai bakat dan kemampuannya, (4) memiliki keterampilan untuk menghadapi tes atau ujian.

Dalam aspek perkembangan karier, layanan bimbingan membantu peserta didik agar dapat: (1) mengenali macam-macam dan ciri-ciri berbagai jenis pekerjaan, (2) mengembangkan kesadaran dan penghargaan terhadap berbagai jenis pekerjaan yang ada dalam masyarakat, (3) mengeksplorasi arah pekerjaan, (4) mengembangkan cita-cita terhadap berbagai pilihan pekerjaan dan belajar merencanakan masa depan, (5) menyesuaikan pengembangan kemampuan, keterampilan, dan minat dengan kecenderungan arah pilihan cita-cita pekerjaan.

Bertolak dari rumusan tugas perkembangan sebagaimana dikonseptualkan Havighurst (dalam Muro & Kottman, 1995:29; Sink, 2005:192) yang dioperasionalkan oleh Ahman (dalam Kartadinata, 2002) untuk disesuaikan dengan kebutuhan pelayanan BK di SD (konteks Indonesia), desain rancang bangun (kisi-kisi) Inventori Keterlaksanaan Tugas-tugas Perkembangan Murid dalam Model AbKIN yang akan dikembangkan disajikan pada tabel berikut:

Tabel 6
Kisi-kisi Inventori Keterlaksanaan Tugas-tugas Perkembangan Murid (IKTPM)
 Responden: Peserta Didik Kelas 5 dan/atau 6 SD

ASPEK	INDIKATOR	No item
1. Belajar keterampilan fisik sederhana dan merawat kebersihan diri	1. Mampu dan gemar melakukan aktivitas fisik normal sebayanya dalam bermain	1-2
	2. Mampu mengendalikan gerak tubuhnya dan memanfaatkannya secara efektif dalam beraktivitas	3-4
	3. Menjaga kesehatan fisik dan merawat kebersihan diri	5-6
2. Pengembangan konsep diri dan sikap-sikap positif terhadap diri sendiri	1. Belajar memahami diri sendiri, kelebihan-kelebihan, kelemahan-kelemahan, minat-minat, gambaran tubuh, perbedaan-perbedaan, dan kesamaan-kesamaan dengan orang lain.	7-10
	2. Belajar menerima dan menghargai diri sendiri, berpandangan positif terhadap diri sendiri.	11-12
	3. Mengembangkan rasa percaya diri, berani tampil, berlatih mengungkapkan gagasan sendiri	13-15
3. Belajar bergaul, bersabar, dan bekerja sama dalam kelompok sebaya,	1. Terampil berkomunikasi dengan teman sebaya, gemar bergaul dengan teman sebaya sejenis atau lawan jenis, mengelola rasa takut, menghargai/ solider thd teman, berani menolak ajakan negatif, belajar memiliki ketegasan (assertif), bekerjasama	16-22
	2. Memahami perbedaan, mampu mengelola konflik, mampu mengendalikan diri, bersabar thd teman, peduli/setia kawan, mampu mengikuti/mentaati aturan kelompok sebayanya, dan sportif	23-29
4. Belajar menjalankan peranan sosial sesuai dengan jenis kelamin,	1. Berperan/berperilaku sebagai laki-laki atau perempuan sesuai tuntutan kelompok sebayanya	30-31
	2. Memahami beberapa persamaan dan perbedaan hakiki peran laki-laki dan perempuan	32-33
	3. Mengetahui perkembangan seksualitas seumurnya, menerima dan bersikap positif thdps seksnya, dan berperilaku sehat thdps seksnya	34-37
5. Pengembangan keterampilan dasar akademik (baca, tulis, hitung) dan keterampilan studi efektif	1. Mengembangkan kemampuan/keterampilan membaca, menulis, berhitung dengan cepat,	38-40
	2. Mampu mendengarkan (<i>listening</i>) dan menanggapi pembicaraan dengan tepat, mengikuti petunjuk dengan benar, mengorganisasi aktivitas belajar, tugas sekolah, kegiatan lainnya secara seimbang,	41-44
	3. Berlatih mengelola sikap, kebiasaan, cara belajar (<i>study skills</i>) yang efektif, mengembangkan cara-cara efektif dlm menghadapi tes.	45-48
6. Pengembangan konsep-konsep dlm kehidupan sehari-hari.	1. Berlatih dan membiasakan diri dalam melakukan pekerjaan sehari-hari, menghargai makna bekerja, mengelola waktu, hemat, produktif,	49-52
	2. Belajar mengambil keputusan-keputusan sederhana, berperilaku & mengembangkan kebiasaan hidup sehat.	53-54
7. Mengembangkan sikap/kebiasaan beriman/taqwa, kata hati, moral dan nilai-nilai	1. Mengembangkan sikap/perilaku rajin beribadah, beriman, bertaqwa, dan beramal seturut agamanya	55-59
	2. Membiasakan diri bersikap dan berperilaku jujur, santun, rendah hati, mentaati norma-norma;	60-61
	3. Memahami dan mampu mengenali perilaku baik/buruk, salah/benar;	62-63
	4. Berlatih mengembangkan perilaku hormat, bertg jwb, & konsekuen.	64-66
8. Belajar menjadi pribadi yang mandiri,	1. Berlatih mengatur/merawat keperluan diri sendiri dan mengembangkan daya tahan terhadap tekanan kelompok sebaya.	67, 70
	2. Berlatih mengelola waktu/jadual kegiatan pribadi, dan melaksanakan rencana, pilihan, prioritas sendiri.	68-69

3). Inventori Masalah-masalah dalam Aktualisasi Tugas Perkembangan Murid

Maslow (dalam Winkel & Sri Hastuti, 2004) menegaskan bahwa individu yang kebutuhan-kebutuhan psikososialnya tidak terpenuhi akan mengalami ketegangan batin dan terus-menerus berusaha mencari pelepasan, baik dalam perilaku sosial yang normal, wajar, dan realistik ataupun dalam perilaku yang kurang realistik dalam beragam bentuk mekanisme pertahanan diri. Demikian pula, Havighurst (dalam Sink, 2005:191-192) menegaskan bahwa individu yang tugas-tugas perkembangannya kurang terlaksana secara memuaskan akan mengalami gangguan-gangguan dan kesulitan-kesulitan dalam menjangkau tugas-tugas perkembangan berikutnya, bahkan dapat mengalami ketidakbahagiaan. Pada akhirnya, individu yang kebutuhan-kebutuhannya tidak terpenuhi dan aktualisasi tugas-tugas perkembangannya kurang lancar akan mengalami berbagai masalah. “...while failure to have these needs met is associated with a myriad of academic and behavioral problems” (Dishion, French, & Patterson, dalam Jones & Jones, 1998:42), bahkan hidupnya menjadi tidak bahagia (Havighurst dalam Sink, 2005).

Ross L. Mooney yang mengembangkan *Mooney Problem Check List* membuat daftar 330 item masalah yang potensial dialami oleh setiap individu dalam hidupnya. Mooney (dalam Prayitno, dkk., 1998) mengkonstruksi daftar masalah yang potensial dialami oleh peserta didik dalam 11 aspek/bidang, yaitu:

- a) Masalah perkembangan jasmani dan kesehatan,
- b) Masalah keuangan, lingkungan dan pekerjaan,
- c) Masalah kegiatan sosial dan rekreasi,

- d) Masalah seks, pacaran dan perkawinan,
- e) Masalah hubungan sosial-kejiwaan,
- f) Masalah hubungan pribadi-kejiwaan,
- g) Masalah moral dan agama,
- h) Masalah rumah dan keluarga,
- i) Masalah masa depan pekerjaan dan pendidikan,
- j) Masalah penyesuaian terhadap tugas-tugas sekolah, dan
- k) Masalah kurikulum dan pengajaran.

Rancang bangun Instrumen Masalah-masalah Aktualisasi Tugas-tugas Perkembangan Murid yang dikembangkan dalam konteks Model AbKIN dalam penelitian ini didesain berdasarkan konsep klasifikasi problem yang dikonstruksi Mooney (dalam Prayitno, dkk., 1998) tersebut dengan modifikasi seperlunya untuk disesuaikan dengan konteks masalah peserta didik usia SD pada umumnya di Indonesia seperti pada tabel berikut:

Tabel 7
Kisi-kisi Inventori Masalah-masalah Aktualisasi Tugas-tugas Perkembangan Murid
 Responden: Peserta Didik Kelas 5 dan/atau 6 SD

ASPEK	INDIKATOR	No. item
1. Masalah dalam perkembangan jasmani dan kesehatan,	1. Memiliki penyakit yang mengganggu dalam melakukan aktivitas fisik, bermain, sekolah.	1-2
	2. Mengalami gangguan penglihatan/ pendengaran/organ motorik	3-4
	3. Mudah lelah, indikasi gizi buruk, dan kurang merawat kebersihan diri sendiri	5-6
2. Masalah dalam pengembangan konsep diri dan sikap-sikap thdp diri sendiri (hub pribadi-kejiwaan)	1. Sulit dalam memahami diri sendiri, kelebihan-kelebihan, kelemahan-kelemahan, minat-minat, gambaran tubuh, perbedaan-perbedaan, dan kesamaan-kesamaan dengan orang lain.	7-10
	2. Sukar menerima dan menghargai diri sendiri, cenderung berpandangan negatif thdp diri sendiri,	11-12
	3. Kurang rasa percaya diri, kurang berani tampil, kurang berlatih mengungkapkan gagasan sendiri	13-15
3. Masalah dalam hubungan sosial-kejiwaan (pergaulan, kerja sama, persaingan dalam kelompok sebaya)	1. Sulit bergaul/berkomunikasi dgn teman sebaya sejenis/lawan jenis,	16-17
	2. Bersifat tertutup/dihantui perasaan takut bersalah dalam mengungkapkan sesuatu kepada teman, ada rasa antipati (benci) thd teman tertentu, kurang berani menolak ajakan negatif teman, ragu-ragu/tidak memiliki ketegasan (assertif), dan sulit bekerjasama dengan teman.	18-22
	3. Sulit memahami perbedaan, kurang mampu mengelola konflik, bersifat reaktif/kurang mampu mengendalikan diri,	23-25
	4. Kurang toleran/solider/bersabar thd teman, kurang peduli thd kesulitan teman,	26-27
	5. Sulit mentaati aturan kelompok sebaya, cenderung ingin menang sendiri, dan kurang sportif dlm menerima kekalahan dalam bersaing	28-30
4. Masalah dalam kegiatan sosial, rekreasi, peranan sosial sesuai dengan jenis kelamin,	1. Diejek teman karena berperilaku kurang sesuai dengan peran jenis kelamin, kurang memahami persamaan dan perbedaan hakiki peran laki-laki dan perempuan	31-33
	2. Enggan beraktivitas sosial, bermain, berekreasi dengan teman sebayanya sejenis atau lawan jenis	34-35
	3. Malu terhadap perkembangan seksualitas, kurang bersikap positif terhadap seksnya, dan tertutup/ tabu thd masalah-masalah perkembangan seksnya	36-38
	4. Dihantui perasaan tidak sehat (ketakutan, merasa bersalah, berdosa, terkutuk) berkaitan dengan perkembangan/perilaku seksual pra pubertas, terganggu dgn imajinasi seks yng kurang sehat, terganggu akibat (mulai) memikirkan aktivitas pacaran.	39-41
5. Masalah dalam penyesuaian thd tugas-tugas sekolah, kurikulum, pengajaran, dan kebiasaan belajar (<i>study</i>)	1. Sulit dalam membaca, menulis, berhitung dengan cepat,	42-44
	2. Kurang mampu dalam mendengarkan (<i>listening</i>), menangkap pesan, memaknai, dan memberi tanggapan, konsentrasi mudah buyar, sulit memusatkan perhatian pada penjelasan guru	45-49
	3. Sulit dalam mengikuti petunjuk dengan benar, cenderung mengabaikan perintah/ instruksi penting, kurang mampu mengikuti prosedur, acak-acakan, sulit dalam mengorganisasi aktivitas belajar, tugas sekolah, kegiatan lainnya secara seimbang,	50-54

<i>habbit).</i>	4. Tidak terlatih dalam mengelola sikap, kebiasaan, cara belajar (<i>study skills</i>) yang efektif, dan kurang memahami cara-cara efektif dlm menghadapi ulangan-ulangan.	55-58	
	5. Motivasi/semangat belajar rendah, cenderung bermalas-malasan, suka menunda-nunda tugas/pelajaran sekolah	59-61	
	6. Banyak gangguan dalam belajar, seperti keinginan menonton televisi terus-menerus, <i>play station</i> , ber-sms, <i>games</i> di hp, kluyuran, dll.	62-64	
	7. Ada masalah dengan guru, membenci guru tertentu, berperilaku buruk di sekolah	65-66	
	8. Iklim kelas kurang kondusif, hub guru-murid dingin	67-68	
	6. Masalah dalam keuangan, lingkungan rumah, keluarga, dan pekerjaan, sehari-hari.	1. Kesulitan membayar biaya sekolah, membeli peralatan sekolah, dan membiayai kegiatan seklh	69-70
		2. Kondisi dan suasana lingkungan rumah kurang kondusif bagi perkembangan dan belajar anak, suasana psikologis keluarga kurang kondusif	71-73
		3. Kurang berlatih dalam melakukan pekerjaan sehari-hari, kurang terlatih dlm menghargai makna bekerja, mengelola waktu, hidup hemat dan produktif, kondisi ekonomi keluarga memaksa anak harus ikut bekerja.	74-78
7. Masalah dalam pengembangan moral, agama, dan nilai-nilai	1. Mengalami hambatan dan kurang semangat dalam beribadah, beriman, bertaqwa, dan beramal seturut agamanya	79-80	
	2. Rentan terhadap godaan berperilaku kurang jujur, kurang santun, tinggi hati, melanggar norma;	81-83	
	3. Sulit membedakan perilaku baik/buruk, perbuatan salah dan benar;	84-85	
	4. Sulit membiasakan perilaku hormat, ramah, bertanggung jawab, konsekuen.	86-88	
	5. Sulit mengakui kesalahan, berat meminta maaf	89-90	
8. Masalah dalam kemandirian dan menentukan masa depan pendidikan dan pekerjaan	1. Kurang kesempatan berlatih mengatur keperluan diri sendiri, merawat barang-barang pribadi, mengelola waktu kegiatan pribadi;	91-93	
	2. Kurang terlatih menyusun, memutuskan, dan melaksanakan rencana, pilihan-pilihan, prioritas sendiri, cita-cita kabur, kurang informasi ttg SMP;	94-98	
	3. Rentan terhadap tekanan-tekanan kelompok sebaya (lemah pendirian) dan sulit mengambil keputusan penting.	99-100	

4). Kuesioner Keterlaksanaan Prosedur Konstruksi Pelayanan BK (KKPKP-BK)

Schmidt (1993:42-44) menggambarkan prosedur pengembangan program BK perkembangan yang komprehensif sebagai “...a series of processes that include *planning, organizing, implementing, and evaluating procedures.*”

Planning memuat prosedur dan keputusan yang dilakukan konselor untuk:

- a) mengevaluasi ketercapaian goals pada pelayanan yang lalu,
- b) mengases kebutuhan-kebutuhan peserta didik, orang tua, dan guru,
- c) menyeleksi tujuan-tujuan dan kebutuhan-kebutuhan untuk penentuan program kegiatan,
- d) menetapkan keputusan yang sesuai tentang layanan preventif, developmental, dan remedial.

Organizing merupakan bagian dari proses perencanaan yang memuat:

- a) seleksi tujuan-tujuan utama dan menetapkan saluran-saluran kegiatan atau layanan yang dapat mencapai tujuan-tujuan itu,
- b) penugasan (uraian tugas) untuk menetapkan siapa yang bertanggung jawab pada layanan yang mana dan kapan mereka harus melaksanakan kegiatan-kegiatan itu
- c) pengaturan jadwal pelaksanaan kegiatan yang spesifik

Implementing merupakan fase aksi dari pelayanan BK di sekolah. Pada fase ini, konselor, para guru, dan pelaku-pelaku lainnya melaksanakan layanan-layanan yang telah termuat dalam program, seperti layanan konseling individual dan kelompok, layanan konsultasi dengan guru dan orang tua, *classroom and small*

group guidance, layanan testing, *crisis interventions*, dan layanan referral (rujukan).

Evaluating berisi prosedur yang memungkinkan konselor menetapkan keberhasilan layanan-layanan program mereka, mengidentifikasi kelemahan-kelemahan yang muncul, dan merekomendasikan perbaikan bagi program/pelayanan selanjutnya. “*In this way, a comprehensive school counseling program is cyclical in nature*” (Schmidt, 1993:44).

Gysbers & Henderson (2000:5) menggambarkan konstruk pengembangan program BK yang meliputi prosedur: *enhance* → *plan* → *design* → *implement* → *evaluate*. Pada fase designing, konselor melakukan analisis asesmen kebutuhan, seleksi dan penetapan kegiatan pelayanan, perancangan kerangka program secara keseluruhan, dan penjabaran program ke dalam satuan kegiatan operasional. Konstruksi rancang bangun Kuesioner Keterlaksanaan Prosedur Konstruksi Program/pelayanan BK di SD dalam model yang dikembangkan ini didasarkan pada kombinasi kedua konstruksi model di atas seperti disajikan pada tabel berikut:

Tabel 8
Kisi-kisi Kuesioner Keterlaksanaan Prosedur Konstruksi Pelayanan BK
 Responden: Kepala SD, Konselor SD, dan Guru Kelas 5 atau 6 SD

ASPEK	INDIKATOR	No. item
1. Keterlaksanaan prosedur perencanaan program/kegiatan BK (<i>planning</i>)	1. Guru kelas mengidentifikasi tujuan institusional, visi & misi sekolah, dan mengases kebutuhan (peserta didik, guru, orangtua) secara sistematis	1-3
	2. Guru kelas mengidentifikasi karakteristik, gangguan perkembangan & masalah-masalah peserta didik	4-6
	3. Guru Kelas merencanakan kegiatan tertentu sebagai upaya untuk membantu/membimbing peserta didik	7-8
2. Keterlaksanaan prosedur dan kualitas desain (rancangan) program/kegiatan BK (<i>designing</i>)	1. Guru Kelas menganalisis hasil asesmen kebutuhan peserta didik dan menjajagi implikasinya pada perumusan tujuan-tujuan, topik-topik bimbingan, dan skala prioritas.	9-11
	2. Menyusun pelayanan BK (tahunan) yang dirumuskan secara tertulis dan terstruktur dalam bentuk GBPP (Garis Besar Program Pelayanan) BK dan menjabarkannya ke dalam kegiatan-kegiatan operasional (satuan-satuan Layanan Bimbingan) atau diinfuskan dengan rumusan yang jelas dalam satuan kegiatan instruksional	12-14
3. Keterlaksanaan prosedur pengorganisasian program/kegiatan BK (<i>organizing</i>)	1. Pengorganisasian bahan, teknik/metode, sumber, media, penjadwalan, & alokasi waktu dituangkan dlm satuan layanan bimbingan atau satpel terkait.	15-18
	2. Mengorganisasikan muatan-muatan bimbingan yang ditempatkan pada pokok-pokok bahasan dalam mata pelajaran yang relevan dan mengorganisasikan sumber-sumber pendukung, sarana yang diperlukan, dan diposisikan secara tepatguna untuk mencapai tujuan.	19-20
	3. Melibatkan guru-guru dan orangtua dalam mendukung program/pendampingan individual peserta didik	21-22
	4. Berkoordinasi dengan kepala sekolah dan pihak-pihak terkait dalam pengembangan kegiatan/pelayanan bimbingan.	23-24
Keterlaksanaan layanan-layanan BK	Keterlaksanaan layanan-layanan BK (layanan orientasi & informasi, penempatan, pembelajaran, bimbingan klasikal, konseling, konsultasi, himpunan data)	30 item

5). Inventori Implementasi Aktual Layanan Bimbingan (IIALB)

Pusat Kurikulum, Depdiknas (2006) dalam Buku Panduan Pengembangan Diri untuk Satuan Pendidikan Dasar dan Menengah menggariskan bidang-bidang pelayanan konseling sebagai berikut:

- a) Pengembangan kehidupan pribadi, yaitu bidang pelayanan BK yang membantu peserta didik dalam memahami, menilai, dan mengembangkan potensi/kecakapan, bakat dan minat, serta kondisi sesuai dengan karakteristik kepribadian dan kebutuhan dirinya secara realistis.
- b) Pengembangan kehidupan sosial, yaitu bidang pelayanan BK yang membantu peserta didik dalam memahami dan menilai serta mengembangkan kemampuan hubungan sosial yang sehat dan efektif dengan teman sebaya, anggota keluarga, dan warga lingkungan sosial yang lebih luas.
- c) Pengembangan kemampuan belajar, yaitu bidang pelayanan BK yang membantu peserta didik mengembangkan kemampuan belajar dalam rangka mengikuti pendidikan sekolah dan belajar secara mandiri.
- d) Pengembangan karier, yaitu bidang pelayanan BK yang membantu peserta didik dalam memahami, menilai informasi, memilih, dan mengambil keputusan karier.

Pusat Kurikulum Depdiknas (2006) menjelaskan bahwa ke empat bidang layanan BK di sekolah tersebut disalurkan melalui jenis-jenis layanan sebagai berikut : 1). Layanan orientasi, 2). Layanan pemberian informasi, 3). Layanan penempatan dan penyaluran, 4). Layanan penguasaan konten, 5). Layanan konseling perorangan, 6). Layanan bimbingan kelompok, 7) Layanan konseling kelompok, 8). Layanan

konsultasi, 9). Layanan mediasi, dan 10). Beberapa layanan kegiatan pendukung seperti : aplikasi instrumentasi, himpunan data, konferensi kasus, kunjungan rumah, tampilan kepustakaan, dan alih tangan kasus.

Prayitno, dkk (1998:65-68) mengoperasionalkan secara rinci muatan isi atau materi BK di SD yang termuat dalam keempat bidang layanan BK sebagai berikut :

a). Bidang bimbingan pribadi, meliputi pokok-pokok materi :

- (1). Penanaman sikap dan kebiasaan dalam beriman dan bertaqwa terhadap TYME
- (2). Pengenalan dan pemahaman tentang kekuatan diri sendiri dan penyalurannya untuk kegiatan-kegiatan yang kreatif dan produktif, baik dalam kehidupan sehari-hari di sekolah, maupun untuk perannya di masa depan.
- (3). Pengenalan dan pemahaman tentang bakat dan minat pribadi serta penyaluran dan pengembangannya melalui kegiatan-kegiatan yang kreatif dan produktif.
- (4). Pemahaman tentang kelemahan diri sendiri dan penanggulangannya.
- (5). Pengembangan kemampuan mengambil keputusan sederhana dan mengarahkan diri.
- (6). Perencanaan serta penyelenggaraan hidup sehat.

b). Bidang bimbingan sosial, meliputi pokok-pokok materi :

- (1). Pengembangan kemampuan berkomunikasi (lisan maupun tulisan scr efektif).
- (2). Pengembangan kemampuan bertingkah laku dan berhubungan sosial, baik di rumah, sekolah, maupun di masyarakat dengan menjunjung tinggi tata krama, sopan santun, nilai-nilai agama, adat, peraturan, dan kebiasaan yang berlaku.
- (3). Pengembangan hubungan yang dinamis, harmonis, produktif teman sebaya.

- (4). Pengenalan dan pemahaman peraturan dan tuntutan sekolah, rumah dan lingkungan, serta kesadaran untuk melaksanakannya.

c). Bidang bimbingan belajar, meliputi pokok-pokok materi :

- (1). Pengembangan sikap dan kebiasaan belajar ntuk mencari informasi dari berbagai sumber belajar, bersikap terhadap guru dan narasumber lainnya, mengikuti pelajaran sehari-hari, mengerjakan tugas (PR), mengembangkan keterampilan belajar, dan menjalani program penilaian.
- (2). Pengembangan disiplin belajar dan berlatih secara mandiri maupun kelompok.
- (3). Pemantapan dan pengembangan penguasaan materi pelajaran SD.
- (4). Orientasi belajar di SMP.

d). Bidang bimbingan karier, meliputi pokok-pokok materi :

- (1). Pengenalan awal terhadap dunia kerja dan usaha memperoleh penghasilan untuk memenuhi kebutuhan hidup.
- (2). Pengenalan, orientasi, dan informasi karier pada umumnya secara sederhana.
- (3). Pengenalan dan pemahaman diri secara awal berkenaan dengan kecenderungan karier yang hendak dikembangkan.
- (4). Orientasi dan informasi sederhana terhadap pendidikan yang lebih tinggi, khususnya dalam kaitannya dengan karier yang hendak dikembangkan.

Berpedoman pada petunjuk Puskur Depdiknas (2006) dan deskripsi muatan materi BK untuk SD (Prayitno, dkk., 1998) di atas, rancang bangun Inventori Implementasi Aktual Layanan Bimbingan (yang seyogyanya diterima murid SD) dikonstruk seperti dalam tabel berikut:

Tabel 9
Kisi-kisi Inventori Implementasi Aktual Layanan Bimbingan (IIALB)
 Responden: Peserta Didik Kelas 5 dan/atau 6 SD

ASPEK	INDIKATOR	No. item
1. Bidang bimbingan pribadi	1. Bimbingan untuk pengembangan konsep diri, penerimaan diri, dan penghargaan terhadap diri sendiri	1-5
	2. Bimbingan untuk mengembangkan sikap-sikap positif terhadap diri sendiri,	6-8
	3. Bimbingan untuk membuat pilihan kegiatan secara sehat, seimbang, dan bertanggung jawab	9-11
	4. Bimbingan untuk memecahkan masalah-masalah sederhana yang dihadapi dalam kehidupan sehari-hari dan membuat keputusan secara baik.	12 & 15
	5. Bimbingan untuk membina sikap-sikap dasar beriman terhadap Tuhan Yang Maha Esa, bertaqwa, beribadah, dan beramal sesuai ajaran agamanya	13-14
2. Bidang bimbingan sosial	1. Bimbingan untuk mengembangkan kemampuan menghargai orang lain, terampil dalam berhubungan antarpribadi, toleran, bekerjasama, dan setia kawan	16-20
	2. Bimbingan untuk mengembangkan sikap-sikap bergaul, berkomunikasi, berperilaku positif terhadap sesama, sportif, menghargai perbedaan, dan asertif	21-27
	3. Bimbingan untuk pengembangan kemampuan mengelola emosi dan menejemen konflik	28-29
	4. Bimbingan untuk kesadaran dan menghargai prinsip-prinsip hidup bersama, mentaati norma, dan loyal thd keputusan bersama.	30-33
3. Bidang bimbingan akademik dan pendidikan	1. Bimbingan untuk mengembangkan sikap, kebiasaan, dan cara-cara belajar yang baik/efektif,	34-35
	2. Bimbingan untuk berlatih menetapkan tujuan (cita-cita) dan rencana pendidikan (lanjutan),	36-37
	3. Bimbingan untuk mengembangkan perilaku sukses di sekolah dan mencapai prestasi belajar secara optimal sesuai bakat dan kemampuan,	38-39
	4. Bimbingan untuk mengembangkan keterampilan dalam menghadapi tes atau ujian.	40-41
4. Bidang bimbingan perkembangan karier	1. Bimbingan dalam membiasakan diri mengerjakan pekerjaan-pekerjaan sederhana sesuai kemampuan anak, menghargai waktu, menghargai hasil kerja keras diri sendiri/orang lain, hidup hemat dan produktif, dan mengenali macam-macam dan ciri-ciri berbagai jenis pekerjaan	42-46
	2. Bimbingan untuk mengembangkan kesadaran dan penghargaan terhadap berbagai jenis pekerjaan yang ada dalam masyarakat,	47-48
	3. Bimbingan dalam mengembangkan cita-cita terhadap pilihan pekerjaan dan belajar merencanakan masa depan.	49-50

6). Inventori Penilaian Kualitas Implementasi Layanan Bimbingan Klasikal

Pelayanan BK perkembangan di SD memprioritaskan layanan dasar bimbingan (*guidance curriculum services*) yang sebagian besar disalurkan melalui aktivitas bimbingan klasikal/kelompok (*classroom guidance activities*). Gibson & Mitchell (1990:78) menegaskan, *“The elementary school guidance program must therefore response accordingly with a developmental rather than a remedial emphasis, ... less individual adjustment counseling and more developmental group guidance activities.”* Berbeda dengan kegiatan instruksional (pembelajaran) yang pada umumnya menekankan prosedur didaktis, penyelenggaraan layanan bimbingan kelompok/klasikal lebih menekankan penggunaan teknik dinamika kelompok (*group dynamic*) atau cara-cara kegiatan kelompok lainnya (Winkel & Sri Hastuti, 2004). Teknik dinamika kelompok dapat menumbuhkan kekuatan yang berpengaruh positif bagi para peserta kegiatan kelompok tersebut, seperti: perasaan aman, harapan memperoleh sesuatu yang berguna, keterbukaan, saling menaruh perhatian, saling pengertian, saling menerima, kejujuran, empati, dan terarah pada tujuan. Daya terapeutik yang dikandung dalam kekuatan-kekuatan dinamika kelompok tersebut dapat menghasilkan perubahan-perubahan dalam diri sendiri, sikap, dan perilaku.

Cartwright (dalam Winkel & Sri Hastuti, 2004:549) menunjukkan beberapa implikasi dari dinamika kelompok yang diterapkan dalam layanan bimbingan atau konseling kelompok terhadap kerjasama antarpeserta dalam kelompok yang berusaha menghasilkan berbagai perubahan dalam pribadi para anggota, yaitu rasa keterikatan yang kuat terhadap kelompok; daya tarik terhadap kegiatan kelompok bagi masing-

masing anggota; relevansi dari sikap, pandangan, dan perilaku yang akan diubah bagi semua anggota kelompok; penghargaan dari anggota yang satu terhadap yang lain, sehingga semua sumbangan pikiran dan perasaan diakui dan diterima; kesepakatan bersama mengenai tuntutan untuk berubah dan ke arah mana perubahan itu diusahakan.

Prayitno, dkk (1998:90) menegaskan bahwa penyelenggaraan layanan bimbingan atau konseling kelompok yang berkualitas melalui penerapan kegiatan dinamika kelompok yang efektif ditandai dengan hadirnya suasana kejiwaan yang sehat di antara peserta layanan, meningkatnya spontanitas, lahirnya perasaan positif (seperti senang, gembira, rileks, nikmat, puas, bangga), meningkatkan minat atau gairah untuk lebih terlibat dalam proses kegiatan, memungkinkan terjadinya katarsis, serta meningkatnya pengetahuan dan keterampilan sosial. Winkel & Sri Hastuti (2004:555) menambahkan bahwa keberhasilan dalam kegiatan bimbingan atau konseling kelompok juga tergantung dari kadar motivasi (minat) para konseli dan kesediaannya untuk melibatkan diri secara aktif dalam mengikuti proses kegiatan. Para peserta kegiatan atau konseli harus memberikan sumbangan dengan memegang atau aktif melakukan peranan-peranan tertentu yang tersebar di antara mereka. Peranan yang menunjang kebersamaan dalam kegiatan bimbingan kelompok, antara lain: mendorong seseorang untuk berbicara, menerima gagasan peserta lain, meringankan ketegangan dengan bercanda gurau/ketawa secara wajar, memberikan bombongan (sanjungan) kepada teman, dan menyatakan rasa puas dalam berpartisipasi di dalam proses kegiatan bimbingan kelompok yang sedang diikuti.

Berangkat dari kualitas-kualitas dinamika kelompok yang diterapkan dalam pelaksanaan bimbingan klasikal/kelompok seperti dideskripsikan oleh beberapa ahli di atas, rancang bangun Inventori Penilaian Kualitas Implementasi Layanan Bimbingan Kelompok/klasikal disajikan dalam tabel berikut

Tabel 10
Kisi-kisi Inventori Penilaian Kualitas Implementasi Layanan Bimbingan Klasikal
 Responden: Peserta Didik Kelas 5 dan/atau 6 SD

ASPEK/ INDIKATOR	Deskriptor	No. item
1. KeBerminatan peserta didik thd kegiatan bimbingan	1. Tkt kebutuhan thd kegiatan	1
	2. Kemauan berpartisipasi	2
	3. Keinginan untuk mendapat perbaikan	3
	4. Motivasi mengikuti kegiatan	4
	5. Tkt harapan unt mencapai tujuan kegiatan	5
2. Aksi/aktivitas yang ditunjukkan peserta didik dalam mengikuti kegiatan BK	1. Tkt aktivitas dalam mengikuti kegiatan	6
	2. Antusiasme mengikuti kegiatan	7
	3. Bobot peran yang ditunjukkan dalam mengikuti kegiatan	8
	4. Stabilitas keterlibatan selama kegiatan berlangsung	9
	5. Daya juang terhadap faktor-faktor kesulitan dlm kegiatan	10
	6. Kerjasama dlm mengikuti kegiatan	11
	7. Optimisme thd keberhasilan kegiatan	12
3.Reaksi/responsi peserta didik thd kegiatan BK	1. Kepuasan peserta didik dalam mengikuti kegiatan bimb.	13
	2. Nada emosi (perasaan-perasaan positif) yang dirasakan peserta didik selama mengikuti kegiatan	14-15
	3. Niat yang dinyatakan (" <i>I statement</i> ") untuk berubah	16
4. Upaya belajar /niat untuk berubah yg diungkapkan peserta didik segera pascalayan	1. Perubahan-perubahan yang dirasakan dalam emosi	17
	2. Perubahan yang dihayati dalam pandangan thd suatu masalah	18
	3. Perubahan yang ditunjukkan dalam sikap	19
	4. Pengetahuan yang diperoleh/ berubah setelah mengikuti kegiatan BK	20
	5. Perubahan keterampilan yang terkait dgn tujuan keg. BK	21
5. Sinkronisasi isi layanan dengn kebutuhan peserta didik	1. Isi materi layanan sesuai dgn kebutuhan	22
	2. Peserta didik merasakan manfaat layanan	23
	3. Ada keinginan/harapan peserta didik untuk mengikuti kegiatan selanjutnya	24

4.2. Karakteristik Efektivitas Instrumen AbKIN

Sebagaimana diharapkan, model AbKIN yang dikembangkan untuk mengevaluasi pelayanan BK di SD sedapat mungkin harus diusahakan untuk memenuhi kriteria standar kualitas model yang efektif, yaitu: (1) aplikatif, dalam arti: fisibel/dapat diterapkan; realistik/terjangkau dari sudut biaya, tenaga, dan waktu; dan bermanfaat/utility untuk memberi pertimbangan evaluatif yang mengarah pada perbaikan program/pelayanan, (2) akurat, dalam arti: secara teknis tepat, pengkonstruksian instrumennya tepat dan memenuhi kualifikasi validitas, reliabilitas, dan model pengukurannya cocok (fit), (3) Komprehensif, dalam arti: mampu mengungkap/memberikan informasi evaluatif yang relatif lebih lengkap, menyeluruh, utuh/satu kesatuan prosedur, (4) praktis, dalam arti: perangkat instrumen yang disediakan memberi alternatif pilihan dalam penggunaannya/dapat dipilih sesuai keperluan, prosedur penggunaannya tidak bertele-tele, digunakan cukup satu kali setahun pada akhir tahun pelajaran/pada saat sekolah jeda kegiatan pembelajaran, dapat digunakan berulang-ulang selama beberapa tahun dan tidak tergantung pada peraturan perundangan tertentu atau kurikulum yang berlaku, sekali penggunaan mengandung dua atau lebih tujuan—*multiple goals*, dan (5) mudah dari segi pengadministrasian, pengolahan, dan analisis data. Semua kriteria standar efektivitas model evaluasi program tersebut harus terefleksikan pula dalam karakteristik kualitas instrumen yang dikembangkan sedemikian rupa sehingga instrumen-instrumen evaluasi tersebut memiliki karakteristik keunggulan dari berbagai segi: keluasan/kelengkapan cakupan isi, kepraktisan prosedur penggunaan, kemudahan

pengadministrasian dan pengolahan/analisis, dan fisibilitas/utilitas penggunaannya. Upaya-upaya yang ditempuh untuk memenuhi karakteristik keunggulan/efektivitas berbagai instrumen model AbKIN tersebut antara lain adalah sebagai berikut:

4.2.1. Ciri Aplikatif pada Instrumen AbKIN

Karakteristik instrumen model AbKIN yang **aplikatif** tercermin dalam hal:

- a. Ketiga instrumen asesmen kebutuhan yang sekaligus digunakan sebagai instrumen-instrumen penilaian hasil pelayanan BK dan instrumen Implementasi Aktual Layanan Bimbingan (IALB) dirancang sedemikian rupa sehingga dapat dikerjakan oleh murid kelas 5 dan/atau 6 SD tanpa mengganggu proses pembelajaran (pengisian inventori dilakukan pada saat jeda kegiatan pembelajaran di sekolah).
- b. Instrumen Keterlaksanaan Prosedur Konstruksi Pelayanan BK (KKPKP-BK) didesain sedemikian rupa sehingga dapat dikerjakan oleh kepala sekolah, konselor SD atau guru kelas pada akhir tahun pelajaran sebagai bagian dari penilaian diri (*self assessment*) dan pertanggungjawaban pelaksanaan tugas dan fungsi penyelenggaraan pelayanan BK di SD.
- c. Instrumen penilaian murid terhadap kualitas implementasi kegiatan bimbingan klasikal (IPKILBK) disusun secara sederhana sehingga dapat dikerjakan peserta layanan sambil (*on going*) atau segera sesudah mengikuti suatu kegiatan bimbingan klasikal/ bimbingan kelompok dan aplikasinya dilakukan secara random (cukup 3 – 4 kali layanan klasikal).

- d. Semua instrumen model AbKIN dengan responden peserta didik dapat disajikan dan dikerjakan hanya dengan sarana *paper and pencil*, dapat digandakan/difotocopy cukup sejumlah murid dalam satu kelas (40 eksemplar), namun dapat digunakan berulang kali untuk kelas-kelas lainnya, karena pengisiannya dirancang dengan menggunakan lembar jawab yang terpisah (terjangkau dari sudut biaya).
- e. Pengadministrasian, pengolahan, dan analisis data dari aplikasi semua instrumen AbKIN dapat dilakukan secara manual oleh guru kelas (jika dikehendaki, dapat dibantu oleh beberapa murid) pada saat jeda kegiatan sekolah atau jelang libur akhir tahun pelajaran, interpretasinya dapat dilakukan oleh guru kelas sendiri tanpa memerlukan pertimbangan tenaga ahli (*external evaluator*).
- f. Pengisian setiap instrumen oleh peserta didik hanya memerlukan waktu antara 20 – 40 menit.
- g. Aplikasi semua instrumen bermanfaat untuk memperoleh data/informasi evaluatif yang relatif kaya menyangkut: kebutuhan-kebutuhan peserta didik yang berimplikasi terhadap penyusunan pelayanan BK di SD, sejauhmana keterlaksanaan prosedur konstruksi pelayanan BK di SD, sejauhmana implementasi aktual layanan-layanan Bk di SD, sejauhmana kualitas implementasi layanan bimbingan klasikal/kelompok, dan sejauhmana hasil capaian pelayanan BK di SD.
- h. Karena pengaplikasian semua instrumen AbKIN mengikuti satu kesatuan prosedur yang sejalan dengan prosedur siklus pengembangan program/

pelayanan BK di sekolah, maka kebulatan informasi yang diperoleh dari aplikasi semua instrumen model AbKIN dapat memberi pertimbangan evaluatif yang bersifat holistik mengarah pada perbaikan pelayanan BK di SD.

4.2.2. Ciri Akurasi pada Instrumen AbKIN

Karakteristik instrumen model AbKIN yang **akurat** diusahakan antara lain melalui cara-cara:

- a. Pengkonstruksian rancang-bangun instrumen yang didasari landasan konseptual yang cukup kokoh,
- b. Struktur konstruksi instrumen teroperasionisasikan melalui jabaran indikator pada setiap aspeknya,
- c. Muatan setiap indikator didefinisikan dalam bentuk rumusan butir-butir instrumen yang relevan dengan substansi/makna kandungan indikatornya,
- d. Perumusan butir-butir instrumen ditulis/dibahasakan dengan kalimat yang sederhana sehingga dapat dibaca dan dipahami sesuai dengan tingkat kemampuan responden/peserta didik kelas 5 SD.
- e. Sebelum instrumen-instrumen AbKIN diaplikasikan pada tahap implementasi model, terlebih dahulu telah dilakukan pengkajian para ahli (*validity by experts judgment*) dan pengguna model terhadap konstruk dan kualitas perumusan butir-butir setiap instrumen.
- f. Semua instrumen diujicobakan pada subjek yang representatif dalam rangka pengujian/analisis validitas, reliabilitas, dan kecocokan model pengukurannya.

4.2.3. Ciri Komprehensif pada Instrumen AbKIN

Karakteristik instrumen model AbKIN yang **komprehensif** tampak dalam hal banyaknya instrumen yang dikembangkan agar mampu mengungkap/memberikan informasi evaluatif yang relatif lebih lengkap, menyeluruh, utuh dalam satu kesatuan prosedur; rentangan ruang jangkau instrumen AbKIN yang relatif luas meliputi kawasan: evaluasi input—*student's needs assessment*, evaluasi proses (keterlaksanaan prosedur manajemen pengembangan pelayanan BK di SD), evaluasi kualitas implementasi layanan BK, dan evaluasi produk (penilaian hasil capaian pelayanan/pelayanan BK di SD).

4.2.4. Ciri Praktis pada Instrumen AbKIN

Karakteristik **praktis** instrumen model AbKIN tampak dalam penggunaannya, yaitu:

- a. Keberagaman perangkat instrumen asesmen kebutuhan yang ada menyediakan alternatif pilihan dalam penggunaannya, artinya dapat dipilih sesuai keperluan.
- b. Prosedur pengerjaan dan pengadministrasiannya tidak bertele-tele karena dari segi cara responden memberi respon terhadap setiap butir pada semua instrumen adalah sama, yaitu hanya memberi tanda cocok/cek.
- c. Semua instrumen AbKIN dirancang dalam bentuk skala penilaian (*rating scale*) dengan menyediakan opsi responsi pada skala 4 atau 5, sehingga responden mudah dalam memberi respon yang sesuai dengan penghayatan mereka.
- d. Semua instrumen AbKIN diaplikasikan cukup satu kali setahun pada akhir tahun pelajaran bertepatan pada saat sekolah jeda kegiatan pembelajaran, sehingga

pelaksanaannya tidak mengganggu kegiatan utama—proses belajar pembelajaran di sekolah.

- e. Jika sekolah menghendaki, tiga instrumen asesmen kebutuhan BK peserta didik dapat dibukukan, sehingga dapat digunakan berulang-ulang selama beberapa tahun dan aplikasinya tidak tergantung pada peraturan perundangan tertentu atau kurikulum yang berlaku.
- f. Untuk beberapa instrumen, sekali penggunaan mengandung beberapa tujuan—*multiple goals*.

Pada dasarnya, untuk alasan **kepraktisan**, pengguna model boleh memilih untuk menggunakan salah satu atau dua dari ketiga inventori asesmen kebutuhan peserta didik, namun untuk mendapatkan gambaran yang komprehensif atau informasi yang lebih kaya sebagai evaluasi pelayanan BK di SD secara menyeluruh (*totality program evaluation*), seyogianya penggunaan ketiga inventori tersebut secara simultan sangat disarankan. Lagi pula, pilihan penggunaan terhadap salah satu atau lebih dari inventori tersebut sangat dipengaruhi oleh konteks iklim sosio-emosional yang berkembang di suatu sekolah. Apabila para peserta didik tidak terbiasa mengungkapkan kebutuhan-kebutuhannya secara terbuka misalnya, maka penggunaan Inventori Kebutuhan Perkembangan Murid (IKPM) saja sebagai alat ukur tunggal tentu tidak memadai. Dalam konteks seperti itu, penggunaan IKPM yang dikombinasi dengan inventori lainnya tentu akan menghasilkan informasi yang keterandalannya lebih memuaskan. Pada situasi lain, misalnya banyak peserta didik yang menunjukkan gejala-gejala perilaku bermasalah, maka pilihan penggunaan

Inventori Masalah-masalah Aktualisasi Tugas Perkembangan Murid (IMATPM) merupakan suatu pilihan yang tepat. Selain itu, penggunaan IMATPM dapat berfungsi ganda, yaitu mengidentifikasi butir-butir permasalahan yang intens dialami mayoritas peserta didik dalam implikasinya terhadap pilihan-pilihan dan prioritas materi/topik-topik kurikulum bimbingan yang disajikan melalui layanan bimbingan klasikal/kelompok (*classroom guidance activities*) dan mengidentifikasi peserta didik yang perlu mendapat layanan responsif (konseling).

Pada dasarnya, ketiga instrumen asesmen kebutuhan dan ketiga instrumen penilaian capaian hasil pelayanan BK di SD mengandung muatan butir yang sama, namun pada tahap pengembangan model AbKIN kedua golongan instrumen tersebut difungsikan untuk keperluan yang berbeda. Pada tahap awal pengembangan model AbKIN, ketiga instrumen asesmen kebutuhan peserta didik difungsikan untuk dua kepentingan, yaitu untuk memperoleh informasi evaluatif tentang tingkat ketercapaian hasil pelayanan BK di SD pada tahun sebelumnya (*existing program audit*) dan mengidentifikasi kebutuhan-kebutuhan peserta didik yang berrelevansi tinggi dalam implikasinya terhadap penyusunan (perumusan tujuan, penetapan pilihan topik/materi, dan penentuan skala prioritas) pelayanan BK di SD untuk satu tahun pelajaran berjalan. Sementara itu, untuk kepentingan tahap pengembangan model, instrumen-instrumen penilaian capaian hasil pelayanan BK di SD dirancang dan difungsikan khusus untuk menghimpun data penilaian hasil pelayanan sekurang-kurangnya satu semester berjalan. Apabila model ini telah selesai diujicobakan dan telah diperoleh model yang fit, maka pada tataran praksis

penggunaannya di kemudian hari, pengguna model cukup mengaplikasikan tiga instrumen penilaian capaian hasil pelayanan BK di SD saja pada akhir tahun pelajaran dengan dua fungsi sekaligus, yaitu fungsi penilaian hasil pelayanan setahun berjalan (*program audit*) dan fungsi *needs assessment* dalam rangka penyusunan pelayanan BK untuk tahun berikutnya. Kepraktisan ini, selain menghemat biaya, juga terkandung maksud agar guru kelas di SD tidak dibebani tugas ekstra yang terlalu berat, padahal hasilnya tumpang-tindih (*overlapping*).

4.2.5. Ciri Mudah pada Instrumen AbKIN

Karakteristik **kemudahan** yang terkandung dalam aplikasi instrumen model AbKIN tercermin dari segi pengadministrasiannya, pengolahan, dan analisis data.

- a. Dari segi pengadministrasiannya, semua instrumen model AbKIN dapat dikerjakan oleh responden dengan mudah, hanya memberi tanda centang pada skala responsi yang sudah disediakan pada lembar jawab.
- b. Kecuali Inventori Penilaian Kualitas Implementasi Layanan Bimbingan Klasikal (IPKIL-BK), pengadministrasian semua instrumen model AbKIN lainnya cukup dilakukan sekali setahun pada masa jeda kegiatan pembelajaran/akhir tahun pelajaran di sekolah.
- c. Proses pengolahan (penyekoran dan tabulasi data) sangat mudah, bahkan kalau pengguna menghendaki, bisa melibatkan beberapa orang murid kelas 5 atau 6 dalam mengerjakannya. Apabila pengguna dapat mengaplikasikan program *microsoft excel*, pekerjaan pengolahan dan analisis data dengan bantuan komputer akan sangat dimudahkan.

- d. Pekerjaan analisis data yang dihasilkan dengan aplikasi semua instrumen model AbKIN dirancang sesederhana mungkin dengan menghindari prosedur dan teknik statistik yang rumit. Strategi dasar yang dipergunakan dalam tugas analisis data pada model ini sebagian besar adalah analisis deskriptif dengan perhitungan mean (nilai rata-rata) dan persentase, hasilnya dikonversikan ke dalam penilaian kualitatif berdasarkan pedoman yang telah ditetapkan.
- e. Interpretasi evaluatif atas dasar hasil analisis data empiris dapat dengan mudah dilakukan oleh pengguna model sendiri tanpa bantuan tenaga ahli eksternal.

5. Teknik Analisis Data

Data dalam penelitian ini sebagian besar dianalisis secara kuantitatif, dengan mengaplikasikan beberapa teknik analisis statistik yang sesuai dengan keperluan (tujuan pengukuran) dan jenis datanya. Data penelitian ini dibedakan menjadi dua bagian, yaitu (1) data uji coba model evaluasi pelayanan BK di SD (Model AbKIN) dan perangkat instrumennya, dan (2) data implementasi penggunaan model AbKIN sebagai data evaluasi pelayanan BK di SD. Data uji coba model AbKIN terdiri dari: (1) data penilaian efektivitas model AbKIN, (2) data penilaian kualitas konstruk instrumen, (3) data uji validitas, reliabilitas, dan kecocokan model pengukuran instrumen, dan (4) data penilaian kualitas panduan evaluasi pelayanan BK model AbKIN. Data evaluasi pelayanan BK di SD (yang dihasilkan dari tahap implementasi model AbKIN) terdiri atas: (1) data asesmen kebutuhan peserta didik dalam implikasinya terhadap pelayanan BK di SD, (2) data keterlaksanaan prosedur konstruksi program/kegiatan BK di SD, (3) data keterlaksanaan implementasi aktual

layanan bimbingan yang diterima murid, (4) data kualitas implementasi layanan bimbingan klasikal, dan (5) data penilaian hasil pelayanan BK di SD.

5.1. Teknik Analisis Data Penilaian Efektivitas Model AbKIN dan Perangkatnya

Tiga kelompok data uji coba model AbKIN, yaitu: (1) data penilaian efektivitas model AbKIN, (2) data penilaian kualitas konstruk instrumen, dan (3) data penilaian kualitas panduan evaluasi pelayanan BK model AbKIN dianalisis dengan teknik analisis deskriptif dengan prosedur menghitung nilai rata-rata (mean teoritis). Ketiga kelompok data penilaian model AbKIN dan perangkatnya diperoleh dari para penilai yang terdiri dari ekspertisi dan praktisi. Pihak ekspert diwakili oleh ahli bidang evaluasi pendidikan, ahli bidang BK, ahli psikologi, dan beberapa mahasiswa program doktor PEP. Pihak praktisi diwakili oleh (calon) pengguna model, yaitu beberapa Kepala SD, konselor SD, dan 59 orang guru kelas 5 dan 6 SD.

Analisis deskriptif data penilaian efektivitas model diawali dengan menghitung skor rerata setiap aspek, kemudian dikonversikan ke data kualitatif (berpedoman pada penilaian acuan kriteria berdasarkan perhitungan data teoritis), dan akhirnya dideskripsikan. Konversi data kuantitatif ke data kualitatif berskala 5 berpedoman pada ketentuan yang dimodifikasi oleh Sudijono (2003: 329 – 339) sebagai berikut:

Tabel 11
Konversi Data Kuantitatif ke Data Kualitatif

Formula Kriteria	Rerata Skor	Klasifikasi
$X > \bar{X}_i + 1,8 \times sb_i$	$> 4,2$	Sangat Baik
$\bar{X}_i + 0,6 \times sb_i < X \leq \bar{X}_i + 1,8 \times sb_i$	$> 3,4 - 4,2$	Baik
$\bar{X}_i - 0,6 \times sb_i < X \leq \bar{X}_i + 0,6 \times sb_i$	$> 2,6 - 3,4$	Cukup
$\bar{X}_i - 1,8 \times sb_i < X \leq \bar{X}_i - 0,6 \times sb_i$	$> 1,8 - 2,6$	Kurang
$X \leq \bar{X}_i - 1,8 \times sb_i$	$\leq 1,8$	Sangat Kurang

Keterangan :

\bar{X}_i (Rerata ideal/teoritis) = $\frac{1}{2}$ (skor maksimum teoritis + skor minimum teoritis)

sb_i (Simpangan baku teoritis) = $\frac{1}{6}$ (skor maksimum teoritis – skor minimum teoritis)

X = Skor empiris

Dalam perhitungan berdasarkan tabel di atas, diketahui skor rerata maksimum teoritis = 5; skor rerata minimum teoritis = 1; sehingga:

\bar{X}_i (Rerata ideal/teoritis) = $\frac{1}{2} (5 + 1) = 3,0$; dan

sb_i (Simpangan baku teoritis) = $\frac{1}{6} (5 - 1) = 0,66$

Rentang interval simpangan baku dan kategorisasi pengklasifikasian seperti pada tabel di atas ditetapkan sendiri oleh peneliti dengan berpedoman pada petunjuk Azwar (2006:108) yang mengatakan bahwa kategorisasi jenjang (ordinal) seperti ini bersifat relatif, maka kita boleh menetapkan secara subjektif luasnya interval yang mencakup setiap kategori yang kita inginkan selama penetapan itu berada dalam batas kewajaran dan dapat diterima akal (*common sense*). Penetapan rentang interval simpangan baku seperti di atas ternyata sangat ideal, karena midpoint dari interval rerata skor pada kategori tengah (cukup) sama persis dengan mean teoritis, yaitu = 3,0. Selain itu, Djemari Mardapi (2008) menyarankan untuk kepentingan perbaikan, sebaiknya dipasang skor kriteria yang relatif lebih tinggi. Dalam hal ini, batas bawah skor untuk klasifikasi baik adalah 3.4 berarti 68% dari kemungkinan skor maksimal yang dapat dijangkau.

Dengan menerapkan kriteria konversi pada tabel 11, data empiris yang dihasilkan dari penilaian ahli (*experts judgment*) dan pengguna model (*user*) pada tahap pengujian model tersebut kemudian diadakan penilaian dan pengambilan keputusan terhadap efektivitas model (artinya, apakah model AbKIN memenuhi kriteria: aplikatif, akurat, komprehensif, praktis, dan mudah), kualitas konstruksi instrumen, dan kualitas panduan evaluasi pelayanan BK di SD (Model AbKIN). Standar penilaian yang dikenakan adalah sebagai berikut:

Tabel 12
Standar Penilaian Efektivitas Model AbKIN

Rerata Skor	Klasifikasi	Kesimpulan
> 4,2	Sangat Baik	Dapat dijadikan contoh
> 3,4 – 4,2	Baik	Dapat digunakan tanpa perbaikan
> 2,6 – 3,4	Cukup	Dapat digunakan dengan sedikit perbaikan
> 1,8 – 2,6	Kurang	Belum dapat digunakan, perlu banyak perbaikan
≤ 1,8	Sangat Kurang	Tidak dapat digunakan

Untuk mengukur tingkat kesepakatan antarpenilai (*inter-rater reliability*) terhadap hasil penilaian perangkat model AbKIN digunakan koefisien Cohen's Kappa (κ) dengan formula Cohen (Mansyur, 2009:138) sebagai berikut:

$$\kappa = \frac{\sum f_o - \sum f_e}{N - \sum f_e}$$

di mana:

- κ = tingkat kesepakatan penilai (koefisien reliabilitas antarpenilai)
- f_o = frekuensi hasil pengamatan
- f_e = frekuensi yang diharapkan
- N = banyaknya item (aspek kualitas) yang dinilai

Batas bawah koefisien reliabilitas yang digunakan untuk menetapkan tingkat reliabilitas hasil penilaian antarpemilai adalah 0,70 (Linn, dalam Mansyur, 2009:139). Hasil-hasil analisis reliabilitas penilaian antarpemilai dipaparkan pada Bab IV. B, sedangkan rekam hasil komputasi melalui aplikasi crosstab SPSS terlampir pada lampiran 10.

5.2. Analisis Validitas, Reliabilitas, dan Kecocokan (fit) Model Pengukuran Instrumen

Data uji validitas butir dan kecocokan (fit) model pengukuran (*measurement model*) empiris keenam instrumen model AbKIN yang tergolong jenis data kuantitatif dianalisis dengan teknik *CFA (Confirmatory Factor Analysis)*, menggunakan bantuan program *Lisrel 8.30* (Joreskog & Sorbom, 1993). Ukuran sampel yang disarankan dalam penggunaan program *Lisrel* untuk penggunaan estimasi *Maximum Likelihood* adalah sebesar 100 – 200 (Imam Ghazali, 2005: 36) atau sama dengan 5 – 10 kali jumlah variabel manifest (indikator) dari keseluruhan variabel laten (Solimun, 2002: 83). Banyaknya sampel uji coba empiris keenam instrumen memenuhi ketentuan tersebut, sehingga kualifikasi akurasi untuk keenam instrumen diperiksa dengan aplikasi program *Lisrel 8.30*. Sedangkan untuk memeriksa reliabilitas instrumen model AbKIN digunakan nilai koefisien *Alpha* dari rumus *Alpha Cronbach*, yaitu sekurang-kurangnya 0,7 sebagai batas terendah (Kaplan, 1982:106; Djemari Mardapi, 2008:125).

Sebuah model dikatakan baik (fit) bila model hipotetik secara konseptual dan teoritis didukung oleh data empiris (Solimun, 2002: 80). Uji terhadap kecocokan

model pengukuran berbagai instrumen AbKIN diarahkan pada uji validitas butir instrumen dan kesesuaian model pengukuran dari masing-masing instrumen, yaitu dengan memposisikan aspek-aspek (indikator) instrumen sebagai variabel laten dan masing-masing butir instrumen sebagai variabel tampak. Validitas butir didasarkan pada besarnya nilai t muatan faktor (λ) masing – masing butir instrumen, yaitu lebih besar atau sama dengan 0.30, sedangkan kesesuaian model pengukuran didasarkan pada besarnya nilai *Signifikansi Probability (P-value)*, *Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)* dan *Normed Fit Index (NFI)*. Model dikatakan sesuai antara konsep teoritis dengan data empirik jika memenuhi 3 (tiga) kriteria berikut, yaitu:

Tabel 13
Goodness of Fit Indices (GFI)

<i>Goodness of Fit index</i>	<i>Cut-of Value</i>
<i>Significance Probability (p-value)</i>	$\geq 0,05$
<i>Root Mean Square Error of Aproximation (RMSEA)</i>	$< 0,08$
<i>Normed Fit Index (NFI)</i>	$> 0,90$

Sumber : Joreskog & Sorbom (dalam Solimun, 2002: 80)

Pada pengembangan instrumen, apabila analisis hasil ujicoba menunjukkan bahwa model pengukuran teoritis sudah sesuai dengan data empiris (*fit model*) maka instrumen sudah dapat digunakan pada tahap implementasi tanpa direvisi lagi. Sebaliknya, apabila dari hasil analisis belum diperoleh model yang fit, maka instrumen tersebut perlu direvisi dan diujicoba lagi. Hasil analisis dipaparkan pada Bab IV. B. 5.b. .

5.3. Uji Persyaratan Analisis Faktor Konfirmatori (CFA)

Penerapan analisis statistik CFA dengan bantuan program Lisrel mempersyaratkan terpenuhinya asumsi bahwa data diambil dari sampel yang berasal dari populasi yang berdistribusi normal dan hubungan antara masing-masing variabel bersifat linier. Uji asumsi normalitas data dalam penelitian ini dilakukan secara simultan dengan analisis fit model pengukuran yang ditampakkan pada *standardized solution output* analisis Lisrel. Interpretasi pengujian didasarkan pada nilai signifikansi (*p-value*) dari *output Lisrel* dengan kriteria pengujian sebagai berikut: Apabila nilai *p-value* $\geq 0,05$, maka berarti data diambil dari sampel yang berasal dari populasi yang berdistribusi normal. Apabila nilai *p-value* $< 0,05$, maka berarti data diambil dari sampel yang berasal dari populasi yang berdistribusi tidak normal (Singgih Santoso, 2004: 36).

Uji linearitas bertujuan untuk mengetahui apakah hubungan antara masing-masing variabel bersifat linier atau tidak. Uji asumsi linieritas dalam analisis persamaan struktural dapat diuji sekaligus dengan program *Lisrel*. Apabila model yang dikembangkan sudah sesuai dengan data (*fit*), berarti model tersebut juga linier, karena *Lisrel* pada dasarnya adalah *Linier Structural Relationships*.

5.4. Analisis Data Evaluasi Pelayanan BK di SD (Implementasi Model AbKIN)

Data evaluasi pelayanan BK di SD (yang dihasilkan dari implementasi model AbKIN) terdiri atas: (1) data asesmen kebutuhan peserta didik dalam implikasinya terhadap pelayanan BK di SD, (2) data keterlaksanaan prosedur konstruksi program

BK di SD, (3) data implementasi aktual layanan bimbingan yang diterima peserta didik, (4) data penilaian murid terhadap kualitas implementasi layanan bimbingan klasikal, dan (5) data penilaian hasil pelayanan BK di SD. Semua data primer yang diperoleh dengan mengimplementasikan berbagai instrumen evaluasi pelayanan BK di SD (Model AbKIN) pada dasarnya tergolong jenis data kuantitatif. Hasil analisis dengan teknik deskriptif yang sederhana disajikan dalam profil pelayanan BK di SD.

Hal yang terpenting yang harus diusahakan dalam analisis data yang diperoleh dari penerapan model ini adalah terpenuhinya kriteria **kemudahan** sebagai salah satu kriteria efektivitas model. Karena sebagian besar pengguna (*user*) model ini adalah konselor sekolah dasar atau guru kelas di SD sebagai *internal self evaluator*, dan dengan mengingat adanya keterbatasan waktu, tenaga, dan kemampuan mereka yang pada umumnya kurang dalam pengetahuan dan keterampilan mengenai prosedur dan teknik analisis statistik, maka untuk menganalisis data evaluasi pelayanan BK di SD sebagai penerapan model AbKIN harus disediakan cara-cara/prosedur dan teknik analisis yang sederhana dan mudah, bahkan dimungkinkan analisis secara manual dengan menghindari pekerjaan hitung-menghitung yang rumit. Untuk itu, analisis data evaluasi pelayanan BK di SD yang diperoleh dari penerapan berbagai instrumen model AbKIN cukup dianalisis secara deskriptif dengan teknik perhitungan mean dan perhitungan persentase berdasarkan data teoritis (pendekatan penilaian berdasarkan acuan kriteria) (Sudijono, 1996:35; Sugiyono, 2008:137; Djemari Mardapi, 2008: 140-143; Azwar, 2006:105-119). Djemari Mardapi (2008:140-141) menegaskan,

Jika penilaian yang dimaksud adalah penilaian formatif, maka penilaian acuan kriteria diterapkan untuk mengetahui sejauhmana kemampuan yang ditargetkan dapat dikuasai oleh peserta didik. ...Selain itu, karena evaluasi pembelajaran (program/pelayanan) yang diselenggarakan dimaksudkan untuk mengubah kondisi ke arah yang lebih baik,...”

Evaluasi program pada umumnya lebih berorientasi pada kepentingan perbaikan input, proses, maupun hasil (Brinkerhoff, 1986; Stufflebeam, 2003; Tayibnaps, 2000). Mengingat model evaluasi pelayanan BK di SD (Model AbKIN) yang dikembangkan ini lebih berorientasi pada tujuan perbaikan (bersifat penilaian formatif), maka pendekatan penilaian berdasarkan acuan kriteria dipandang sebagai pilihan yang lebih tepat dibanding penilaian berdasarkan acuan norma.

5.4.1. Analisis Data Asesmen Kebutuhan Peserta Didik

Data asesmen kebutuhan peserta didik (*student's needs assessment*) dalam implikasinya terhadap pelayanan BK di SD dapat diperoleh dari aplikasi instrumen asesmen kebutuhan, yaitu: 1) Inventori Kebutuhan Perkembangan Murid, 2) Inventori Keterlaksanaan Tugas-tugas Perkembangan Murid, dan 3) Inventori Masalah-masalah dalam Aktualisasi Tugas Perkembangan Murid. Data yang diperoleh dari penggunaan ketiga inventori tersebut merupakan data kuantitatif pada tingkat pengukuran ordinal, namun karena dapat dijumlahkan berdasarkan *Likert's Summated Ratings Principles*, maka data yang dijumlah tersebut dapat dianggap sebagai data interval (Azwar, 2006). Sekalipun skor pada skala psikologis yang ditentukan lewat prosedur penskalaan akan menghasilkan kuantita pada level pengukuran interval, namun dalam interpretasinya hanya dapat dihasilkan kategori-kategori atau kelompok-kelompok

skor yang berada pada level ordinal (Azwar, 2006:105). Oleh sebab itu analisis data dimulai dari prosedur penyekoran (*scoring*) terhadap hasil pengisian inventori dari setiap subjek (responden) untuk masing-masing inventori yang digunakan. Jika menggunakan lebih dari satu inventori diantara ketiga instrumen asesmen kebutuhan yang ditawarkan, maka proses dan prosedur analisisnya harus dilakukan secara terpisah. Pedoman penyekoran untuk masing-masing inventori asesmen kebutuhan ditetapkan sebagai berikut:

Tabel 14
Pedoman Penyekoran (*Scoring*) Data Asesmen Kebutuhan Peserta Didik

Nama Instrumen	Skor tiap respon			
	4	3	2	1
Inventori Kebutuhan Perkembangan Murid (IKPM)	Amat Butuh (AB)	Butuh (B)	Sedikit Butuh (SB)	Kurang Butuh (KB)
Inventori Keterlaksanaan Tugas Perkembangan Murid (IKTPM)	Kurang Lancar (KL)	Sedikit Lancar (SL)	Lancar (L)	Amat Lancar (AL)
Inventori Masalah-masalah Aktualisasi Tugas Perkembangan Murid (IMATPM)	Amat Mengganggu (AM)	Mengganggu (M)	Cukup Mengganggu (CM)	Sedikit Mengganggu (SM)

Berikut ini dideskripsikan langkah-langkah yang ditempuh dalam prosedur pengolahan data asesmen kebutuhan peserta didik pada tahap pengembangan model AbKIN. Setelah diberi skor pada lembar jawab setiap responden untuk masing-masing instrumen, skor-skor tersebut dipindahkan ke lembar tabulasi data (bagi pengolahan secara manual) atau jika pengolahan dengan bantuan komputer, data dientry ke data-sheet pada program *microsoft excel*, dengan ketentuan baris untuk

responden dan kolom untuk nomor butir. Skor dijumlah ke kanan untuk skor subjek (peserta didik), dan dijumlah ke bawah untuk skor butir. Analisis skor-skor subjek dalam pengolahan data asesmen kebutuhan ini diperlukan untuk dua hal, yaitu: (1) sebagai bahan interpretasi untuk menentukan banyaknya peserta didik yang berada pada komposisi tingkat kebutuhan tertentu dan (2) mengidentifikasi peserta didik yang perlu mendapatkan pelayanan konseling atau perhatian khusus. Sementara itu, analisis skor-skor butir diperlukan untuk bahan pertimbangan dalam menetapkan tujuan-tujuan pelayanan BK, menentukan topik-topik/bahan-bahan bimbingan, dan penentuan skala prioritas, dan bahan pertimbangan diagnostik (untuk konseling).

Langkah selanjutnya adalah menghitung skor rata-rata (mean) setiap subjek maupun butir. Mean subjek diperoleh dengan cara membagi jumlah skor setiap subjek dengan banyaknya butir, sedangkan mean butir dihitung dengan cara membagi jumlah skor setiap butir dengan banyaknya subjek. Perlu juga dihitung mean total dengan cara jumlah total skor subjek atau skor butir dibagi dengan hasil kali banyaknya subjek dengan banyaknya butir. Hasil perhitungan skor rata-rata (subjek, butir, maupun total) dikonversikan ke kriteria penilaian kualitatif berskala 5 (Azwar, 2006:108) sebagai berikut:

Tabel 15
Kriteria Penilaian Kualitatif Data Asesmen Kebutuhan Peserta Didik

Formula Kriteria	Rerata Skor	Klasifikasi Tingkat Intensitas Kebutuhan	Kebermaknaan dalam Pelayanan BK
$X \leq (\bar{X}_i - 1,5 sb_i)$	$\leq 1,75$	sangat rendah	Tidak dibutuhkan bantuan/layanan BK
$(\bar{X}_i - 1,5 sb_i) < X \leq (\bar{X}_i - 0,5 sb_i)$	1,76 – 2,25	rendah	Sedikit murid butuh layanan BK
$(\bar{X}_i - 0,5 sb_i) < X \leq (\bar{X}_i + 0,5 sb_i)$	2,26 – 2,75	sedang/cukup tinggi	Cukup banyak murid butuh layanan BK
$(\bar{X}_i + 0,5 sb_i) < X \leq (\bar{X}_i + 1,5 sb_i)$	2,76 – 3,25	tinggi	Banyak murid butuh layanan BK
$(\bar{X}_i + 1,5 sb_i) < X$	$> 3,25$	sangat tinggi	Banyak murid sangat membutuhkan layanan BK

Keterangan :

\bar{X}_i (Rerata ideal/teoritis) = $\frac{1}{2}$ (skor maksimum teoritis + skor minimum teoritis)

sb_i (Simpangan baku teoritis) = $\frac{1}{6}$ (skor maksimum teoritis – skor minimum teoritis)

X = Skor empiris

Dalam perhitungan berdasarkan tabel di atas, diketahui skor rerata maksimum teoritis = 4; skor rerata minimum teoritis = 1; sehingga:

\bar{X}_i (Rerata ideal/teoritis) = $\frac{1}{2}$ (4 + 1) = 2,5; dan

sb_i (Simpangan baku teoritis) = $\frac{1}{6}$ (4 – 1) = 0,5

Hasil konversi penilaian kualitatif dijadikan sebagai dasar untuk menentukan:

- a. Sejauhmana tingkat kebutuhan peserta didik terhadap program pelayanan BK di SD dilihat dari: 1) tingkat kebutuhan perkembangan peserta didik; (2) tingkat kelancaran tugas perkembangan peserta didik; dan (3) tingkat intensitas masalah aktualisasi tugas perkembangan peserta didik. Tingkat kebutuhan tinggi dimaknai sebagai pelayanan BK masih kurang memadai karena sebagian besar peserta didik masih bergulat dengan kebutuhan-kebutuhan perkembangan berintensitas tinggi, sebagian besar dari mereka merasakan kekuranglancaran dalam aktualisasi tugas perkembangan, dan sebagian besar dari jumlah peserta didik dalam kelas itu

masih bergulat dengan masalah-masalah aktualisasi tugas perkembangan yang mengganggu.

- b. Butir-butir kebutuhan mana yang memiliki relevansi tinggi dalam implikasinya terhadap penyusunan program BK di SD. Dalam hal ini, butir-butir kebutuhan yang terindikasi berada pada kawasan tingkat intensitas tinggi ditetapkan sebagai kebutuhan yang perlu mendapat prioritas pertama untuk diprogramkan.
- c. Pengelompokan peserta didik berdasarkan tingkat prioritas kebutuhan terhadap layanan konseling individual atau kelompok.
- d. Identifikasi peserta didik yang mendesak (perlu segera) diberikan pelayanan konseling terlihat pada urutan peringkat subjek dengan skor-skor tinggi.
- e. Identifikasi butir-butir masalah yang intens memberi indikasi diagnostik perlunya bantuan layanan konseling untuk pemecahan masalah tersebut.

5.4.2. Analisis Data Keterlaksanaan Prosedur Konstruksi dan Implementasi Program

Data keterlaksanaan prosedur konstruksi program BK yang diperoleh dari beberapa sumber, yaitu kepala sekolah, konselor SD (jika ada), dan guru kelas diolah dengan norma skoring sebagai berikut:

- | | |
|---|--------|
| 1. Terlaksana dengan baik/lancar (TL) | skor 4 |
| 2. Terlaksana cukup lancar (TCL) | skor 3 |
| 3. Terlaksana, namun kurang lancar (TKL) | skor 2 |
| 4. Tidak terlaksana karena berbagai hambatan (TTH) | skor 1 |
| 5. Tidak dilaksanakan karena belum mendesak/kurang perlu (TTTP) | skor 0 |

Sebagaimana telah dipaparkan di depan, untuk memenuhi kriteria kemudahan sebagai salah satu kriteria standar efektivitas model AbKIN, maka data hasil

penyekoran terhadap instrumen ini dianalisis secara deskriptif dengan teknik perhitungan mean, dengan cara menjumlahkan skor tiap responden (dikerjakan langsung pada lembar instrumen yang telah diisi masing-masing responden), kemudian nilai penjumlahan dibagi dengan banyaknya butir. Hasil perhitungan skor rata-rata (mean) dikonversikan ke kriteria penilaian kualitatif dengan skala 5 (Azwar, 2006:108) sebagai berikut:

Tabel 16
Kriteria Penilaian Kualitatif
Data Keterlaksanaan Prosedur Konstruksi Program BK di SD

Formula Kriteria	Rerata Skor	Klasifikasi Tingkat Keterlaksanaan
$X \leq (\bar{X}_i - 1,5 sb_i)$	$\leq 0,99$	tidak dilaksanakan
$(\bar{X}_i - 1,5 sb_i) < X \leq (\bar{X}_i - 0,5 sb_i)$	$1 - 1,67$	tidak terlaksana/terhambat
$(\bar{X}_i - 0,5 sb_i) < X \leq (\bar{X}_i + 0,5 sb_i)$	$1,68 - 2,34$	terlaksana kurang lancar
$(\bar{X}_i + 0,5 sb_i) < X \leq (\bar{X}_i + 1,5 sb_i)$	$2,35 - 3,01$	terlaksana cukup lancar
$(\bar{X}_i + 1,5 sb_i) < X$	$> 3,01$	terlaksana dengan lancar

Keterangan :

\bar{X}_i (Rerata ideal/teoritis) = $\frac{1}{2}$ (skor maksimum teoritis + skor minimum teoritis)

sb_i (Simpangan baku teoritis) = $\frac{1}{6}$ (skor maksimum teoritis – skor minimum teoritis)

X = Skor empiris

Dalam perhitungan untuk tabel di atas, diketahui skor rerata maksimum teoritis = 4; skor rerata minimum teoritis = 0; sehingga:

\bar{X}_i (Rerata ideal/teoritis) = $\frac{1}{2}$ (4 + 0) = 2,0; dan

sb_i (Simpangan baku teoritis) = $\frac{1}{6}$ (4 – 0) = 0,67

Penggunaan pendekatan lain, seperti wawancara, observasi, dan dokumentasi dilakukan sebagai strategi *crosscheck* dan triangulasi. Terhadap data yang dapat dikumpulkan melalui berbagai pendekatan ini sejauh mungkin akan dikenakan analisis kualitatif paradigma kuantitatif (Muhadjir, 2002) dengan teknik deskriptif

yang disajikan dalam form grafik atau matriks (Valadez dan Bamberger, 1994) dengan model *checklist matrix* atau kombinasi dengan *phrase matrix* (Muhadjir, 2002:48).

5.4.3. Analisis Data Implementasi Aktual Layanan Bimbingan yang Diterima Murid

Data implementasi aktual layanan-layanan bimbingan yang diterima peserta didik diperoleh dari penilaian kepuasan peserta didik terhadap keterlaksanaan penyajian secara aktual topik-topik/materi layanan bimbingan dalam bidang bimbingan pribadi, bimbingan sosial, bimbingan belajar, dan bidang bimbingan karier. Penggunaan inventori ini dilandasi pemikiran bahwa peserta didiklah yang merupakan subjek penerima layanan, yang paling representatif untuk memberikan responsi/keterangan atas apa (muatan/isi layanan) dan bagaimana (memuaskan atau tidaknya pelaksanaan) layanan bantuan/bimbingan yang sesungguhnya (aktual) mereka terima dari guru atau guru kelas mereka sebagai pelaksana implementasi pelayanan BK di sekolah. Data kepuasan peserta didik terhadap implementasi aktual layanan bimbingan yang diterima murid diolah dengan norma skoring sebagai berikut:

- | | |
|--|--------|
| 1. Terlaksana dengan memuaskan (M) | skor 4 |
| 2. Terlaksana dengan cukup memuaskan (CM) | skor 3 |
| 3. Terlaksana, namun kurang memuaskan (KM) | skor 2 |
| 4. Terlaksana, namun tidak memuaskan (TM) | skor 1 |
| 5. Peserta didik belum memperoleh bimbingan (BM) | skor 0 |

Selanjutnya, data hasil penyekoran terhadap instrumen ini dianalisis secara deskriptif dengan teknik perhitungan mean, dengan cara menjumlahkan seluruh skor masing-masing responden, kemudian nilai penjumlahan tersebut dibagi dengan

banyaknya butir. Hasil perhitungan skor rata-rata (mean) dikonversikan ke kriteria penilaian kualitatif dengan skala 5 (Azwar, 2006:108) sebagai berikut:

Tabel 17
Kriteria Penilaian Kualitatif Data Implementasi Aktual
Layanan Bimbingan yang Diterima Murid

Formula Kriteria	Rerata Skor	Klasifikasi Tingkat Keterlaksanaan
$X \leq (\bar{X}_i - 1,5 sb_i)$	$\leq 0,99$	tidak terlaksana
$(\bar{X}_i - 1,5 sb_i) < X \leq (\bar{X}_i - 0,5 sb_i)$	1 – 1,67	terlaksana tidak memuaskan
$(\bar{X}_i - 0,5 sb_i) < X \leq (\bar{X}_i + 0,5 sb_i)$	1,68 – 2,34	terlaksana kurang memuaskan
$(\bar{X}_i + 0,5 sb_i) < X \leq (\bar{X}_i + 1,5 sb_i)$	2,35 – 3,01	terlaksana cukup memuaskan
$(\bar{X}_i + 1,5 sb_i) < X$	$> 3,01$	terlaksana secara memuaskan

Keterangan :

\bar{X}_i (Rerata ideal/teoritis) = $\frac{1}{2}$ (skor maksimum teoritis + skor minimum teoritis)

sb_i (Simpangan baku teoritis) = $\frac{1}{6}$ (skor maksimum teoritis – skor minimum teoritis)

X = Skor empiris

Dalam perhitungan untuk tabel di atas, diketahui skor rerata maksimum teoritis = 4; skor rerata minimum teoritis = 0; sehingga:

\bar{X}_i (Rerata ideal/teoritis) = $\frac{1}{2}$ (4 + 0) = 2,0; dan

sb_i (Simpangan baku teoritis) = $\frac{1}{6}$ (4 – 0) = 0,67

5.4.4. Analisis Data Kualitas Implementasi Layanan Bimbingan Klasikal

Data kualitas implementasi layanan bimbingan klasikal diperoleh dari penilaian murid yang sedang mengikuti layanan bimbingan klasikal (*on going*) atau segera setelah mengikuti kegiatan. Jadi, sifatnya kasuistik, hanya dikenakan terhadap sekolah/kelas yang secara real menyelenggarakan kegiatan bimbingan klasikal secara terprogram. Penilaian kualitas implementasi layanan bimbingan klasikal oleh murid dilaksanakan 3 – 4 kali. Inventori ini dikonstruksi berdasarkan modifikasi konsep *The four levels of Kirkpatrick's evaluation model*. Suatu layanan dikatakan berkualitas apabila peserta layanan merasakan langsung adanya sentuhan-sentuhan perubahan

tertentu yang dapat mereka hayati/ekspresikan sebelum, selama, dan segera sesudah kegiatan selesai. Aspek-aspek perubahan yang diungkapkan antara lain merasa berminat terhadap kegiatan, menunjukkan aksi/aktivitas selama mengikuti kegiatan, memberikan respons positif terhadap kegiatan yang diikuti, menyatakan adanya upaya/niat untuk berubah/belajar ke arah yang lebih baik, dan merasa sinkron antara kebutuhan dengan materi layanan.

Instrumen IPKIL-BK dirancang dalam bentuk skala penilaian/persetujuan terhadap butir-butir pernyataan kualitas layanan dengan 4 respon simbolik (gambar wajah) yang mengindikasikan:



Untuk masing-masing respon, norma skor dikenakan sebagai berikut:

setuju = skor 4; agak setuju = 3; sedikit setuju = 2; tidak setuju = 1

Skor penilaian setiap subjek dijumlahkan, kemudian dicari skor reratanya dengan cara membagi jumlah skor dengan banyaknya butir. Skor rata-rata penilaian setiap subjek dijumlahkan dan hasil penjumlahan dibagi banyaknya subjek. Nilai rerata yang ditemukan dikonversi ke kriteria penilaian kualitatif berskala 5 (Azwar, 2006:108) sebagai berikut:

Tabel 18
Kriteria Penilaian Kualitatif Data Penilaian Murid terhadap
Kualitas Implementasi Layanan Bimbingan Klasikal di SD

Formula Kriteria	Rerata Skor	Klasifikasi Tingkat Kualitas Implementasi	Kebermaknaan Kualitas Implementasi Layanan Bimbingan Klasikal
$X \leq (\bar{X}_i - 1,5 sb_i)$	$\leq 1,75$	Jelek	Kualitas pelaksanaan layanan bimbingan buruk
$(\bar{X}_i - 1,5 sb_i) < X \leq (\bar{X}_i - 0,5 sb_i)$	$1,76 - 2,25$	Kurang baik	Kualitas pelaksanaan layanan bimbingan kurang baik
$(\bar{X}_i - 0,5 sb_i) < X \leq (\bar{X}_i + 0,5 sb_i)$	$2,26 - 2,75$	Cukup baik	Kualitas pelaksanaan layanan bimbingan cukup baik
$(\bar{X}_i + 0,5 sb_i) < X \leq (\bar{X}_i + 1,5 sb_i)$	$2,76 - 3,25$	Baik	Kualitas pelaksanaan layanan bimbingan baik
$(\bar{X}_i + 1,5 sb_i) < X$	$> 3,25$	Sangat baik	Kualitas pelaksanaan layanan bimbingan sangat baik

Keterangan :

\bar{X}_i (Rerata ideal/teoritis) = $\frac{1}{2}$ (skor maksimum teoritis + skor minimum teoritis)

sb_i (Simpangan baku teoritis) = $\frac{1}{6}$ (skor maksimum teoritis – skor minimum teoritis)

X = Skor empiris

Dalam perhitungan berdasarkan tabel di atas, diketahui skor rerata maksimum teoritis = 4; skor rerata minimum teoritis = 1; sehingga:

\bar{X}_i (Rerata ideal/teoritis) = $\frac{1}{2}$ (4 + 1) = 2,5; dan

sb_i (Simpangan baku teoritis) = $\frac{1}{6}$ (4 – 1) = 0,5

Hasil penilaian kualitas implementasi layanan bimbingan ini dibandingkan dari satu kegiatan layanan ke pelaksanaan kegiatan berikutnya sebanyak 3 – 4 kali penilaian. Logikanya, implementasi layanan yang berkualitas akan menampilkan peningkatan nilai/skor dari satu kegiatan ke kegiatan berikutnya (kecuali bagi suatu kondisi yang sudah mengalami *the top ceiling phenomenon*).

5.4.5. Analisis Data Penilaian Hasil Capaian Pelayanan BK di SD

Penilaian hasil pelayanan BK di SD dilakukan sekurang-kurangnya setahun sekali pada akhir tahun pelajaran. Data penilaian hasil pelayanan diperoleh dengan

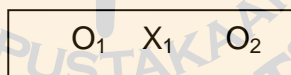
mengaplikasikan kembali tiga instrumen asesmen kebutuhan. Cara ini ditempuh agar dapat diperoleh informasi yang menggambarkan perolehan nilai tambah dari status tingkat intensitas kebutuhan peserta didik pada tahap *needs assessment* (awal semester/awal tahun ajaran) dengan capaian hasil pelayanan BK pada akhir semester/akhir tahun pelajaran. Nilai tambah yang diperoleh sebagai hasil pelayanan BK ditandai dengan: 1). Keterlaksanaan/kelancaran tugas-tugas perkembangan peserta didik; 2). Trend penurunan/berkurangnya intensitas kebutuhan perkembangan peserta didik; dan 3). Trend penurunan/berkurangnya intensitas masalah-masalah aktualisasi tugas perkembangan peserta didik di SD. Dalam pekerjaan ini, dicermati selisih skor rata-rata post tes setiap subjek dengan skor rata-rata pre tes.

Pada dasarnya, untuk alasan kepraktisan, pengguna model boleh memilih salah satu atau dua dari ketiga instrumen tersebut. Sebagaimana telah dipaparkan pada karakteristik efektivitas penggunaan instrumen model AbKIN, dalam prakteknya, untuk meningkatkan nilai efektivitas penggunaan model ini, (agar lebih realistik, fisibel, terjangkau, ekonomis, praktis, mudah, dan lebih efisien) pengguna cukup melakukan satu kali proses penilaian hasil pelayanan (tiap akhir tahun) untuk dua keperluan, yaitu (1) menilai keberhasilan pelayanan BK di SD dalam mencapai tujuan-tujuannya secara umum (dilihat dari nilai tambah perolehan hasil pelayanan BK)—*fungsi penilaian*—dan sekaligus (2) mengidentifikasi (asesmen) kebutuhan-kebutuhan peserta didik dalam implikasinya terhadap perencanaan/perancangan program BK untuk tahun berikutnya—*fungsi perencanaan*.

Prosedur pengolahan dan analisis data penilaian hasil pelayanan mengikuti langkah-langkah yang sama pada prosedur pengolahan dan analisis data asesmen kebutuhan. Khusus untuk data keterlaksanaan tugas perkembangan (KTPM), norma penyekoran dibalik menjadi:

Inventori Keterlaksanaan Tugas Perkembangan Murid (IKTPM)	Kurang Lancar (KL)	Sedikit Lancar (SL)	Lancar (L)	Amat Lancar (AL)
Diberi skor =	1	2	3	4

Analisis penilaian capaian hasil pelayanan BK dilihat dari trend perubahan intensitas kebutuhan perkembangan murid (KPM) dan intensitas masalah-masalah dalam aktualisasi tugas perkembangan murid (MATPM) dari hasil pengukuran awal semester (pre-test) ke pengukuran akhir semester (pos-test) dilakukan dengan pendekatan teknik analisis *Quasi-Experimental One-Group Pretest-Posttest Design* (Valadez & Bamberger, 1994:238), seperti desain berikut:

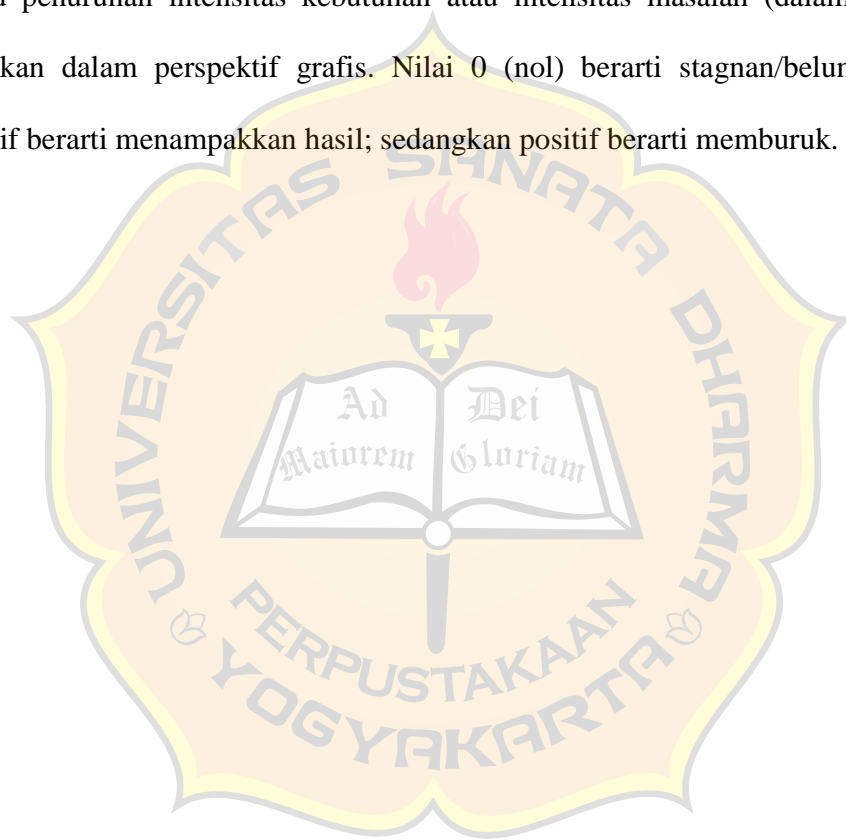


di mana :

- O_1 = mean data pre-test (skor rata-rata KPM & MATPM awal semester)
- O_2 = mean data post-test (skor rata-rata KPM & MATPM akhir semester/tahun)
- X_1 = layanan BK selama satu semester/tahun

Skor-skor setiap subjek yang diperoleh dari instrumen IKPM dan IMATPM dibandingkan dengan cara menghitung selisih skor rata-rata post tes (data dari instrumen penilaian hasil pelayanan BK akhir semester/akhir tahun) setiap subjek dengan skor rata-rata pre tes (data dari instrumen asesmen kebutuhan yang dihimpun pada awal semester). Selisih skor rata-rata (post tes – pre tes) setiap subjek dimaknai

sebagai capaian hasil pelayanan BK dalam satuan waktu tertentu (semesteran atau satu tahun). $D_{Trend} = O_2 - O_1$. Untuk menghitung persentase trend penurunan intensitas kebutuhan atau intensitas masalah, selisih skor rata-rata setiap subjek tersebut dibagi dengan skor pre-test untuk setiap subjek, kemudian dikalikan 100. Trend penurunan intensitas kebutuhan atau intensitas masalah (dalam persentase) disajikan dalam perspektif grafis. Nilai 0 (nol) berarti stagnan/belum ada hasil; negatif berarti menampakkan hasil; sedangkan positif berarti memburuk.



BAB IV HASIL PENELITIAN

A. Data Uji Coba Model Evaluasi Pelayanan BK di SD (Model AbKIN)

Data penelitian dan pengembangan model AbKIN terdiri dari tiga kelompok, yaitu: (1) data uji coba tahap I yang meliputi telaah dan penilaian ekspert dan praktisi melalui diskusi kelompok terfokus (FGD); (2) data uji coba tahap II yang diperoleh melalui uji empiris; dan (3) data evaluasi (implementasi model AbKIN).

Data uji coba tahap I memuat masukan-masukan pertimbangan ahli (*experts judgment*), penilaian ahli (*expert's ratings*), masukan eksplorasi pendapat praktisi (calon pengguna model), dan data penilaian praktisi. Masukan-masukan ahli maupun praktisi memuat hasil-hasil telaah pertimbangan dan penilaian tentang kualitas konstruk semua instrumen evaluasi model AbKIN, kualitas dan kejelasan panduan model, maupun efektivitas/kelayakterapan model AbKIN di SD. Pendapat/telaah rasional dan saran-saran dari ahli dan praktisi tersebut digunakan sebagai dasar logis untuk melakukan perbaikan konseptual model. Ahli yang dilibatkan untuk melakukan telaah dan penilaian model ini terdiri dari ahli bidang BK, ahli evaluasi pendidikan, dan ahli psikologi, sedangkan telaah dan penilaian praktisi melibatkan 59 orang guru kelas 5 dan 6 dari beberapa SD di Kota Yogyakarta, Sleman, dan Bantul yang berlangsung dalam tiga kali pertemuan diskusi kelompok terfokus (FGD).

Data uji coba tahap II memuat data empiris pengujian keenam instrumen model AbKIN yang dihimpun dari 60 orang guru kelas 5 dan 6 SD (untuk instrumen

KKPKP-BK) dan lebih dari 300 murid kelas 5 dan 6 SD (untuk uji validitas empiris lima instrumen lainnya). Data empiris keenam instrumen evaluasi model AbKIN digunakan sebagai data dasar untuk memeriksa kualitas instrumen, yaitu uji reliabilitas, validitas butir, dan kecocokan (fit) model pengukuran instrumen.

Data implementasi model AbKIN memuat data evaluasi pelayanan BK di SD yang meliputi: data asesmen kebutuhan murid dalam implikasinya terhadap program BK di SD, data penilaian keterlaksanaan prosedur konstruksi program BK di SD, data implementasi aktual layanan BK, data penilaian murid tentang kualitas implementasi layanan bimbingan klasikal, dan data penilaian capaian hasil pelayanan BK di SD.

Sebagaimana telah ditegaskan dalam Standards, validitas internal (meliputi validitas isi dan konstruk) yang mencerminkan telaah rasional mengenai kesesuaian muatan/isi instrumen dengan materi yang seharusnya akan diukur dan *logical construct* instrumen dijabari dengan cara mengeksplorasi pertimbangan/penilaian ahli dan pengguna (AERA-APA, 1999:11-13; *Standards* 1.1; 1.3; 1.7). Uji model melalui FGD dengan melibatkan para praktisi sebagai calon pengguna, yaitu guru kelas 5 dan 6 SD ditempuh dengan suatu pemikiran bahwa para praktisi inilah yang akan menjadi pengguna model ini, dan sungguh selayaknya merekalah yang paling memahami dan dapat menimbang secara cermat (sesuai dengan kondisi lapangan) apakah model ini dengan seluruh perangkatnya sungguh-sungguh secara real layak dan efektif diterapkan untuk mengevaluasi pelayanan BK di SD atau tidak. Telaah model oleh ahli (*experts judgment*) dan telaah praktisi (calon pengguna) pada setiap pertemuan FGD difokuskan pada peninjauan dan penilaian terhadap: 1). kualitas konstruk

instrumen model AbKIN; 2). kualitas/kejelasan panduan model AbKIN; dan 3). kelayakterapan/efektivitas penggunaan model AbKIN di SD.

1. Data Penilaian Perseptual Kualitas Konstruk Instrumen Model AbKIN

Uji validitas konstruk instrumen dilakukan dengan dua cara, yaitu (1) uji validitas rasional melalui telaah validitas logik berdasarkan pertimbangan/penilaian ahli (*logical construct validity by experts judgment*) dan melalui telaah eksploratif dan penilaian praktisi/calon pengguna dalam dua kali pertemuan FGD, dan dilanjutkan (2) uji validitas empiris dengan pendekatan analisis faktor konfirmatori.

a. Input dan Penilaian Ekspert tentang Kualitas Konstruk Instrumen

Telaah dan penilaian ekspert terhadap validitas logik konstruk instrumen, kualitas panduan model, dan efektivitas model AbKIN dilakukan pada bulan Oktober 2008 oleh tiga orang ahli dengan kualifikasi keahlian masing-masing dalam bidang: bimbingan dan konseling, penelitian dan evaluasi, dan psikologi konseling. Penilaian terhadap aspek-aspek konstruk instrumen diberikan oleh setiap ahli dalam bentuk skala rating, namun telaah rasional terhadap konstruk instrumen dilengkapi dengan diskusi mendalam secara individual. Masukan-masukan tertulis dan hasil diskusi yang diperoleh dari *experts judgment* antara lain adalah:

- 1) Opsi responsi skala AB, B, SB, KB lebih mudah dipahami jika dikonversikan ke dalam bilangan, misal mulai dari 1 (=kurang) sampai 4 (=amat butuh).
- 2) Sejumlah item mengandung lebih dari satu gagasan (misal no. 3: *minat ≠ bakat*; no. 31: *membaca, menulis, berhitung*, dsb.)

- 3) Aktualisasi tugas perkembangan semestinya berupa rumusan kemampuan, maka kalimat induk pada instrumen IKTPM berkisar pada pertanyaan “*Seberapa lancarkah aku mampu melaksanakan tugas-tugas berikut...*”
- 4) Opsi responsi skala pada IKTPM lebih mudah ditangkap maksudnya jika dikonversikan menjadi bilangan berturut-turut 1 – 4, dengan diberi keterangan isi kontinumnya di atas bilangan itu masing-masing.
- 5) Beberapa item mengandung konsep atau isi yang kurang jelas atau kurang tepat (misal, no. 59: *beramal kepada Tuhan, semestinya mengamalkan iman kepada Tuhan dalam perbuatan baik kepada sesama*).
- 6) Pada IMATPM, untuk setiap item perlu ditanyakan posisi responden *apakah (Ya) atau (tidak) mengalami* masalah tersebut, selanjutnya ditanyakan: *Seberapa mengganggukah masalah tersebut kamu rasakan?*
- 7) Kolom opsi jawaban skala AM s/d TM kiranya juga lebih mudah ditangkap maksudnya jika dikonversikan ke bilangan 4 s/d 1.
- 8) Item IMATPM no. 2: “*...tidak lancar.*” kontradiktif dengan opsi TM.
- 9) Item no. 4, tidak cocok dengan indikator.
- 10) Beberapa item tidak jelas maksudnya (no. 29, 31, 32, dan 33).
- 11) Secara umum, logika hubungan antara sebagian besar item dan alternatif skala “TM” (*tidak mengganggu*) terkesan kontradiktif. Jika “tidak mengganggu”, tidakkah hal itu **bukan** masalah.

- 12) Beberapa klausa pada bagian Pengantar instrumen KKPKP-BK (“*menggali/mengungkap... kesulitan atau hambatan-hambatan ...*”) bukan menjadi tujuan instrumen ini/tidak terungkap dalam instrumen ini.
- 13) Arah kontinum opsi skala pada instrumen IKPM & IMATPM berbeda dengan arah kontinum skala IKTPM. Jika disajikan bersamaan, responden perlu mendapatkan penjelasan khusus mengenai perbedaan itu agar mereka menyesuaikan *response set* mereka.
- 14) Jangan menggunakan kata “pengawas” pada Petunjuk Umum (butir no. 3) untuk instrumen IKPM, IKTPM, IMATPM, dan IIALB.
- 15) Tambahkan contoh cara mencontreng/mencentang untuk lima instrumen yang respondennya murid.
- 16) Item no. 19 pada IKTPM tambahkan “*meskipun berbeda*”. dan untuk beberapa item lainnya, rumusannya perlu dipersingkat.
- 17) Pola responsi murid pada instrumen IMATPM sebaiknya didahului dengan penegasan posisi responden (“Ya” atau “Tidak”) memiliki masalah tersebut. Jika “Ya” dilanjutkan dengan gradasi respon mereka.
- 18) Dalam Pengantar instrumen KKPKP-BK tekankan agar jawaban responden diberikan secara wajar (objektivitas apa yang real dilaksanakan guru kelas).

Data penilaian dari tiga orang ahli terhadap aspek-aspek kualitas instrumen tergambar sebagai berikut:

Tabel 19
Tabulasi Data Penilaian Ekspert terhadap Kualitas Konstruk Instrumen Model AbKIN
(Penilaian dilakukan oleh 3 orang ahli)

No	Aspek Kualitas Konstruk Instrumen	IKPM				IKTPM				IMATPM			
		Ahli: 1	2	3	Jlh Mean	1	2	3	Jlh Mean	1	2	3	Jlh Mean
1	Kejelasan petunjuk pengisian instrumen	4	4	3	11 3.67	3	4	3	10 3.33	3	4	3	10 3.33
2	Keluasan cakupan aspek konstruk instrumen	5	5	5	15 5.00	5	5	5	15 5.00	5	5	5	15 5.00
3	Kejelasan indikator setiap aspek	4	4	4	12 4.00	4	4	4	12 4.00	4	4	4	12 4.00
4	Kejelasan rumusan item	4	4	4	12 4.00	4	4	3	11 3.67	4	4	4	12 4.00
5	Kecocokan indikator dengan item	4	4	4	12 4.00	4	4	4	12 4.00	4	4	4	12 4.00
6	Proporsi dan kecukupan jumlah item	5	4	5	14 4.67	5	4	5	14 4.67	5	4	4	13 4.33
7	Kesederhanaan (<i>simplicity</i>) rumusan item	4	4	4	12 4.00	4	4	4	12 4.00	3	3	3	9 3.00
8	Kemudahan pemaknaan/memahami item	4	4	3	11 3.67	4	4	4	12 4.00	3	4	4	11 3.67
9	Keterbacaan/kemudahan dalam membaca	4	4	4	12 4.00	4	4	3	11 3.67	4	4	4	12 4.00
10	Standar notasi/format huruf dan <i>layout</i>	5	4	4	13 4.33	4	4	4	12 4.00	4	4	4	12 4.00
11	Kemudahan cara menjawab	4	4	4	12 4.00	4	4	4	12 4.00	4	4	4	12 4.00
12	Efisiensi waktu/tenaga dalam mengerjakan	4	4	4	12 4.00	4	3	4	11 3.67	3	3	3	9 3.00
13	Penggunaan bahasa Indonesia yang baku	4	4	4	12 4.00	4	4	4	12 4.00	4	4	4	12 4.00
14	Menghindarkan responden dari “pengarahan terselubung”, tekanan, malu dlm menjawab	4	4	4	12 4.00	4	4	4	12 4.00	4	4	4	12 4.00

No	Aspek Kualitas Konstruk Instrumen	KKPKP-BK				IIALB				IPKIL-BK			
		Ahli: 1	2	3	Jlh Mean	1	2	3	Jlh Mean	1	2	3	Jlh Mean
1	Kejelasan petunjuk pengisian instrumen	4	4	4	12 4.00	4	4	4	12 4.00	4	4	4	12 4.00
2	Keluasan cakupan aspek konstruk instrumen	4	5	4	13 4.33	5	4	4	13 4.33	4	4	4	12 4.00
3	Kejelasan indikator setiap aspek	4	4	4	12 4.00	4	4	4	12 4.00	5	4	4	13 4.33
4	Kejelasan rumusan item	4	4	4	12 4.00	4	5	4	13 4.33	4	4	4	12 4.00
5	Kecocokan indikator dengan item	4	4	4	12 4.00	4	4	4	12 4.00	5	4	5	14 4.67
6	Proporsi dan kecukupan jumlah item	4	4	4	12 4.00	5	4	5	14 4.67	4	4	4	12 4.00
7	Kesederhanaan (<i>simplicity</i>) rumusan item	5	5	5	15 5.00	5	5	5	15 5.00	4	4	4	12 4.00
8	Kemudahan pemaknaan/memahami item	4	5	5	14 4.67	4	4	4	12 4.00	5	4	5	14 4.67
9	Keterbacaan/kemudahan dalam membaca	5	5	5	15 5.00	4	4	4	12 4.00	4	4	4	12 4.00
10	Standar notasi/format huruf dan <i>layout</i>	4	4	4	12 4.00	5	4	4	13 4.33	4	4	4	12 4.00
11	Kemudahan cara menjawab	5	5	5	15 5.00	4	4	4	12 4.00	5	4	5	14 4.67
12	Efisiensi waktu/tenaga dalam mengerjakan	4	4	4	12 4.00	4	4	4	12 4.00	5	4	5	14 4.67
13	Penggunaan bahasa Indonesia yang baku	4	4	4	12 4.00	4	4	4	12 4.00	4	4	4	12 4.00
14	Menghindarkan responden dari “pengarahan terselubung”, tekanan, malu dlm menjawab	4	4	4	12 4.00	4	4	4	12 4.00	4	4	4	12 4.00

Ket. : Ahli 1 : Bidang BK;

Ahli 2 : Penelitian & Evaluasi;

Ahli 3 : Bid. Psikologi

- IKPM = Inventori Kebutuhan Perkembangan Murid
- IKTPM = Inventori Keterlaksanaan Tugas Perkembangan Murid
- IMATPM = Inventori Masalah-masalah Aktualisasi Tugas Perkembangan Murid
- KKPKP-BK = Kuesioner Keterlaksanaan Prosedur Konstruksi Program BK
- IIALB = Inventori Implementasi Aktual Layanan Bimbingan
- IPKIL-BK = Inventori Penilaian Kualitas Implementasi Layanan Bimbingan Klasikal

b. Penilaian Praktisi/Calon Pengguna tentang Kualitas Konstruk Instrumen

Telaah dan penilaian praktisi atau calon pengguna tentang kualitas konstruk instrumen dilakukan dalam dua kali pertemuan FGD. Pertemuan pertama FGD dilaksanakan pada hari Jumat, tanggal 17 Okt 2008; dihadiri 14 orang guru kelas 5/6 SD, berlangsung pukul 10.00 – 11.30 (Daftar Hadir terlampir pada lampiran 1). Dalam diskusi selama sekitar satu jam pada pertemuan pertama FGD diperoleh banyak masukan eksploratif dari praktisi/calon pengguna terkait dengan kualitas konstruk instrumen, khususnya rumusan beberapa item instrumen, isi buku panduan model, dan tanggapan calon pengguna menyangkut kelayakterapan model.

Beberapa masukan eksploratif yang diperoleh dari pertemuan pertama FGD (sebagai tahapan dari uji *logical construct validity*) dari pihak praktisi (calon pengguna) tersebut adalah sebagai berikut:

- 1). Karena instrumennya cukup banyak, maka sebaiknya pengisiannya oleh murid jangan dalam satu hari, tetapi dapat menggunakan jam-jam kosong pelajaran pada akhir tahun pelajaran (sesudah selesai ulangan umum semester genap).
- 2). Pengantar dan petunjuk pengisian instrumen harus dijelaskan/dipahamkan terlebih dahulu kepada murid sebelum mereka mengerjakan.
- 3). Agar lebih praktis, lembar jawab untuk instrumen yang dikerjakan murid sebaiknya disetting dalam satu lembar jawab untuk dua instrumen sekaligus.
- 4). Apakah instrumen model ini tidak dapat diberikan kepada murid kelas IV SD; tampaknya mereka sudah mampu membaca dan memahami kalimat-kalimat pernyataannya asal diberi waktu yang lebih banyak.

- 5). Item nomor 24 pada IKPM sebaiknya diberi penjelasan (dalam kurung). Rumusan item ini semula: ‘belajar lebih menerima keadaan fisikkmu sebagai laki-laki atau sebagai perempuan”
- 6). Item nomor 28 pada IKPM juga sebaiknya diberi penjelasan. Rumusan item ini semula: ‘mengetahui sebab-akibat dari perubahan yang kualami dalam perkembangan seksualitas’. Karena mungkin saat ini ada anak tertentu di kelas 5 atau 6 yang belum merasa/menyadari perubahan tubuhnya; dan kata seksualitas perlu diberi penjelasan secukupnya.
- 7). Item-item lainnya pada instrumen IKPM yang juga perlu ditambah penjelasan adalah nomor 42: “bekerja keras”; nomor 45 dan 46 sebaiknya disertai contoh (misal); nomor 47 mengatur keperluan dalam hal apa, tambahkan penjelasan; nomor 53 “melaksanakan perintah/ajaran agama” itu dalam bentuk apa, tambahkan penjelasan dalam kurung; dan nomor 54 berperilaku positif itu contohnya tulis dalam tanda kurung.
- 8). Pernyataan induk Aku sudah berusaha mencoba atau belajar untuk:... pada instrumen IKTPM bisa menggiring murid, rumusannya dipertegas, hilangkan kata berusaha dan mencoba.
- 9). Beberapa item IKTPM perlu ditambahkan penjelasan, contoh atau misal dalam kurung, seperti: item nomor 1, “aktivitas fisik” itu misalnya apa; nomor 6, “merawat kebersihan diriku sendiri” contohnya apa saja; nomor 53, “mengambil keputusan secara bertanggung jawab” misalnya apa saja; nomor 59, “berbuat baik terhadap sesama”, contohnya apa; nomor 60, “berperilaku

positif terhadap sesama, contohnya apa saja; dan nomor 67, “mengatur keperluan diriku sendiri”, contohnya apa saja.

- 10). Beberapa item instrumen IMATPM perlu ditambah penjas berupa contoh-contoh, misalnya item nomor: 1, 2, 71, 73, 91, dan nomor 99.
- 11). Ada kecenderungan, hampir semua item pada instrumen KKPKP-BK tidak/kurang terlaksana di sekolah kami (SD). Agar pengisian data lebih objektif, mungkin perlu diberi catatan yang meminta agar guru kelas (responden) melampirkan bukti-bukti fisik dari hasil pekerjaan mereka.
- 12). Untuk beberapa butir layanan BK yang dilaksanakan selama 1 tahun (bagian akhir instrumen KKPKP-BK), kami telah melaksanakannya, namun hanya diselip-selipkan pada saat pembelajaran pokok-pokok bahasan tertentu, dan juga tidak ada program tertulis dan bukti-bukti pelaksanaannya secara tertulis. Dalam hal ini, apakah guru kelas (sebagai pengisi kuesioner) boleh memberi centang pada butir-butir yang dimaksud atau membiarkannya saja kosong?
- 13). Penyajian topik-topik yang dimaksudkan pada butir-butir instrumen IIALB mestinya tidak dalam jam pertemuan yang khusus disediakan untuk itu, kecuali pada kelas-kelas di SD yang memiliki program BK, konselor sekolah, dan jam BK masuk kelas secara khusus. Karena penyajiannya terintegrasi dalam pembelajaran atau saat-saat murid mengikuti kegiatan tertentu dan tidak hanya dalam bentuk ceramah, maka sebaiknya pada pangantar atau petunjuk pengisian disebutkan kemungkinan-kemungkinan bentuk kegiatan (sebagai saluran penyampaian topik-topik tersebut).

14). Instrumen IPKIL-BK dapat dipakai hanya pada kelas-kelas yang menyelenggarakan secara khusus jam pelayanan BK masuk kelas. Kalau layanannya tidak terstruktur secara jelas, apakah inventori ini dapat diterapkan?

Sekitar setengah jam menjelang akhir pertemuan pertama FGD, para peserta diminta memberi penilaian terhadap kualitas konstruk keenam instrumen model AbKIN (dengan mengisi lembar penilaian yang telah disiapkan). Rekapitulasi nilai rerata aspek kualitas keenam instrumen model AbKIN disajikan pada tabel berikut:

Tabel 20
Rekapitulasi Penilaian Pengguna terhadap Kualitas Konstruk Instrumen
 (Berdasarkan data pertemuan ke-1 FGD, tgl 17 Oktober 2008; N = 14 Guru Kelas)

No	Aspek Kualitas Konstruk Instrumen	Rerata Nilai Kualitas Konstruk Instrumen					
		IKPM	IKTPM	IMATPM	KKPKP-BK	IILB	IPKIL-BK
1	Kejelasan petunjuk pengisian instrumen	4.71	5.00	4.86	4.86	4.79	4.79
2	Keluasan cakupan aspek konstruk instrumen	4.29	4.71	4.57	4.50	4.57	4.36
3	Kejelasan indikator setiap aspek	4.43	4.57	4.50	4.86	4.57	4.86
4	Kejelasan rumusan item	4.36	4.57	4.36	4.57	4.36	4.57
5	Kecocokan indikator dengan item	4.57	4.79	4.57	4.79	4.50	4.79
6	Proporsi dan kecukupan jumlah item	4.36	4.43	4.29	4.50	4.29	4.14
7	Kesederhanaan (<i>simplicity</i>) rumusan item	4.57	4.50	4.36	4.43	4.57	4.64
8	Kemudahan pemaknaan/memahami item	4.29	4.21	4.43	4.79	4.21	4.36
9	Keterbacaan/kemudahan dalam membaca	4.50	4.71	4.64	4.71	4.43	4.71
10	Standar notasi/format huruf dan <i>layout</i>	4.36	4.50	4.43	4.64	4.36	4.64
11	Kemudahan cara menjawab	4.50	4.86	4.50	4.79	4.57	5.00
12	Efisiensi waktu/tenaga dalam mengerjakan	4.29	4.43	4.36	4.71	4.36	4.79
13	Penggunaan bahasa Indonesia yang baku	4.57	4.79	4.79	4.64	4.43	4.64
14	Menghindarkan responden dari "pengarahan terselubung", tekanan, dan rasa malu dalam menjawab	4.43	4.36	4.57	4.57	4.43	4.71

Keterangan:

- IKPM = Inventori Kebutuhan Perkembangan Murid
- IKTPM = Inventori Keterlaksanaan Tugas Perkembangan Murid
- IMATPM = Inventori Masalah-masalah Aktualisasi Tugas Perkembangan Murid
- KKPKP-BK = Kuesioner Keterlaksanaan Prosedur Konstruksi Program BK
- IILB = Inventori Implementasi Aktual Layanan Bimbingan
- IPKIL-BK = Inventori Penilaian Kualitas Implementasi Layanan Bimb. Klasikal

Berdasarkan masukan-masukan dari hasil telaah ahli dan eksplorasi pendapat dari peserta FGD pada pertemuan pertama, dilakukan revisi terhadap petunjuk pengisian instrumen, opsi skala, dan rumusan beberapa nomor item pada instrumen yang ditunjuk sedemikian rupa sehingga diperoleh rumusan revisinya sebagaimana dipaparkan pada bagian C Bab IV ini.

Setelah dilakukan revisi menyeluruh terhadap keenam instrumen model AbKIN sesuai dengan masukan ahli dan peserta pertemuan I FGD, satu bulan kemudian, dilakukan pertemuan FGD yang kedua pada hari Sabtu, tanggal 15 Nopember 2008, dengan jumlah peserta bertambah menjadi 21 orang (Daftar Hadir terlampir pada lampiran 1), sebagian besar diantaranya adalah peserta FGD pada pertemuan pertama dengan maksud agar terdapat kesinambungan penilaian dan dapat diketahui perkembangan skor-skor penilaian peserta antara penilaian I dan II. Diskusi pada pertemuan kedua FGD berlangsung lebih lama (2 jam 15 menit), dengan maksud agar peserta memperoleh kesempatan yang lebih longgar untuk membaca dan melakukan penilaian yang lebih objektif. Pada pertemuan kedua FGD ini, para peserta tidak banyak memberi masukan atau koreksi perbaikan terhadap rumusan item instrumen. Rekapitulasi nilai rata-rata aspek kualitas konstruk keenam instrumen model AbKIN berdasarkan data penilaian praktisi pada pertemuan kedua FGD disajikan pada tabel berikut:

Tabel 21
Rekapitulasi Penilaian Pengguna terhadap Kualitas Konstruk Instrumen
(Berdasarkan data pertemuan ke-2 FGD, tgl 15 Nop. 2008; N = 21 Guru Kelas)

No.	Aspek Kualitas Konstruk Instrumen	Rerata Nilai Kualitas Konstruk Instrumen					
		IKPM	IKTPM	IMATPM	KKPKP-BK	IILB	IPKIL-BK
1	Kejelasan petunjuk pengisian instrumen	4.90	5	4.86	4.76	4.76	4.81
2	Keluasan cakupan aspek konstruk instrumen	4.67	4.71	4.62	4.52	4.57	4.43
3	Kejelasan indikator setiap aspek	4.52	4.52	4.52	4.81	4.71	4.86
4	Kejelasan rumusan item	4.62	4.57	4.52	4.52	4.57	4.62
5	Kecocokan indikator dengan item	4.81	4.81	4.81	4.81	4.76	4.76
6	Proporsi dan kecukupan jumlah item	4.52	4.52	4.48	4.43	4.29	4.48
7	Kesederhanaan (<i>simplicity</i>) rumusan item	4.71	4.62	4.52	4.67	4.71	4.52
8	Kemudahan pemaknaan/memahami item	4.43	4.33	4.43	4.62	4.43	4.57
9	Keterbacaan/kemudahan dalam membaca	4.62	4.62	4.67	4.81	4.52	4.81
10	Standar notasi/format huruf dan <i>layout</i>	4.62	4.57	4.57	4.57	4.71	4.71
11	Kemudahan cara menjawab	4.76	4.71	4.71	4.86	4.71	5.00
12	Efisiensi waktu/tenaga dalam mengerjakan	4.57	4.57	4.48	4.67	4.48	4.81
13	Penggunaan bahasa Indonesia yang baku	4.81	4.76	4.81	4.71	4.67	4.67
14	Menghindarkan responden dari "pengarahan terselubung", tekanan, dan rasa malu dalam menjawab	4.52	4.52	4.57	4.57	4.48	4.67

Keterangan:

- IKPM = Inventori Kebutuhan Perkembangan Murid
- IKTPM = Inventori Keterlaksanaan Tugas Perkembangan Murid
- IMATPM = Inventori Masalah-masalah Aktualisasi Tugas Perkembangan Murid
- KKPKP-BK = Kuesioner Keterlaksanaan Prosedur Konstruksi Program BK
- IILB = Inventori Implementasi Aktual Layanan Bimbingan
- IPKIL-BK = Inventori Penilaian Kualitas Implementasi Layanan Bimb. Klasikal

2. Data Penilaian Kualitas/Kejelasan Panduan Model AbKIN

Telaah dan penilaian terhadap kualitas/kejelasan Panduan Model AbKIN dilakukan oleh dua pihak, yaitu (1) pertimbangan dan penilaian ahli dan (2) telaah dan penilaian praktisi/calon pengguna dalam tiga kali pertemuan FGD.

a. Penilaian Ekspert tentang Kualitas/Kejelasan Panduan Model AbKIN

Telaah dan penilaian ekspert terhadap kualitas panduan model AbKIN dilakukan oleh tiga orang ekspert, masing-masing ahli dalam bidang: bimbingan dan

konseling, evaluasi dan pengukuran, dan psikologi. Penilaian terhadap aspek-aspek kualitas panduan model AbKIN diberikan oleh setiap ahli dalam bentuk skala rating, namun telaah rasional terhadap struktur, isi, dan kejelasan panduan model dilengkapi dengan diskusi mendalam secara individual. Masukan-masukan tertulis dan hasil diskusi yang diperoleh dari *experts judgment* antara lain adalah:

- 1) Informasi mengenai kualitas instrumen (reliabilitas dan validitas) yang diperoleh dari hasil analisis uji empiris harus dimasukkan dalam Buku Panduan.
- 2) Bagan desain model AbKIN perlu disajikan pada poin C
- 3) Perlu diberikan penjelasan singkat mengenai deskripsi komponen evaluasi yang termuat dalam model ini.
- 4) Tambahkan uraian singkat mengenai kerangka konseptual model dan instrumen-instrumen yang digunakan.
- 5) Berikan penjelasan mengenai keterbatasan model ini pada Buku Panduan sehingga memperkecil kemungkinan penyalahgunaan.
- 6) Untuk analisis data, selain per butir, perlu dipertimbangkan analisis per aspek, sehingga diketahui aspek mana yang belum tercapai secara utuh/gestal.

Data penilaian dari tiga orang ahli terhadap aspek-aspek kualitas panduan model AbKIN terekam sebagai berikut:

Tabel 22
Tabulasi Data Penilaian Ekspert terhadap Kualitas Panduan Model AbKIN
(Penilaian dilakukan oleh 3 orang ahli)

Aspek Kualitas Panduan Model AbKIN	Skor dari Penilai			Jumlah Skor	Rata-Rata
	1	2	3		
A. Aspek keterpahaman isi panduan					
1. Kejelasan petunjuk umum	5	4	5	14	4.67
2. Kejelasan tujuan dan ruang lingkup evaluasi	5	5	4	14	4.67
3. Kejelasan waktu pelaksanaan evaluasi	4	4	3	11	3.67
4. Kejelasan arah rekomendasi hasil evaluasi	4	4	4	12	4.00
5. Kejelasan langkah-langkah evaluasi	5	4	5	14	4.67
6. Kejelasan cara pelaporan hasil evaluasi	3	4	4	11	3.67
7. Keterpahaman isi panduan secara keseluruhan	4	4	4	12	4.00
B. Aspek bahasa dan tata tulis					
1. Perumusan pernyataan bersifat komunikatif	4	4	4	12	4.00
2. Penggunaan Bahasa Indonesia baku.	4	4	4	12	4.00
3. Susunan kalimat & kata mudah dipahami	4	4	4	12	4.00
4. Notasi (tata tulis dan tanda baca) benar	5	4	5	14	4.67
5. Format tulisan dan <i>layout</i> mengikuti standar.	4	4	4	12	4.00

Catatan: Penilai 1: Ahli BK 2: Ahli Penelitian & Evaluasi 3: Ahli Psikologi

b. Penilaian Praktisi/Calon Pengguna tentang Kualitas Panduan Model AbKIN

Telaah dan penilaian praktisi atau calon pengguna tentang Panduan Model AbKIN dilakukan bersamaan dengan peninjauan kualitas konstruk instrumen dan uji efektivitas model AbKIN dalam tiga kali pertemuan FGD. Pada pertemuan pertama FGD (Daftar Hadir terlampir pada lampiran 1) diperoleh beberapa masukan dari praktisi/calon pengguna terkait dengan susunan isi dan kejelasan buku panduan model AbKIN, antara lain:

- 1). Bagan model perlu ditampilkan pada buku panduan sehingga memudahkan kita melihat secara keseluruhan komponen model ini.

- 2). Jika pengisian instrumen-instrumen ini dilakukan pada akhir tahun pelajaran, apakah tidak mungkin dicobakan pada murid kelas IV (segera naik ke kelas V)?
- 3). Secara keseluruhan isi buku panduan ini dapat dipahami dan diikuti dengan jelas, hanya faktor biaya pengadaan instrumen-instrumen model ini yang kami kurang paham harus darimana diperoleh.

Rekapitulasi nilai rerata aspek kualitas panduan model AbKIN yang diperoleh dari hasil penilaian praktisi/calon pengguna model pada pertemuan pertama FGD disajikan pada tabel berikut:

Tabel 23
Rekapitulasi Penilaian Pengguna terhadap Kualitas Panduan Model AbKIN
 (Berdasarkan data yang direkam pada pertemuan ke-1 FGD, tgl 17 Oktober 2008;
 N = 14 orang Guru Kelas 5 dan 6 SD Kota Yogyakarta)

No	Aspek Kualitas Panduan Model AbKIN	Jlh.Nilai	Rerata Nilai
A. Aspek keterpahaman isi panduan			
1.	Kejelasan petunjuk umum	63	4.50
2.	Kejelasan tujuan dan ruang lingkup evaluasi	60	4.29
3.	Kejelasan waktu pelaksanaan evaluasi	64	4.57
4.	Kejelasan arah rekomendasi hasil evaluasi	62	4.43
5.	Kejelasan langkah-langkah evaluasi	63	4.50
6.	Kejelasan cara pelaporan hasil evaluasi	56	4.00
7.	Keterpahaman isi panduan secara keseluruhan	61	4.36
B. Aspek bahasa dan tata tulis			
1.	Perumusan pernyataan bersifat komunikatif	61	4.36
2.	Penggunaan Bahasa Indonesia baku.	64	4.57
3.	Susunan kalimat & pilihan kata mudah dipahami	62	4.43
4.	Notasi (tata tulis dan tanda baca) benar	61	4.36
5.	Format tulisan dan <i>layout</i> mengikuti standar.	63	4.50
Total nilai		740	52.86
Nilai rata-rata			4.40

Berdasarkan pertanyaan-pertanyaan/masukan-masukan peserta FGD terkait dengan isi dan kejelasan panduan model AbKIN pada pertemuan pertama FGD, dilakukan revisi menyangkut beberapa hal yang perlu penjelasan lebih lanjut sebagaimana dipaparkan pada bagian C Bab IV ini. Setelah dilakukan revisi secukupnya, dilakukan pertemuan FGD yang kedua pada hari Sabtu, tanggal 15 Nopember 2008, dengan jumlah peserta bertambah menjadi 21 orang (Daftar Hadir terlampir pada lampiran 1).

Pada pertemuan kedua FGD ini, para peserta menanyakan beberapa hal menyangkut waktu pelaksanaan evaluasi, pendanaan, pengolahan data, dan tindak lanjut. Karena sifatnya pertanyaan non-korektif, maka jawaban langsung diberikan pada waktu itu juga sambil mendalami bagian-bagian dan isi buku panduan. Sebagian besar waktu digunakan untuk membaca panduan penilaian model yang disodorkan dan buku panduan Model AbKIN sambil mengisi lembar-lembar skala penilaian. Dengan pemberian waktu yang lebih lama (dibandingkan dengan durasi waktu pada FGD pertama) dan bagi beberapa peserta pertemuan ini merupakan pengalaman yang keduakalinya, maka peserta FGD pada pertemuan kedua ini dapat lebih memahami panduan model AbKIN secara lebih mendalam. Hampir semua peserta menilai bahwa model ini dibutuhkan dan dapat diterapkan di SD karena pelaksanaannya tidak mengganggu jam pembelajaran efektif. Bahkan beberapa peserta menuliskan perlu segera mensosialisasikan model ini di lapangan.

Menjelang akhir diskusi pertemuan kedua FGD, para peserta diminta lagi memberi penilaian terhadap kualitas/kejelasan panduan model AbKIN (bagi beberapa

peserta, ini merupakan penilaian yang keduanya). Rekapitulasi nilai rerata aspek kualitas panduan model AbKIN berdasarkan data penilaian praktisi pada pertemuan FGD yang kedua disajikan pada tabel berikut:

Tabel 24
Rekapitulasi Penilaian Pengguna terhadap Kualitas Panduan Model AbKIN
 (Berdasarkan data yang direkam pada pertemuan ke-2 FGD, tgl 15 Nop. 2008;
 N = 21 orang Guru Kelas 5 dan 6 SD Kota Yogyakarta dan Kab. Sleman)

No	Aspek Kualitas Panduan Model AbKIN	Jlh.Nilai	Rerata Nilai
A. Aspek keterpahaman isi panduan			
	1. Kejelasan petunjuk umum	98	4.67
	2. Kejelasan tujuan dan ruang lingkup evaluasi	94	4.48
	3. Kejelasan waktu pelaksanaan evaluasi	96	4.57
	4. Kejelasan arah rekomendasi hasil evaluasi	95	4.52
	5. Kejelasan langkah-langkah evaluasi	94	4.48
	6. Kejelasan cara pelaporan hasil evaluasi	90	4.29
	7. Keterpahaman isi panduan secara keseluruhan	91	4.33
B. Aspek bahasa dan tata tulis			
	1. Perumusan pernyataan bersifat komunikatif	95	4.52
	2. Penggunaan Bahasa Indonesia baku.	97	4.62
	3. Susunan kalimat & pilihan kata mudah dipahami	97	4.62
	4. Notasi (tata tulis dan tanda baca) benar	94	4.48
	5. Format tulisan dan <i>layout</i> mengikuti standar.	97	4.62
Total nilai		1.138	54.19
Nilai rata-rata			4.51

Masukan-masukan peserta FGD pada pertemuan kedua lebih bersifat pertanyaan-pertanyaan non-korektif yang dapat diberikan penjelasan langsung pada saat diskusi berlangsung. Semua peserta menyatakan sudah paham dan dapat

mengikuti petunjuk-petunjuk pada panduan model AbKIN dan merasa siap untuk segera mengimplementasikan model ini di sekolah mereka. Peserta FGD menyatakan dapat menerima panduan model ini seutuhnya dan tidak menemukan lagi hal-hal yang perlu diperbaiki, struktur dan isi panduan sudah memadai dan jelas, panduan model ini cukup mudah dipahami, dan dapat dioperasionalkan pada kelas 5 dan 6 di SD mereka. Ada guru tertentu yang menyatakan ingin mencobakannya pada kelas 4 SD.

Mengingat bahwa sebagian besar peserta pertemuan FGD tahap I dan II adalah para guru kelas 5 dan 6 SD di wilayah perkotaan (Kota Yogyakarta bagian Barat), maka untuk mempertimbangkan kualitas panduan model dan kelayakterapan model ini pada SD di wilayah marginal (pinggiran kota) dan pedesaan, pertemuan FGD tahap III disetting dengan hanya melibatkan guru kelas (calon pengguna) yang bertugas di SD di wilayah Banguntapan, Kabupaten Bantul.

Pertemuan ke-3 FGD berlangsung pada hari Sabtu, tanggal 27 Desember 2008 selama 2 jam 15 menit di Kantor Dinas Pendidikan Kecamatan Banguntapan, Bantul, dihadiri 24 orang guru kelas 5 dan 6 dari berbagai SD di wilayah Kecamatan Banguntapan, Bantul (Daftar Hadir Peserta Pertemuan ke-3 FGD terlampir pada lampiran 1). Sebagian besar peserta pada awalnya menilai pesimis terhadap penggunaan model ini di sekolah mereka karena hanya akan merepotkan, menambah pekerjaan, dan tidak ada tenaga BK di SD mereka. Akan tetapi setelah pengembang model memberikan pengantar dan menjelaskan karakteristik model AbKIN ini, para peserta akhirnya memahami bahwa mereka membutuhkan model ini dan keseluruhan perangkat instrumennya untuk diterapkan pada SD tempat mereka bertugas. Setelah

diberikan kesempatan yang cukup longgar untuk membaca/mempelajari dan memahami panduan penggunaan model ini, para peserta diminta memberi penilaian terhadap kualitas panduan model dan efektivitas model ini jika diterapkan di SD mereka (berlatar kondisi marginal dan pedesaan). Berdasarkan data penilaian praktisi tentang kualitas panduan model AbKIN pada pertemuan FGD yang ketiga, disajikan rekapitulasi nilai rerata aspek kualitas panduan model AbKIN pada tabel berikut:

Tabel 25
Rekapitulasi Penilaian Pengguna terhadap Kualitas Panduan Model AbKIN
 (Berdasarkan data yang direkam pada pertemuan ke-3 FGD, tgl 27 Desember 2008
 N = 24 orang Guru Kelas 5 dan 6 SD Kec. Banguntapan, Kab. Bantul)

No	Aspek Kualitas Panduan Model AbKIN	Jlh.Nilai	Rerata Nilai
A.	Aspek keterpahaman isi panduan		
	1. Kejelasan petunjuk umum	114	4.75
	2. Kejelasan tujuan dan ruang lingkup evaluasi	116	4.83
	3. Kejelasan waktu pelaksanaan evaluasi	112	4.67
	4. Kejelasan arah rekomendasi hasil evaluasi	108	4.50
	5. Kejelasan langkah-langkah evaluasi	111	4.63
	6. Kejelasan cara pelaporan hasil evaluasi	112	4.67
	7. Keterpahaman isi panduan secara keseluruhan	108	4.50
B.	Aspek bahasa dan tata tulis		
	1. Perumusan pernyataan bersifat komunikatif	112	4.67
	2. Penggunaan Bahasa Indonesia baku.	113	4.71
	3. Susunan kalimat & pilihan kata mudah dipahami	108	4.50
	4. Notasi (tata tulis dan tanda baca) benar	111	4.63
	5. Format tulisan dan <i>layout</i> mengikuti standar.	113	4.71
	Total nilai	1.338	55.75
	Nilai rata-rata		4.65

Peserta FGD pada pertemuan ketiga yang secara khusus merepresentasikan calon pengguna dengan kondisi sekolah berlatar pinggiran kota dan pedesaan-agraris (wilayah Bantul) menyatakan dapat memahami dan dapat mengikuti petunjuk-petunjuk pada panduan model AbKIN. Pada dasarnya, apabila kepala sekolah mereka bersedia memfasilitasi (membiayai) pengadaan perangkat instrumen model AbKIN ini, mereka menyatakan siap untuk segera mengimplementasikan model ini di sekolah mereka. Peserta FGD menyatakan dapat menerima panduan model ini seutuhnya dan dapat mengikuti petunjuk-petunjuk dan isi panduan secara prosedural. Menurut mereka, panduan model ini cukup mudah dipahami, dapat dioperasionalkan pada kelas 5 dan 6 di SD mereka. Mereka menambahkan bahwa selama ini mereka belum pernah menemukan model seperti ini untuk digunakan di SD, dan tidak pernah mengadakan evaluasi pelayanan BK karena tidak mengerti dari mana harus memulainya, bagaimana langkah-langkahnya, dan tidak tersedia panduan untuk melakukannya.

3. Data Penilaian Efektivitas/Kelayakterapan Model AbKIN di SD

Telaah dan penilaian terhadap efektivitas/kelayakterapan Model AbKIN dilakukan oleh dua pihak, yaitu (1) melalui telaah dan penilaian praktisi/calon pengguna dalam tiga kali pertemuan FGD dan (2) melalui validasi penilaian ahli.

a. Penilaian Praktisi/Calon Pengguna tentang Efektivitas Model AbKIN

Telaah dan penilaian praktisi atau calon pengguna tentang kelayakterapan dan efektivitas Model AbKIN dilakukan bersamaan dengan peninjauan kualitas konstruk instrumen dan uji kualitas panduan model AbKIN dalam tiga kali pertemuan FGD.

Pertemuan pertama FGD dilaksanakan pada hari Jumat, tanggal 17 Okt 2008; dihadiri 14 orang guru kelas 5/6 SD, berlangsung pukul 10.00 – 11.30 (Daftar Hadir terlampir pada lampiran 1). Pada pertemuan pertama FGD diperoleh beberapa masukan eksploratif dari praktisi/calon pengguna terkait dengan kelayakterapan dan efektivitas model AbKIN dalam mengevaluasi pelayanan BK di SD, antara lain:

- 1). Model ini mungkin berat diterapkan di SD karena tidak ada guru BK. Apakah mungkin guru kelas sanggup melakukannya, apalagi masih banyak guru kelas yang belum sarjana.
- 2). Karena di sekolah kami tidak ada program BK secara tertulis (khusus), apakah model ini dapat dipakai dan sungguh berguna?
- 3). Karena instrumen model ini banyak, apakah SD sanggup membiayai?
- 4). Pemahaman kami masih sangat dangkal tentang pelaksanaan BK, jadi apa perlunya dievaluasi?
- 5). Karena pelayanan BK tidak ada nilainya masuk rapor, maka kami belum menangkap manfaat model evaluasi ini, untuk apa evaluasi ini dilakukan?

Berdasarkan isi pertanyaan/masukan-masukan peserta FGD terkait dengan kelayakterapan/efektivitas model AbKIN pada pertemuan pertama FGD, terkesan bahwa para peserta FGD merespon secara negatif terhadap model yang disodorkan kepada mereka. Reaksi (yang seakan-akan merefleksikan penolakan) semacam itu dapat dimaklumi sebagai reaksi spontan/sesaat karena mereka tidak cukup waktu untuk membaca dan memahami keutuhan model ini secara mendalam. Setelah peneliti/pengembang memberikan penjelasan secukupnya dan sekaligus memberi

jawaban terhadap pertanyaan-pertanyaan peserta FGD I ini, peserta mulai terbuka dan berkeinginan memahaminya lebih lanjut. Namun mereka minta waktu satu minggu untuk mempelajari panduan penilaian dan perangkat model yang disodorkan kepada mereka (mereka minta ijin membawa pulang berkas yang disodorkan). Menjelang akhir diskusi pertemuan pertama FGD, para peserta diminta memberi penilaian terhadap efektivitas/kelayakterapan model AbKIN (dengan mengisi lembar penilaian yang telah disiapkan). Rekapitulasi nilai rerata aspek efektivitas model AbKIN yang diperoleh berdasarkan data penilaian praktisi/calon pengguna model pada pertemuan pertama FGD disajikan pada tabel 26 di halaman 289 laporan ini.

Berdasarkan pertanyaan-pertanyaan/masukan-masukan peserta FGD terkait dengan efektivitas/kelayakterapan model AbKIN pada pertemuan pertama FGD, dilakukan revisi menyangkut beberapa hal yang perlu penjelasan lebih lanjut sebagaimana dipaparkan pada bagian C Bab IV ini. Setelah dilakukan revisi secukupnya, dilakukan pertemuan FGD yang kedua pada hari Sabtu, tanggal 15 Nopember 2008, dengan jumlah peserta bertambah menjadi 21 orang (Daftar Hadir terlampir pada lampiran 1).

Pada pertemuan kedua FGD ini, para peserta menanyakan beberapa hal menyangkut: bagaimana keterkaitan penilaian capaian pelayanan (akhir tahun) dengan upaya perbaikan pelayanan BK?, apakah dengan asesmen kebutuhan itu dapat diketahui murid-murid yang perlu dikonseling?, sekolah yang tidak memiliki program BK secara tertulis apakah dimungkinkan menerapkan model ini?, dsb. Jawaban-

Tabel 26
Rekapitulasi Penilaian Pengguna terhadap Kelayakterapan/Efektivitas Model AbKIN
(Berdasarkan data yang direkam pada pertemuan ke-1 FGD, tgl 17 Oktober 2008;
N = 14 orang Guru Kelas 5 dan 6 SD Kota Yogyakarta)

No	INDIKATOR EFEKTIVITAS	Jumlah Nilai	Rerata Nilai
A. Kelayakterapan/Keterpakaian Model (Aplikatif)			
1	Fisibilitas (kelayakterapan) model utk digunakan dalam mengevaluasi pelayanan BK di SD	64	4.57
2	Keterjangkauan/realistik dari sudut biaya	65	4.64
3	Keterjangkauan dari sudut tenaga	62	4.43
4	Keterjangkauan dari sudut waktu	61	4.36
5	Kebermanfaatn (utility) model untuk memberi pertimbangan perbaikan bagi pelayanan BK di SD	63	4.50
6	Kesinambungan (sustainibilitas) hasil evaluasi terhadap pengembangan program selanjutnya	62	4.43
B. Komprehensivitas Komponen Model			
1	Kemampuan model untuk mengungkap informasi evaluatif yang relatif menyeluruh	64	4.57
2	Kelengkapan komponen yang dievaluasi	65	4.64
3	Keluasan ruang lingkup aspek yang dievaluasi	64	4.57
4	Keutuhan data/informasi evaluatif yang diperoleh	61	4.36
5	Kesatuan prosedur (sinambung) antarkomponen	64	4.57
6	Komprehensivitas instrumen model AbKIN	61	4.36
C. Kepraktisan Penggunaan Model			
1	Fleksibilitas dalam penggunaan instrumen	65	4.64
2	Kepraktisan dalam prosedur penggunaan model	66	4.71
3	Kepraktisan dalam pengadministrasian	65	4.64
4	Kepraktisan dalam pengolahan data	65	4.64
5	Keberfungsian ganda penggunaan instrumen model	59	4.21
6	Ketepatan waktu dalam pengaplikasian model	64	4.57
7	Efisiensi biaya evaluasi	64	4.57
8	Keberlakuan model yang tidak cepat usang	66	4.71
D. Kemudahan dalam Pengaplikasian Model			
1	Kemudahan dalam pengadministrasian	64	4.57
2	Kemudahan dalam pengolahan data evaluasi	63	4.50
3	Kemudahan dalam interpretasi data	63	4.50
4	Minimalisasi keterbatasan teknis-metodologis	62	4.43
5	Ketaktergantungan pada evaluator ahli external	65	4.64
		Total Nilai	113
		Nilai Rata-rata Total	4.53

jawaban (bersifat non-korektif) terhadap pertanyaan peserta FGD tersebut dapat secara langsung diberikan pada saat diskusi berlangsung, sehingga semakin menambah pemahaman para peserta tentang efektivitas model AbKIN yang sedang dibicarakan. Sebagian besar waktu digunakan untuk membaca panduan penilaian model yang disodorkan dan buku panduan Model AbKIN sambil mengisi lembar-lembar skala penilaian. Dengan pemberian waktu yang lebih lama (dibandingkan dengan durasi waktu pada FGD pertama) dan bagi beberapa peserta pertemuan ini merupakan pengalaman yang keduanya, maka peserta FGD pada pertemuan kedua ini dapat lebih memahami disain, komponen, prosedur, dan perangkat model AbKIN secara lebih mendalam. Hampir semua peserta menilai bahwa model ini dibutuhkan dan dapat diterapkan di SD karena pelaksanaannya tidak mengganggu jam pembelajaran efektif. Bahkan beberapa peserta menuliskan perlu segera mensosialisasikan model ini di lapangan.

Masukan-masukan peserta FGD pada pertemuan kedua lebih bersifat pertanyaan-pertanyaan non-korektif yang dapat diberikan penjelasan langsung pada saat diskusi berlangsung. Semua peserta menyatakan bahwa model AbKIN dapat digunakan sebagai panduan untuk melakukan evaluasi pelayanan BK di SD. Mereka menyatakan kesiapannya untuk mengimplementasikan model ini di sekolah mereka karena model ini memang sangat dibutuhkan. Peserta FGD menyatakan dapat menerima model ini seutuhnya karena komponen model ini cukup lengkap, instrumennya sudah jadi/tersedia (tinggal menggunakan saja), terjangkau secara ekonomis, dipakai hanya sekali setahun pada akhir kegiatan pelajaran sehingga tidak

mengganggu jam pelajaran efektif, bahkan bisa digunakan sebagai kegiatan pengisi waktu kosong menjelang kenaikan kelas. Menurut mereka, model AbKIN dapat dioperasionalkan pada kelas 5 dan 6 di SD mereka, bahkan mungkin juga perlu dicoba pada kelas 4 SD, sehingga ketika mereka masuk kelas 5 sudah tersedia data kebutuhan untuk penyusunan program BK di kelas 5 nanti.

Menjelang akhir diskusi pertemuan kedua FGD, para peserta diminta lagi memberi penilaian terhadap efektivitas/kelayakterapan model AbKIN (bagi beberapa peserta, ini merupakan penilaian yang keduakalinya). Data penilaian praktisi tentang efektivitas/kelayakterapan model AbKIN pada pertemuan FGD yang kedua ditabulasi dan rekapitulasi nilai rerata aspek efektivitas model AbKIN disajikan pada tabel 27 di halaman 292 laporan ini.

Mengingat bahwa sebagian besar peserta pertemuan FGD tahap I dan II adalah para guru kelas 5 dan 6 SD di wilayah perkotaan (Kota Yogyakarta bagian Barat), maka untuk mempertimbangkan efektivitas/kelayakterapan model ini pada SD di wilayah marginal (pinggiran kota) dan pedesaan, pertemuan FGD tahap III disetting dengan hanya melibatkan guru kelas (calon pengguna) yang bertugas di SD di wilayah Banguntapan, Kabupaten Bantul.

Pertemuan ke-3 FGD berlangsung pada hari Sabtu, tanggal 27 Desember 2008 selama 2 jam 15 menit di Kantor Dinas Pendidikan Kecamatan Banguntapan, Bantul, dihadiri 24 orang guru kelas 5 dan 6 dari berbagai SD di wilayah Kecamatan Banguntapan, Bantul (Daftar Hadir Peserta Pertemuan ke-3 FGD terlampir pada lampiran 1). Sebagian besar peserta pada awalnya menilai pesimis terhadap

Tabel 27
Rekapitulasi Penilaian Pengguna terhadap Efektivitas/Kelayakterapan Model AbKIN
 (Berdasarkan data yang direkam pada pertemuan ke-2 FGD, tgl 15 Nop. 2008;
 N = 21 orang Guru Kelas 5 dan 6 SD Kota Yogyakarta dan Kab. Sleman)

No	INDIKATOR EFEKTIVITAS	Jumlah Nilai	Rerata Nilai
A. Kelayakterapan/Keterpakaian Model (Aplikatif)			
1	Fisibilitas (kelayakterapan) model utk digunakan dalam mengevaluasi pelayanan BK di SD	99	4.71
2	Keterjangkauan/realistik dari sudut biaya	97	4.62
3	Keterjangkauan dari sudut tenaga	96	4.57
4	Keterjangkauan dari sudut waktu	95	4.52
5	Kebermanfaatan (utility) model untuk memberi pertimbangan perbaikan bagi pelayanan BK di SD	94	4.48
6	Kesinambungan (sustainibilitas) hasil evaluasi terhadap pengembangan program selanjutnya	97	4.62
B. Komprehensivitas Komponen Model			
1	Kemampuan model untuk mengungkap informasi evaluatif yang relatif menyeluruh	97	4.62
2	Kelengkapan komponen yang dievaluasi	97	4.62
3	Keluasan ruang lingkup aspek yang dievaluasi	99	4.71
4	Keutuhan data/informasi evaluatif yang diperoleh	94	4.48
5	Kesatuan prosedur (sinambung) antarkomponen	93	4.43
6	Komprehensivitas instrumen model AbKIN	95	4.52
C. Kepraktisan Penggunaan Model			
1	Fleksibilitas dalam penggunaan instrumen	98	4.67
2	Kepraktisan dalam prosedur penggunaan model	98	4.67
3	Kepraktisan dalam pengadministrasian	97	4.62
4	Kepraktisan dalam pengolahan data	97	4.62
5	Keberfungsian ganda penggunaan instrumen model	94	4.48
6	Ketepatan waktu dalam pengaplikasian model	96	4.57
7	Efisiensi biaya evaluasi	97	4.62
8	Keberlakuan model yang tidak cepat usang	99	4.71
D. Kemudahan dalam Pengaplikasian Model			
1	Kemudahan dalam pengadministrasian	99	4.71
2	Kemudahan dalam pengolahan data evaluasi	97	4.62
3	Kemudahan dalam interpretasi data	95	4.52
4	Minimalisasi keterbatasan teknis-metodologis	97	4.62
5	Ketaktergantungan pada evaluator ahli external	97	4.62
		Total Nilai	114.95
		Nilai Rata-rata Total	4.60

penggunaan model ini di sekolah mereka karena hanya akan merepotkan, menambah pekerjaan, tidak tersedia dana untuk penyelenggaraan BK, dan tidak ada tenaga BK di SD mereka. Akan tetapi setelah pengembang model memberikan pengantar dan menjelaskan karakteristik model AbKIN ini, para peserta akhirnya memahami bahwa mereka membutuhkan model ini dan keseluruhan perangkat instrumennya untuk diterapkan pada SD tempat mereka bertugas. Setelah diberikan kesempatan yang cukup longgar untuk membaca/mempelajari dan memahami panduan penggunaan model ini dan membaca pedoman penilaian model, para peserta diminta memberi penilaian terhadap kualitas panduan model dan efektivitas model ini jika diterapkan di SD mereka (berlatar kondisi marginal dan pedesaan). Rekapitulasi nilai rerata aspek efektivitas model AbKIN yang diperoleh dari hasil penilaian praktisi tentang pada pertemuan FGD yang ketiga disajikan pada tabel 28 di halaman 294 laporan ini.

Peserta FGD pada pertemuan ketiga yang secara khusus merepresentasikan calon pengguna dengan kondisi sekolah berlatar pinggiran kota dan pedesaan-agraris (wilayah Bantul) menyatakan dapat memahami dan merasa sangat membutuhkan model ini untuk memandu mereka dalam melakukan evaluasi guna perbaikan dan pengembangan program pelayanan BK di SD mereka. Pada dasarnya, apabila kepala sekolah bersedia memfasilitasi (membiayai) pengadaan perangkat instrumen model AbKIN ini, mereka menyatakan siap untuk segera mengimplementasikan model ini di sekolah mereka. Peserta FGD menyatakan dapat menerapkan model ini seutuhnya dan dapat mengikuti petunjuk-petunjuk dan isi panduan secara prosedural.

Tabel 28
Rekapitulasi Penilaian Pengguna terhadap Efektivitas/Kelayakterapan Model AbKIN
 (Berdasarkan data yang direkam pada pertemuan ke-3 FGD, tgl 27 Desember 2008
 N = 24 orang Guru Kelas 5 dan 6 SD Kec. Banguntapan, Kab. Bantul)

No	INDIKATOR EFEKTIVITAS	Jumlah Nilai	Rerata Nilai
A. Kelayakterapan/Keterpakaian Model (Aplikatif)			
1	Fisibilitas (kelayakterapan) model utk digunakan dalam mengevaluasi pelayanan BK di SD	115	4.79
2	Keterjangkauan/realistik dari sudut biaya	109	4.54
3	Keterjangkauan dari sudut tenaga	109	4.54
4	Keterjangkauan dari sudut waktu	114	4.75
5	Kebermanfaatn (utility) model untuk memberi pertimbangan perbaikan bagi pelayanan BK di SD	111	4.63
6	Kesinambungan (sustainibilitas) hasil evaluasi terhadap pengembangan program selanjutnya	115	4.79
B. Komprehensivitas Komponen Model			
1	Kemampuan model untuk mengungkap informasi evaluatif yang relatif menyeluruh	111	4.63
2	Kelengkapan komponen yang dievaluasi	113	4.71
3	Keluasan ruang lingkup aspek yang dievaluasi	113	4.71
4	Keutuhan data/informasi evaluatif yang diperoleh	113	4.71
5	Kesatuan prosedur (sinambung) antarkomponen	115	4.79
6	Komprehensivitas instrumen model AbKIN	115	4.79
C. Kepraktisan Penggunaan Model			
1	Fleksibilitas dalam penggunaan instrumen	113	4.71
2	Kepraktisan dalam prosedur penggunaan model	116	4.83
3	Kepraktisan dalam pengadministrasian	112	4.67
4	Kepraktisan dalam pengolahan data	115	4.79
5	Keberfungsian ganda penggunaan instrumen model	112	4.67
6	Ketepatan waktu dalam pengaplikasian model	117	4.88
7	Efisiensi biaya evaluasi	113	4.71
8	Keberlakuan model yang tidak cepat usang	111	4.63
D. Kemudahan dalam Pengaplikasian Model			
1	Kemudahan dalam pengadministrasian	118	4.92
2	Kemudahan dalam pengolahan data evaluasi	117	4.88
3	Kemudahan dalam interpretasi data	114	4.75
4	Minimalisasi keterbatasan teknis-metodologis	111	4.63
5	Ketaktergantungan pada evaluator ahli external	114	4.75
Total Nilai			118.17
Nilai Rata-rata Total			4.73

Menurut peserta FGD ke-3, model ini cukup mudah dipahami, dapat dioperasionalkan pada kelas 5 dan 6 di SD mereka dan akan mencobanya untuk kelas 4 (menjelang kenaikan ke kelas 5). Mereka mengakui bahwa selama ini belum pernah mereka temukan model seperti ini untuk digunakan di SD, sehingga tidak pernah mengadakan evaluasi pelayanan BK karena tidak tahu dari mana harus memulainya, bagaimana prosedurnya, dan tidak tersedia panduan untuk melakukannya.

b. Validasi Ekspert tentang Efektivitas Model AbKIN

Validasi dan penilaian ekspert terhadap efektivitas model AbKIN diberikan oleh tiga orang ekspert, masing-masing ahli dalam bidang: bimbingan dan konseling, evaluasi dan pengukuran, dan psikologi. Penilaian terhadap aspek-aspek efektivitas model AbKIN diberikan oleh ahli setelah mendapatkan masukan-masukan dari peneliti berdasarkan informasi eksploratif yang digali dari beberapa kali pertemuan FGD dengan para praktisi sebagai calon pengguna model ini. Selain berupa penilaian (*expert's ratings*) terhadap aspek-aspek efektivitas model (tabel 29), ada 2 ahli yang memberi pertimbangan mendasar menyangkut perlunya dilakukan reposisi terhadap satu komponen pada desain model, yaitu keterlaksanaan tugas perkembangan murid yang semula ditempatkan pada komponen asesmen kebutuhan sebaiknya diposisikan pada komponen penilaian capaian hasil pelayanan. Reposisi yang dimaksudkan di sini hanya menyangkut reposisi fungsi. Pada posisinya yang semula keterlaksanaan tugas perkembangan murid difungsikan sebagai salah satu asesmen kebutuhan, setelah direposisi, fungsinya bergeser sebagai sarana penilaian capaian hasil saja. Reposisi ini tidak mengubah struktur model dan waktu pelaksanaan evaluasi.

Tabel 29
Tabulasi Data Penilaian Ekspert terhadap Efektivitas Model AbKIN
(Penilaian dilakukan oleh 3 orang ahli)

NO	INDIKATOR EFEKTIVITAS	Skor dari Penilai			Jumlah Skor	Rata-Rata
		Ahli:				
		1	2	3		
A. Kelayakterapan/Keterpakaian Model (Aplikatif)						
1	Fisibilitas (kelayakterapan) model utk digunakan dalam mengevaluasi pelayanan BK di SD	5	4	4	13	4.33
2	Keterjangkauan/realistik dari sudut biaya	4	3	4	11	3.67
3	Keterjangkauan dari sudut tenaga	4	4	4	12	4.00
4	Keterjangkauan dari sudut waktu	4	3	4	11	3.67
5	Kebermanfaatan (utility) model untuk memberi pertimbangan perbaikan bagi pelayanan BK di SD	5	5	5	15	5.00
6	Kesinambungan (sustainabilitas) hasil evaluasi terhadap pengembangan program selanjutnya	5	4	4	13	4.33
B. Komprehensivitas Komponen Model						
1	Kemampuan model untuk mengungkap informasi evaluatif yang relatif menyeluruh	5	5	4	14	4.67
2	Kelengkapan komponen yang dievaluasi	5	5	4	14	4.67
3	Keluasan ruang lingkup aspek yang dievaluasi	5	5	4	14	4.67
4	Keutuhan data/informasi evaluatif yang diperoleh	5	4	4	13	4.33
5	Kesatuan prosedur (sinambung) antarkomponen	4	4	3	11	3.67
6	Komprehensivitas instrumen model AbKIN	5	4	4	13	4.33
C. Kepraktisan Penggunaan Model						
1	Fleksibilitas dalam penggunaan instrumen	4	4	4	12	4.00
2	Kepraktisan dalam prosedur penggunaan model	5	4	4	13	4.33
3	Kepraktisan dalam pengadministrasian	4	3	4	11	3.67
4	Kepraktisan dalam pengolahan data	5	4	4	13	4.33
5	Keberfungsian ganda penggunaan instrumen model	4	4	4	12	4.00
6	Ketepatan waktu dalam pengaplikasian model	5	4	4	13	4.33
7	Efisiensi biaya evaluasi	4	3	4	11	3.67
8	Keberlakuan model yang tidak cepat usang	4	4	4	12	4.00
D. Kemudahan dalam Pengaplikasian Model						
1	Kemudahan dalam pengadministrasian	4	4	4	12	4.00
2	Kemudahan dalam pengolahan data evaluasi	5	4	4	13	4.33
3	Kemudahan dalam interpretasi data	4	4	4	12	4.00
4	Minimalisasi keterbatasan teknis-metodologis	5	4	4	13	4.33
5	Ketaktergantungan pada evaluator ahli external	4	4	4	12	4.00

Ahli 1 : Bidang BK;

Ahli 2 : Penelitian & Evaluasi;

Ahli 3 : Bid. Psikologi

4. Data Empiris Uji Akurasi Instrumen Model AbKIN

Setelah semua instrumen dan perangkat model AbKIN diperbaiki atas dasar masukan-masukan para ahli (*experts judgments*) dan para praktisi selaku calon pengguna model ini yang diikuti dengan beberapa kali perbaikan (uji konseptual), maka keenam instrumen model AbKIN diuji cobakan di lapangan (uji empiris) sebagai uji coba tahap II untuk mengetahui apakah perangkat instrumen model AbKIN tersebut secara empiris telah memenuhi kualifikasi instrumen yang akurat atau belum. Data uji coba empiris diolah untuk mengetahui tingkat reliabilitas instrumen, validitas konstruk instrumen, dan menguji kecocokan model pengukuran setiap instrumen (*fit measurement model*).

Data uji reliabilitas, validitas, dan kecocokan model pengukuran (*fit measurement model*) empiris empat instrumen (IKPM, IKTPM, IMATPM, dan IIALB) diperoleh dari sekitar 315 orang murid SD di Kota Yogyakarta, Kabupaten Sleman, dan Bantul. Data keterlaksanaan prosedur konstruksi program BK diperoleh dengan mengaplikasikan instrumen KKP-KB pada 60 orang guru kelas 5 dan 6 SD, sedangkan data penilaian murid tentang kualitas implementasi layanan bimbingan klasikal diperoleh secara khusus hanya dari peserta didik kelas 5 dan 6 yang memperoleh layanan bimbingan klasikal secara terprogram di sekolah mereka, dalam hal ini adalah SD Kanisius Baciro Yogyakarta. Sebaran responden (sumber data) dalam tahap uji coba empiris keenam instrumen model AbKIN tergambar pada tabel berikut:

Tabel 30
Sebaran Responden Uji Coba Empiris Perangkat Instrumen Model AbKIN

No	Instrumen Responden	IKPM	IKTPM	IMA TPM	KKPKP- BK (GK)	IIALB	IPKIL BK
		(pd)	(pd)	(pd)	(GK)	(pd)	(pd)
1	SDK Pangudi Luhur Yk (5A)	38	38	38	1	38	-
2	SDK Pangudi Luhur Yk (5B)	36	36	36	1	36	-
3	SDK Pangudi Luhur Yk (6A)	28	28	28	1	28	-
4	SDK Pangudi Luhur Yk (6B)	25	25	25	1	25	-
5	SDN. Ngrukeman, Bantul (5)	26	26	27	1	27	-
6	SDN. Ngrukeman, Bantul (6)	22	22	22	1	22	-
7	SDN. Gamping, Sleman (5)	21	21	26	1	26	-
8	SDN. Gamping, Sleman (6)	21	21	21	1	21	-
9	SDN. Mejing 2, Sleman (5)	29	28	29	1	29	-
10	SDN. Mejing 2, Sleman (6)	36	36	36	1	36	-
11	SDK. Baciro, Yk (5 & 6)	28	28	29	1	29	129
12	Gr Kls SD Wil. Yogya Bart	-	-	-	15	-	-
13	Gr Kls SD Wilayah Sleman	-	-	-	9	-	-
14	Gr Kls SD Wilayah Bantul	-	-	-	25	-	-
	JUMLAH	310	309	317	60	317	129

Keterangan:

- IKPM = Inventori Kebutuhan Perkembangan Murid
- IKTPM = Inventori Keterlaksanaan Tugas Perkembangan Murid
- IMATPM = Inventori Masalah-masalah Aktualisasi Tugas Perkembangan Murid
- KKPKP-BK = Kuesioner Keterlaksanaan Prosedur Konstruksi Program BK
- IIALB = Inventori Implementasi Aktual Layanan Bimbingan
- IPKIL-BK = Inventori Penilaian Kualitas Implementasi Layanan Bimb. Klasikal
- pd = peserta didik
- GK = Guru Kelas

Hasil analisis uji reliabilitas, fit model pengukuran, dan validitas empiris ke enam instrumen model AbKIN disajikan pada sub bab B pada Bab IV ini.

5. Data Implementasi Model AbKIN

Uji coba I dan II dalam tahap pengembangan model AbKIN yang ditempuh berdasarkan pertimbangan ahli, para praktisi, dan uji empiris telah menghasilkan model yang secara prosedur *scientific* dipandang telah memenuhi standar kualifikasi model yang baik (memenuhi kriteria fit model, valid, dan reliabel) untuk diimplementasikan dalam mengevaluasi pelayanan BK di SD. Selanjutnya, tahapan implementasi model AbKIN pada 6 SD, dengan sebaran sampel sebagai berikut:

Tabel 31
Sekolah dan Sebaran Sampel Implementasi Model AbKIN

No	Instrumen Sumber Data	IKPM (pd)	IKTPM (pd)	IMA TPM (pd)	KKPKP -BK (GK)	IIALB (pd)	IPKIL- BK (pd)
1	SD K Baciro Yk (5A)	30	30	31	1	31	33,33,33
2	SD K Baciro Yk (5B)	32	32	32	1	32	35,35,31
3	SD K Baciro Yk (6A)	28	28	29	1	29	29,31,31
4	SD K Baciro Yk (6B)	29	29	32	1	32	32,32,32
5	SD N Ngebel, Bantul (5)	35	35	35	1	35	-
6	SD N Ngebel, Bantul (6)	30	30	30	1	30	-
7	SD N Tlogo, Bantul (5)	26	26	27	1	27	-
8	SD N Tlogo, Bantul (6)	22	22	22	1	22	-
9	SD N Mejing 1 Sleman (5)	29	28	29	1	29	-
10	SD N Mejing 1 Sleman (6)	36	36	36	1	36	-
11	SD N Patran Sleman (5)	21	21	26	1	26	-
12	SD N Patran Sleman (6)	21	21	21	1	21	-
13	SDK Wirobrajan, Yogya (5A)	38	38	38	1	38	-
14	SDK Wirobrajan, Yogya (5B)	36	36	36	1	36	-
15	SDK Wirobrajan, Yogya (6A)	28	28	28	1	28	-
16	SDK Wirobrajan, Yogya (6B)	25	25	25	1	25	-
	Jumlah	466	465	477	16	477	129,131,127

Keterangan:

IKPM = Inventori Kebutuhan Perkembangan Murid

IKTPM = Inventori Keterlaksanaan Tugas Perkembangan Murid

IMATPM = Inventori Masalah-masalah Aktualisasi Tugas Perkembangan Murid

KKPKP-BK = Kuesioner Keterlaksanaan Prosedur Konstruksi Program BK

IIALB = Inventori Implementasi Aktual Layanan Bimbingan

IPKIL-BK = Inventori Penilaian Kualitas Implementasi Layanan Bimb. Klasikal

B. Analisis Data

1. Analisis Data Penilaian Kualitas Konstruk Instrumen Evaluasi Model AbKIN

a. Analisis Data Penilaian Ekspert

Data penilaian ekspert terhadap kualitas konstruk instrumen (tabel.19) menunjukkan bahwa skor rata-rata hasil penilaian 3 orang ahli untuk setiap aspek kualitas dari keenam intrumen bergerak pada kisaran skor 3,00 s.d. 5,00. Untuk keperluan analisis, skor-skor setiap aspek kualitas dari semua penilai dijumlahkan dan kemudian dihitung skor rata-ratanya (penjumlahan mengikuti baris). Perlu juga dihitung nilai rata-rata total (bagian bawah tabel; mengikuti arah kolom) untuk setiap aspek penilaian sebagai bahan rekapitulasi hasil analisis. Nilai rata-rata untuk setiap aspek kualitas yang diperoleh dikonsultasikan dengan kriteria konversi nilai kuantitatif ke nilai kualitatif sebagai berikut:

Tabel 32
Konversi Data Kuantitatif ke Data Kualitatif dan Kriteria Keputusan

Formula Kriteria	Rerata Skor	Klasifikasi	Keputusan
$X > \bar{X}_i + 1,8 \times sb_i$	$> 4,2$	Sangat Baik	Dapat dijadikan contoh
$\bar{X}_i + 0,6 \times sb_i < X \leq \bar{X}_i + 1,8 \times sb_i$	$> 3,4 - 4,2$	Baik	Dapat digunakan tanpa perbaikan
$\bar{X}_i - 0,6 \times sb_i < X \leq \bar{X}_i + 0,6 \times sb_i$	$> 2,6 - 3,4$	Cukup	Dapat digunakan dengan sedikit perbaikan
$\bar{X}_i - 1,8 \times sb_i < X \leq \bar{X}_i - 0,6 \times sb_i$	$> 1,8 - 2,6$	Buruk	Belum dapat digunakan, masih perlu banyak perbaikan
$X \leq \bar{X}_i - 1,8 \times sb_i$	$\leq 1,8$	Sangat Buruk	Tidak dapat digunakan

Keterangan :

\bar{X}_i (Rerata ideal/teoritis) = $\frac{1}{2}$ (skor maksimum teoritis + skor minimum teoritis)

sb_i (Simpangan baku teoritis) = $\frac{1}{6}$ (skor maksimum teoritis – skor minimum teoritis)

X = Skor empiris

Dalam perhitungan skor maksimum teoritis = 5; skor minimum teoritis = 1; sehingga:

\bar{X}_i (Rerata teoritis) = $\frac{1}{2}$ (5 + 1) = 3,0; sb_i (Simpangan baku teoritis) = $\frac{1}{6}$ (5-1) = 0,66;

Berdasarkan perbandingan nilai hitung yang diperoleh dengan nilai kriteria, maka tampak bahwa aspek *kejelasan petunjuk pengisian instrumen* (pada IKPM, IKTPM, dan IMATPM); aspek *kejelasan rumusan item* (pada IKTPM); aspek *kesederhanaan rumusan item* (pada IMATPM); aspek *kemudahan pemaknaan/memahami item* (pada IKPM); aspek *keterbacaan* (pada IKTPM); dan aspek *efisiensi waktu/tenaga dalam mengerjakan* (pada IMATPM) tergolong pada klasifikasi berkualitas cukup ($>2,6 - 3,4$), sehingga beberapa hal menyangkut aspek-aspek tersebut perlu diperbaiki. Aspek-aspek lainnya pada semua instrumen model AbKIN tergolong pada klasifikasi berkualitas baik ($>3,4 - 4,2$) dan sangat baik ($> 4,2$). Perbaikan terhadap instrumen-instrumen model AbKIN dilakukan berdasarkan masukan-masukan tertulis para ahli dan praktisi agar performa instrumen lebih baik.

Untuk mengetahui tingkat reliabilitas antarpemilai, yaitu apakah penilaian ahli satu dengan yang lainnya memiliki kesamaan agreement (tingkat kesepakatan) dalam melakukan penilaian terhadap kualitas konstruk instrumen model AbKIN, dilakukan analisis koefisien reliabilitas antarpemilai dengan teknik statistik Cohen's Kappa (κ). Rekaman hasil analisis koefisien Cohen's Kappa antar ketiga pemilai ahli terhadap kualitas konstruk instrumen model AbKIN dapat diperiksa pada lampiran 10, sedangkan rekapitulasi hasil analisis koefisien Kappa (κ) adalah sebagai berikut:

Tabel 33
Rekapitulasi Hasil Analisis Koefisien Kappa Penilaian antartetiga Ahli terhadap Kualitas Konstruk Instrumen Model AbKIN

Instrumen	Antarpenilai	Value of Agreement (κ)	Signifikansi
IKPM	1 & 2	1,000	0,000
	1 & 3	0,854	0,000
	2 & 3	0,854	0,000
IKTPM	1 & 2	0,725	0,000
	1 & 3	0,728	0,000
	2 & 3	0,728	0,000
IMATPM	1 & 2	0,823	0,000
	1 & 3	0,823	0,000
	2 & 3	0,823	0,000
KKPKP-BK	1 & 2	0,837	0,001
	1 & 3	0,811	0,002
	2 & 3	0,837	0,001
IIALB	1 & 2	0,759	0,003
	1 & 3	0,759	0,003
	2 & 3	0,759	0,003
IPKIL-BK	1 & 2	0,837	0,001
	1 & 3	0,811	0,002
	2 & 3	0,837	0,001

Berdasarkan data analisis koefisien Kappa pada tabel di atas tampak bahwa nilai-nilai koefisien reliabilitas antarpenilai untuk kualitas konstruk keenam instrumen model AbKIN yang diperoleh lebih besar dari kriteria minimal, yaitu 0,70 (Linn, dalam Mansyur, 2009:139), sehingga dapat dikatakan bahwa penilaian ketiga ahli terhadap kualitas konstruk instrumen model AbKIN memenuhi syarat reliabel (terdapat konsistensi atau persepsi yang sama antarpenilai).

b. Analisis Data Penilaian Praktisi/Calon Pengguna

Untuk keperluan analisis, skor-skor setiap aspek kualitas dari semua penilai untuk masing-masing tahap dijumlahkan dan kemudian dihitung skor rata-ratanya (penjumlahan mengikuti baris). Nilai rata-rata kualitas setiap aspek yang diperoleh dari satu tahap penilaian ke tahap penilaian berikutnya dibandingkan perubahannya (hitung selisihnya) sebagai nilai tambah (nilai persentasi perkembangan) kualitas. Perlu juga dihitung nilai rata-rata total (bagian bawah tabel; mengikuti arah kolom) untuk setiap objek penilaian sebagai bahan rekapitulasi hasil analisis.

Data penilaian praktisi (calon pengguna) terhadap kualitas konstruk instrumen (tabel 20 dan 21, h. 276/8) menunjukkan bahwa skor rata-rata hasil penilaian praktisi pada FGD tahap 1 dan tahap 2 untuk setiap aspek kualitas dari keenam instrumen bergerak pada kisaran nilai 4,14 s.d. 5,00. Hasil analisis penilaian praktisi terhadap kualitas konstruk instrumen pada FGD tahap 1 dan 2 serta persentasi perkembangan nilai dari penilaian tahap 1 ke tahap 2 selengkapnya disajikan pada tabel 34.

Berdasarkan data pada tabel penilaian praktisi/calon pengguna di atas tampak bahwa nilai rata-rata total kualitas konstruk keenam instrumen berada pada kisaran 4.14 s.d. 5.00. Apabila dilihat dari perolehan nilai untuk masing-masing aspek kualitas, maka tampak bahwa capaian nilai terendah adalah 4.14 (proporsi dan kecukupan jumlah item pada instrumen IPKIL-BK), sedangkan nilai tertinggi adalah 5,0 (kejelasan petunjuk pengisian instrumen pada IKTPM) dan (kemudahan cara menjawab pada IPKIL-BK). Dengan berpedoman pada ketentuan tabel konversi data kuantitatif ke data kualitatif berskala 5 yang dimodifikasi Sudijono (2003:329–339)

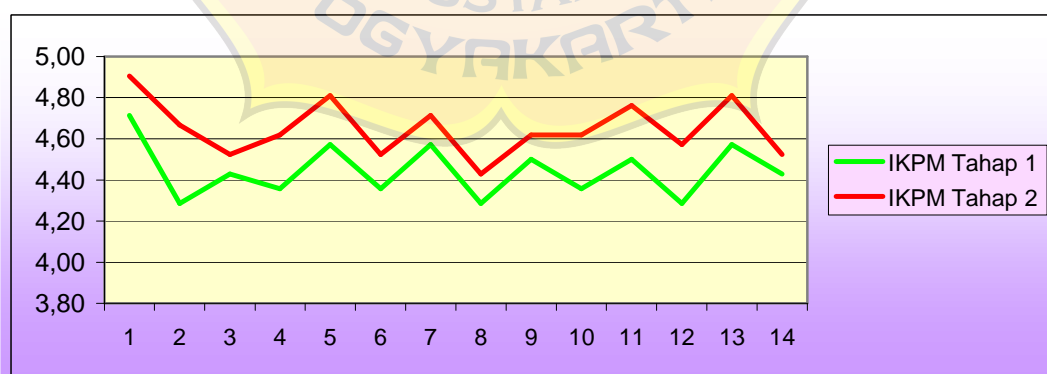
Tabel 34
Analisis Perkembangan Penilaian Pengguna thd Kualitas Konstruk Instrumen Model AbKIN
(Berdasarkan Perbandingan Data pada FGD tahap 1 dan 2)

No	Aspek Kualitas Konstruk Instrumen	Skor Rerata Penilaian Praktisi/Pengguna								
		IKPM			IKTPM			IMATPM		
		Thp 1	Thp 2	% Perk	Thp 1	Thp 2	% Perk	Thp 1	Thp 2	% Perk
1	Kejelasan petunjuk pengisian instrumen	4.71	4.90	4.0	5	5	0	4.86	4.86	0
2	Keluasan cakupan aspek konstruk instrum	4.29	4.67	8.9	4.71	4.71	0	4.57	4.62	1.0
3	Kejelasan indikator setiap aspek	4.43	4.52	2.2	4.57	4.52	-1.0	4.5	4.52	0.5
4	Kejelasan rumusan item	4.36	4.62	6.0	4.57	4.57	0	4.36	4.52	3.8
5	Kecocokan indikator dengan item	4.57	4.81	5.2	4.79	4.81	0.5	4.57	4.81	5.2
6	Proporsi dan kecukupan jumlah item	4.36	4.52	3.8	4.43	4.52	2.2	4.29	4.48	4.4
7	Kesederhanaan (<i>simplicity</i>) rumusan item	4.57	4.71	3.1	4.5	4.62	2.6	4.36	4.52	3.8
8	Kemudahan pemakaian/memahami item	4.29	4.43	3.3	4.21	4.33	2.8	4.43	4.43	0
9	Keterbacaan/kemudahan dalam membaca	4.50	4.62	2.6	4.71	4.62	-2.0	4.64	4.67	0.5
10	Standar notasi/format huruf dan <i>layout</i>	4.36	4.62	6.0	4.5	4.57	1.6	4.43	4.57	3.2
11	Kemudahan cara menjawab	4.50	4.76	5.8	4.86	4.71	-2.9	4.5	4.71	4.8
12	Efisiensi waktu/tenaga dalm mengerjakan	4.29	4.57	6.7	4.43	4.57	3.2	4.36	4.48	2.7
13	Penggunaan bahasa Indonesia yang baku	4.57	4.81	5.2	4.79	4.76	-0.5	4.79	4.81	0.5
14	Menghindarkan responden dari "pengarah-an terselubung", tekanan dalam menjawab	4.43	4.52	2.2	4.36	4.52	3.8	4.57	4.57	0
Nilai rata-rata total		4.44	4.65	4.6	4.60	4.63	0.7	4.52	4.61	2.2

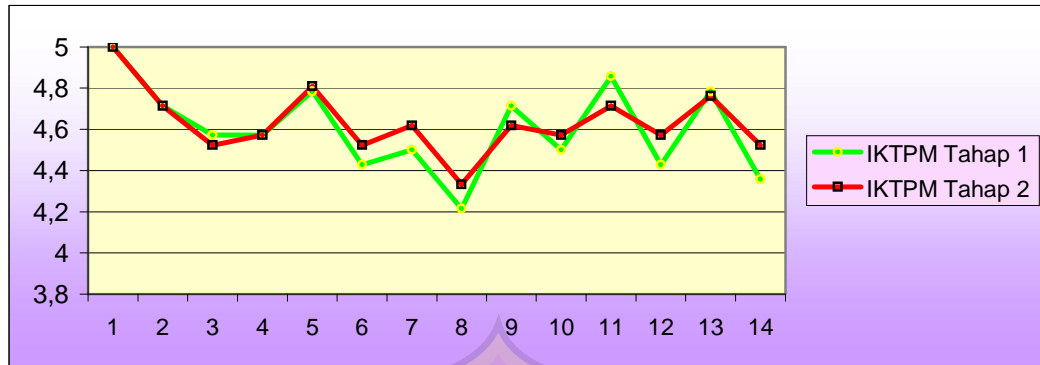
No	Aspek Kualitas Konstruk Instrumen	Skor Rerata Penilaian Praktisi								
		KKPKP-BK			IIALB			IPKIL-BK		
		Thp 1	Thp 2	% Perk	Thp 1	Thp 2	% Perk	Thp 1	Thp 2	% Perk
1	Kejelasan petunjuk pengisian instrumen	4.86	4.76	-2.0	4.79	4.76	-0.5	4.79	4.81	0.5
2	Keluasan cakupan aspek konstruk instrum	4.50	4.52	0.5	4.57	4.57	0	4.36	4.43	1.6
3	Kejelasan indikator setiap aspek	4.86	4.81	-1.0	4.57	4.71	3.1	4.86	4.86	0
4	Kejelasan rumusan item	4.57	4.52	-1.0	4.36	4.57	4.9	4.57	4.62	1.0
5	Kecocokan indikator dengan item	4.79	4.81	0.5	4.50	4.76	5.8	4.79	4.76	-0.5
6	Proporsi dan kecukupan jumlah item	4.50	4.43	-1.6	4.29	4.29	0	4.14	4.48	8.0
7	Kesederhanaan (<i>simplicity</i>) rumusan item	4.43	4.67	5.4	4.57	4.71	3.1	4.64	4.52	-2.6
8	Kemudahan pemakaian/memahami item	4.79	4.62	-3.5	4.21	4.43	5.1	4.36	4.57	4.9
9	Keterbacaan/kemudahan dalam membaca	4.71	4.81	2.0	4.43	4.52	2.2	4.71	4.81	2.0
10	Standar notasi/format huruf dan <i>layout</i>	4.64	4.57	-1.5	4.36	4.71	8.2	4.64	4.71	1.5
11	Kemudahan cara menjawab	4.79	4.86	1.5	4.57	4.71	3.1	5.00	5.00	0
12	Efisiensi waktu/tenaga dalm mengerjakan	4.71	4.67	-1.0	4.36	4.48	2.7	4.79	4.81	0.5
13	Penggunaan bahasa Indonesia yang baku	4.64	4.71	1.5	4.43	4.67	5.4	4.64	4.67	0.5
14	Menghindarkan responden dari "pengarhn terselubung", tekanan dalam menjawab	4.57	4.57	0.0	4.43	4.48	1.1	4.71	4.67	-1.0
Nilai rata-rata total		4.67	4.67	-0.01	4.46	4.60	3.2	4.64	4.69	1.2

yang diacu sebagai kriteria pengambilan keputusan hasil uji ekspert/praktisi dalam pengembangan model ini (periksa tabel 32, hlm. 300), keseluruhan nilai kualitas konstruk instrumen model AbKIN yang diperoleh dari penilaian praktisi pada FGD 1 dan 2 tersebut berada pada wilayah klasifikasi baik dan amat baik.

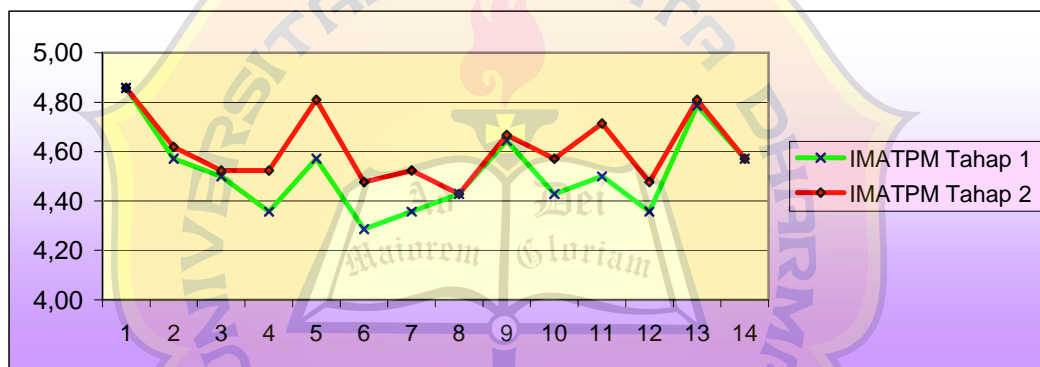
Mencermati hasil analisis data penilaian praktisi terhadap kualitas konstruk instrumen seperti pada tabel di atas, tampak pula adanya trend/kecenderungan peningkatan nilai rata-rata dari penilaian praktisi/pengguna pada FGD tahap 1 dan 2 untuk semua instrumen, kecuali pada instrumen KKPKP-BK yang cenderung stagnan. Trend perkembangan nilai setiap aspek kualitas dan nilai rata-rata total antara hasil penilaian tahap 1 dan 2 dapat dipahami sebagai capaian nilai tambah yang dihasilkan dari adanya upaya perbaikan aspek-aspek kualitas untuk semua instrumen dari satu tahap ke tahap berikutnya. Trend perkembangan nilai-nilai kualitas konstruk instrumen dari data hasil penilaian praktisi tahap 1 ke tahap 2 untuk masing-masing instrumen dilukiskan pada grafik-grafik berikut ini:



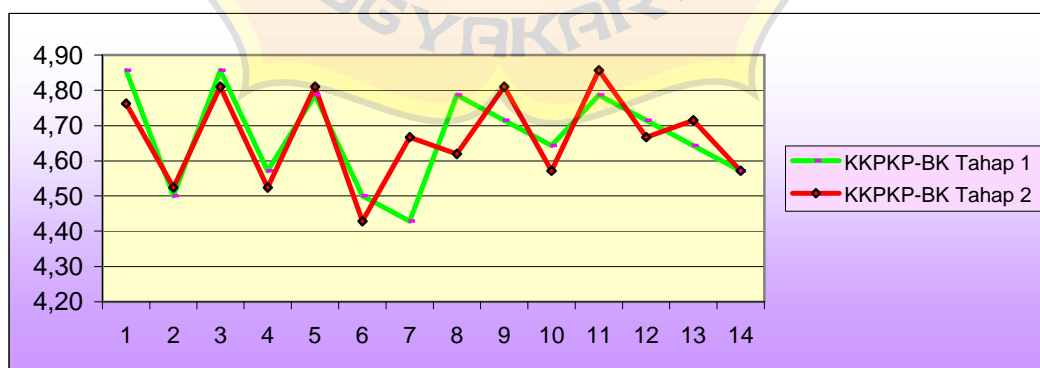
Grafik 1 Perkembangan Penilaian Calon Pengguna thd Kualitas Konstruk Instrumen IKPM



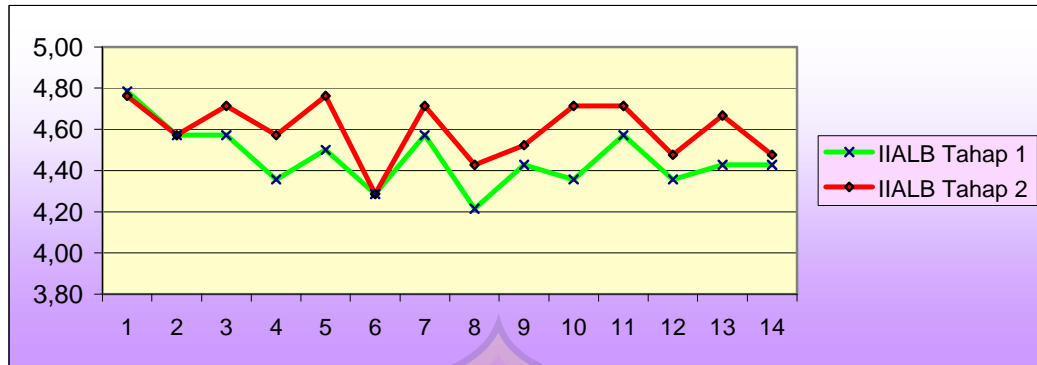
Grafik 2 Trend Perkembangan Penilaian Calon Pengguna thd Kualitas Konstruk Instrumen IKTPM



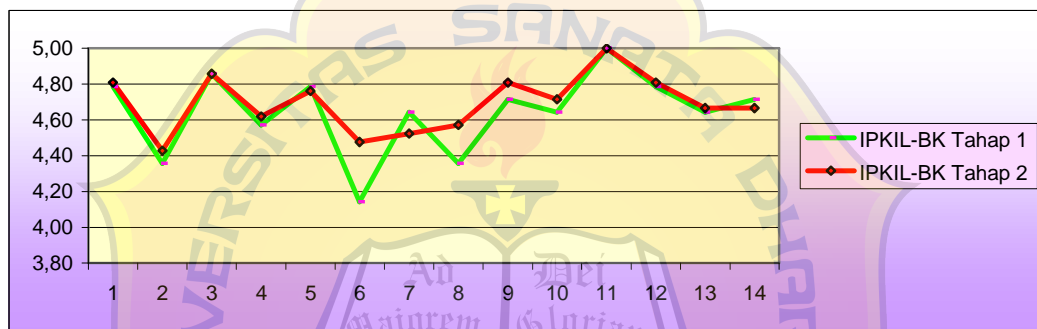
Grafik 3 Trend Perkembangan Penilaian Calon Pengguna thd Kualitas Konstruk Instrumen IMATPM



Grafik 4 Trend Perkembangan Penilaian Calon pengguna thd Kualitas Konstruk Instrumen KKPKPBK



Grafik 5 Trend Perkembangan Penilaian Calon Pengguna thd Kualitas Konstruk Instrumen IIALB



Grafik 6 Trend Perkembangan Penilaian Calon pengguna thd Kualitas Konstruk Instrumen IPKIL-BK

Berdasarkan pandangan sekilas terhadap keenam grafik di atas, terdapat peningkatan nilai kualitas instrumen dari hasil penilaian praktisi pada tahap 1 ke tahap 2, meski sifatnya merupakan suatu trend/kecenderungan. Beberapa nilai tampak ada penurunan, namun masih pada klasifikasi skor yang sama. Penurunan tersebut dapat bersumber dari adanya perbedaan individu dan jumlah penilai dari tahap 1 dan 2.

2. Analisis Data Penilaian Kualitas/Kejelasan Panduan Evaluasi Model AbKIN

a. Analisis Data Penilaian Ekspert

Data penilaian ekspert terhadap kualitas panduan model AbKIN (tabel 22) menunjukkan bahwa skor rata-rata hasil penilaian 3 orang ahli untuk setiap aspek kualitas panduan model AbKIN bergerak pada kisaran nilai 3,67 s.d. 5,00. Apabila

nilai-nilai tersebut dikonsultasikan ke tabel kriteria konversi nilai (tabel 32), maka tampak bahwa aspek-aspek kualitas panduan model AbKIN tergolong pada klasifikasi berkualitas baik (3,4 – 4,2) dan sangat baik (> 4,2). Meskipun demikian, berdasarkan masukan-masukan tertulis dan hasil diskusi pengembang bersama para ahli tersebut, perbaikan/revisi terhadap beberapa hal pada panduan model ini tetap dilakukan untuk memperoleh performa dan kejelasan panduan yang lebih baik.

Untuk mengetahui tingkat reliabilitas (tingkat kesepakatan) penilaian antar ahli satu dengan yang lainnya dalam melakukan penilaian terhadap kualitas panduan model AbKIN, dilakukan analisis koefisien reliabilitas antarpenilai dengan teknik statistik Cohen's Kappa (κ). Rekaman hasil analisis koefisien Cohen's Kappa antar ketiga penilai ahli terhadap kualitas panduan model AbKIN dapat diperiksa pada lampiran 10, sedangkan rekapitulasi hasil analisis Kappa (κ) adalah sebagai berikut:

Tabel 35
Rekapitulasi Hasil Analisis Koefisien Kappa Penilaian antartetiga Ahli terhadap Kualitas/Kejelasan Panduan Model AbKIN

Objek	Antarpenilai	Value of Agreement (κ)	Signifikansi
Panduan	1 & 2	0,765	0,000
Model	1 & 3	0,818	0,000
AbKIN	2 & 3	0,844	0,000

Berdasarkan data analisis koefisien Kappa pada tabel di atas tampak bahwa nilai-nilai koefisien reliabilitas antarpenilai untuk kualitas panduan model AbKIN yang diperoleh lebih besar dari kriteria minimal, yaitu 0,70 (Linn, dalam Mansyur, 2009:139), sehingga dapat dikatakan bahwa penilaian ketiga ahli terhadap kualitas

panduan model AbKIN memenuhi syarat reliabel (terdapat konsistensi atau persepsi yang sama antarpenilai dalam menilai kualitas panduan model AbKIN).

b. Analisis Data Penilaian Praktisi/Calon Pengguna

Hasil analisis data penilaian praktisi (calon pengguna) terhadap kualitas panduan model AbKIN dan persentasi perkembangan penilaian antartahap disajikan sebagai berikut:

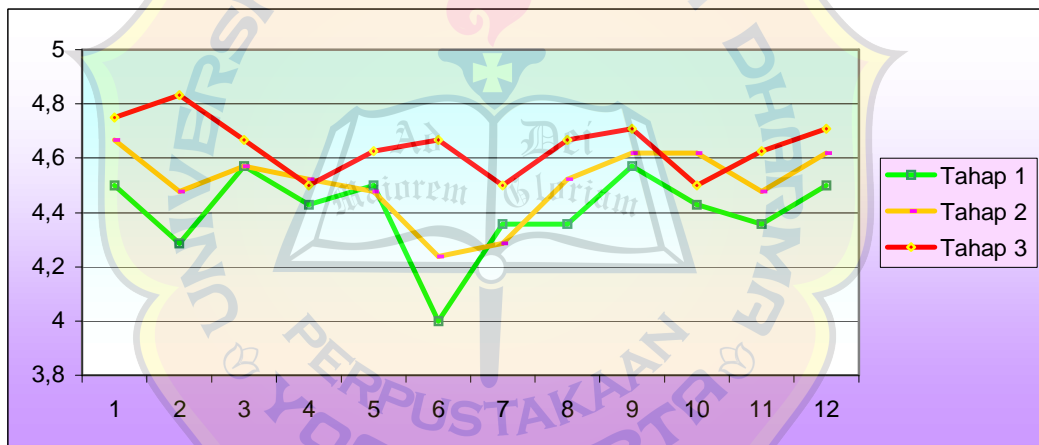
Tabel 36
Analisis Perkembangan Penilaian Pengguna thd Kualitas Panduan Model AbKIN
(Berdasarkan Perbandingan Data Penilaian pada FGD Tahap 1, 2, dan 3)

Aspek Kualitas Panduan Model AbKIN	Skor Rerata Penilaian Guru Antartahap					
	Rerata Nilai Tiap Tahapan			% Perkembangan Nilai		
	Tahp 1	Tahp 2	Tahp 3	T.1-T.2	T.2-T.3	T.1-T.3
A Aspek keterpahaman isi panduan						
1. Kejelasan petunjuk umum	4.5	4.67	4.75	3.7	1.8	5.6
2. Kejelasan tujuan dan ruang lingkup evaluasi	4.29	4.48	4.83	4.4	8.0	12.8
3. Kejelasan waktu pelaksanaan evaluasi	4.57	4.57	4.67	0	2.1	2.1
4. Kejelasan arah rekomendasi hasil eval	4.43	4.52	4.50	2.2	-0.5	1.6
5. Kejelasan langkah-langkah evaluasi	4.50	4.48	4.63	-0.5	3.3	2.8
6. Kejelasan cara pelaporan hasil evaluasi	4.00	4.24	4.67	6.0	10.1	16.7
7. Keterpahaman isi panduan secara keseluruhan	4.36	4.29	4.50	-1.6	5.0	3.3
B Aspek bahasa dan tata tulis						
1. Perumusan pernyataan bersft komunikf	4.36	4.52	4.67	3.8	3.2	7.1
2. Penggunaan Bahasa Indonesia baku.	4.57	4.62	4.71	1.0	1.9	3.0
3. Susunan kalimt & kata mudah dipahami	4.43	4.62	4.50	4.3	-2.6	1.6
4. Notasi (tata tulis dan tanda baca) benar	4.36	4.48	4.63	2.7	3.3	6.1
5. Format tulisan/layout mengikuti standar.	4.5	4.62	4.71	2.6	1.9	4.6
Total Nilai	52.86	54.10	55.75	28.6	37.5	67.2
Nilai Rata-rata Total	4.40	4.51	4.65	2.3	3.1	5.5

Berdasarkan data pada tabel penilaian praktisi/calon pengguna di atas tampak bahwa nilai rata-rata total kualitas panduan model berada pada kisaran 4.00 s.d. 4.83. Apabila dilihat dari perolehan nilai untuk masing-masing aspek kualitas, maka tampak bahwa capaian nilai terendah adalah 4.00 (kejelasan cara pelaporan hasil

evaluasi) pada penilaian tahap 1, sedangkan nilai tertinggi adalah 4.83 (kejelasan tujuan dan ruang lingkup evaluasi) pada penilaian tahap 3. Dengan berpedoman pada ketentuan tabel konversi data kuantitatif ke data kualitatif (tabel 32, hlm. 300) keseluruhan nilai kualitas aspek-aspek panduan model AbKIN yang diperoleh dari penilaian praktisi pada FGD tahap 1, 2, dan 3 tersebut berada pada wilayah klasifikasi baik dan sebagian besar amat baik.

Data dalam tabel menunjukkan adanya perkembangan nilai kualitas panduan dari penilaian pengguna tahap satu ke tahap dua seperti tergambar pada grafik ini:



Grafik 7 Trend Perkembangan Penilaian Calon Pengguna thd Kualitas Panduan Model AbKIN

3. Analisis Data Penilaian Efektivitas Model AbKIN

a. Analisis Data Penilaian Ekspert

Data penilaian ekspert terhadap efektivitas model AbKIN (tabel.29,h.296) menunjukkan bahwa skor rata-rata hasil penilaian 3 orang ahli untuk setiap aspek efektivitas model bergerak pada kisaran nilai 3,67 s.d. 5,00. Apabila nilai-nilai tersebut dikonsultasikan ke tabel kriteria konversi nilai (tabel 32, hlm. 300), maka

tampak bahwa aspek-aspek efektivitas model AbKIN tergolong pada klasifikasi berkualitas baik (3,4 – 4,2) dan sangat baik (> 4,2). Meskipun demikian, beberapa perbaikan menyangkut perangkat instrumen dan panduan model tetap dilakukan mengacu pada masukan-masukan tertulis dan hasil diskusi pengembang bersama para ahli tersebut sehingga diharapkan dapat meningkatkan kadar efektivitas model.

Tingkat kesepakatan (reliabilitas) penilaian antar ahli satu dengan yang lainnya dalam melakukan penilaian terhadap efektivitas model AbKIN dianalisis dengan teknik statistik Cohen's Kappa (κ). Rekam hasil analisis koefisien Cohen's Kappa antar ketiga penilai ahli terhadap efektivitas model AbKIN dapat diperiksa pada lampiran 10, sedangkan rekapitulasi hasil analisis Kappa (κ) adalah sebagai berikut:

Tabel 37
Rekapitulasi Hasil Analisis Koefisien Kappa Penilaian antartetiga Ahli terhadap Efektivitas Model AbKIN

Objek	Antarpenilai	Value of Agreement (κ)	Signifikansi
Efektivitas Model AbKIN	1 & 2	0,635	0,000
	1 & 3	0,814	0,000
	2 & 3	0,818	0,000

Berdasarkan data analisis koefisien Kappa pada tabel di atas tampak bahwa antarpenilai 1&3 dan 2&3 memiliki kesetaraan dalam memberikan penilaian terhadap aspek-aspek efektivitas model AbKIN, sedangkan antarpenilai 1&2 terdapat perbedaan agreement dalam memberikan penilaian. Meskipun demikian, rata-rata dari ketiga indeks tersebut (= 0,756) sudah lebih besar dari kriteria minimal, yaitu 0,70 (Linn, dalam Mansyur, 2009:139), sehingga dapat dikatakan bahwa penilaian ketiga ahli terhadap efektivitas model AbKIN memenuhi syarat reliabel.

b. Analisis Data Penilaian Praktisi/Calon Pengguna

Data penilaian praktisi (calon pengguna) terhadap kelayakterapan/efektivitas model AbKIN sebagai model evaluasi pelayanan BK di SD (tabel.26, 27, 28) menunjukkan bahwa skor rata-rata hasil penilaian praktisi pada FGD tahap 1, 2, dan tahap 3 untuk setiap aspek efektivitas bergerak pada kisaran nilai 4,21 s.d. 4,88.

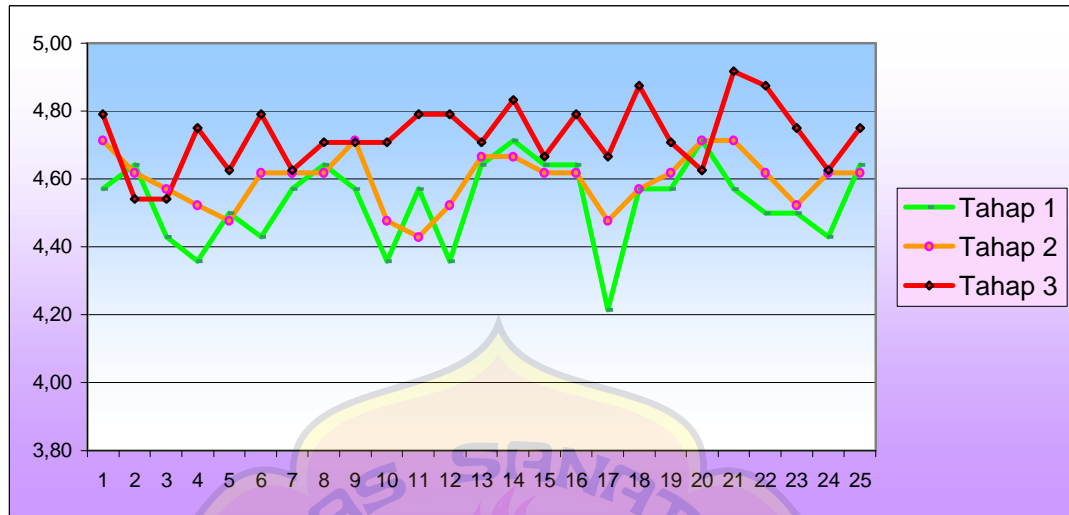
Apabila nilai-nilai tersebut dikonsultasikan ke tabel kriteria konversi nilai (tabel 32, hlm. 300), maka tampak bahwa aspek-aspek efektivitas model AbKIN tergolong pada klasifikasi berkualitas sangat baik ($> 4,2$). Meskipun demikian, beberapa perbaikan menyangkut perangkat instrumen dan panduan model tetap dilakukan mengacu pada masukan-masukan tertulis dan hasil diskusi pengembang bersama para ahli tersebut sehingga diharapkan dapat meningkatkan kadar efektivitas model ini.

Hasil analisis penilaian praktisi terhadap efektivitas model AbKIN pada FGD tahap 1, 2, dan 3 serta persentasi perkembangan nilai dari penilaian antartahap selengkapny disajikan pada tabel 38.

Mengamati perkembangan nilai antartahap dari penilaian praktisi terhadap efektivitas model AbKIN tampak bahwa perkembangan nilai pada penilaian tahap 1 dan 2 terlihat tidak konsisten, namun pada penilaian tahap ketiga, hampir semua indikator efektivitas memperoleh pertambahan (perkembangan) nilai yang meningkat rata-rata 2,8% dari penilaian tahap kedua dan 4,3% dari penilaian tahap pertama. Terdapat dua aspek efektivitas yang mengalami penurunan pada penilaian tahap 3, hal ini dapat disebabkan karena penilai yang berbeda antar tahap, meskipun trend penurunan tersebut masih berada pada rentang skor dalam klasifikasi sangat baik.

Tabel 38
Analisis Perkembangan Penilaian Pengguna thd Efektivitas Model AbKIN
(Berdasarkan Perbandingan Data Penilaian pada FGD Tahap 1, 2, dan 3)

No	Aspek Kualitas Panduan Model AbKIN	Skor Rerata Penilaian Guru Antartahap					
		Rerata Nilai Tiap Tahapan			% Perkembangan Nilai		
		Thp 1	Thp 2	Thp 3	T.1-T.2	T.2-T.3	T.1- T.3
A. Kelayakterapan/Keterpakaian Model (Aplikatif)							
1	Fisibilitas (kelayakterapan) model utk digunakan dalam mengevaluasi pelayanan BK di SD	4.57	4.71	4.79	3.1	1.6	4.8
2	Keterjangkauan/realistik dari sudut biaya	4.64	4.62	4.54	-0.5	-1.7	-2.2
3	Keterjangkauan dari sudut tenaga	4.43	4.57	4.54	3.2	-0.7	2.6
4	Keterjangkauan dari sudut waktu	4.36	4.52	4.75	3.8	5.0	9.0
5	Kebermanfaatn (utility) model untuk memberi pertimbangan perbaikan bagi pelayanan BK di SD	4.50	4.48	4.63	-0.5	3.3	2.8
6	Kesinambungan (sustainibilitas) hasil evaluasi terhadap pengembangan program selanjutnya	4.43	4.62	4.79	4.3	3.7	8.2
B Komprehensivitas Komponen Model							
1	Kemampuan model untuk mengungkap informasi evaluatif yang relatif menyeluruh	4.57	4.62	4.63	1.0	0.1	1.2
2	Kelengkapan komponen yang dievaluasi	4.64	4.62	4.71	-0.5	1.9	1.4
3	Keluasan ruang lingkup aspek yang dievaluasi	4.57	4.71	4.71	3.1	-0.1	3.0
4	Keutuhan data/informasi evaluatif yang diperoleh	4.36	4.48	4.71	2.7	5.2	8.1
5	Kesatuan prosedur (sinambung) antarkomponen	4.57	4.43	4.79	-3.1	8.2	4.8
6	Komprehensivitas instrumen model AbKIN	4.36	4.52	4.79	3.8	5.9	10.0
C Kepraktisan Penggunaan Model							
1	Fleksibilitas dalam penggunaan instrumen	4.64	4.67	4.71	0.5	0.9	1.4
2	Kepraktisan dalam prosedur penggunaan model	4.71	4.67	4.83	-1.0	3.6	2.5
3	Kepraktisan dalam pengadministrasian	4.64	4.62	4.67	-0.5	1.0	0.5
4	Kepraktisan dalam pengolahan data	4.64	4.62	4.79	-0.5	3.7	3.2
5	Keberfungsian ganda penggunaan instrumen mdl	4.21	4.48	4.67	6.2	4.3	10.7
6	Ketepatan waktu dalam pengaplikasian model	4.57	4.57	4.88	0.0	6.6	6.6
7	Efisiensi biaya evaluasi	4.57	4.62	4.71	1.0	1.9	3.0
8	Keberlakuan model yang tidak cepat usang	4.71	4.71	4.63	0.0	-1.9	-1.9
D Kemudahan dalam Pengaplikasian Model							
1	Kemudahan dalam pengadministrasian	4.57	4.71	4.92	3.1	4.3	7.6
2	Kemudahan dalam pengolahan data evaluasi	4.50	4.62	4.88	2.6	5.5	8.3
3	Kemudahan dalam interpretasi data	4.50	4.52	4.75	0.5	5.0	5.6
4	Minimalisasi keterbatasan teknis-metodologis	4.43	4.62	4.63	4.3	0.1	4.4
5	Ketaktergantungan pada evaluator ahli external	4.64	4.62	4.75	-0.5	2.8	2.3
Total Nilai		113.3	114.9	118.1	36.3	70.6	107.9
Nilai Rata-rata Total		4.53	4.60	4.73	1.5	2.8	4.3



Grafik 8 Perkembangan Penilaian Calon pengguna thd Efektivitas Model AbKIN

4. Kriteria Penilaian Kualitatif dan Keputusan

Untuk memaknai gambaran data penilaian model AbKIN, baik oleh ekspert maupun oleh praktisi/guru kelas (calon pengguna) seperti pada tabel-tabel di atas, nilai rerata setiap butir/aspek (berupa data kuantitatif) dikonversi terlebih dahulu ke dalam data penilaian kualitatif. Djemari Mardapi (2008) menyarankan bahwa untuk kepentingan perbaikan, sebaiknya dipasang skor kriteria yang relatif lebih tinggi. Dalam hal ini, batas bawah skor untuk klasifikasi baik adalah 3.4 berarti 68% dari kemungkinan skor maksimal yang dapat dijangkau. Dalam penelitian ini, konversi data kuantitatif ke data kualitatif berskala 5 berpedoman pada ketentuan yang dimodifikasi oleh Sudijono (2003:329–339) sebagaimana ditampilkan pada tabel 32.

Untuk memperoleh nilai akhir yang lebih objektif dan berbobot, maka dilakukan pembobotan nilai (3x) dari ahli dan (1x) dari praktisi. Dengan menerapkan kriteria konversi pada tabel konversi di atas, rekapitulasi hasil penilaian ekspert dan

pengguna model (*user*) pada tahapan pengujian model ini dapat digambarkan dalam tabel berikut:

Tabel 39
Rekapitulasi Hasil Penilaian Ekspert dan Praktisi/Pengguna terhadap Aspek-aspek Kualitas Konstruk Instrumen, Panduan Model, dan Efektivitas Model AbKIN

No.	Objek Penilaian	Skor Penilaian Ahli				Skor Penilaian Pengguna				NT	Kesimpulan
		1	2	3	Rerata	FGD.1	FGD.2	FGD.3	Rerata		
1	Kualitas Konstruk IKPM	4.1	4.1	4.0	4.0	4.4	4.7	-	4.5	4.2	Baik
2	Kualitas Konstruk IKTPM	4.1	4.1	3.9	4.0	4.6	4.6	-	4.6	4.2	Baik
3	Kualitas Konstruk IMATPM	3.9	3.9	3.9	3.9	4.5	4.6	-	4.6	4.1	Baik
4	Kualitas Konstruk KKPKP-BK	4.2	4.4	4.3	4.3	4.7	4.7	-	4.7	4.4	Amat baik
5	Kualitas Konstruk IIALB	4.3	4.1	4.1	4.2	4.5	4.6	-	4.5	4.3	Amat baik
6	Kualitas Konstruk IPKIL-BK	4.4	4.2	4.3	4.3	4.6	4.7	-	4.7	4.4	Amat baik
7	Kualitas Panduan Model	4.3	4.3	4.2	4.2	4.4	4.5	4.6	4.5	4.3	Amat baik
8	Efektivitas Model: Aplikatif	4.5	3.8	4.2	4.2	4.5	4.6	4.7	4.6	4.3	Amat baik
9	Efektivitas Model: Komprehensif	4.8	4.5	3.8	4.4	4.5	4.6	4.7	4.6	4.4	Amat baik
10	Efektivitas Model: Praktis	4.4	3.8	4.0	4.0	4.6	4.6	4.7	4.6	4.2	Baik
11	Efektivitas Model: Mudah	4.4	4.0	4.0	4.1	4.5	4.6	4.8	4.6	4.3	Amat baik

Keterangan: (3 x Nilai Rerata Ahli + 1 x Nilai Rerata Pengguna)

$$NT = \text{Nilai Tertimbang} = \frac{\quad}{4}$$

Kesimpulan hasil telaah dan penilaian ekspert dan praktisi tentang model AbKIN:

- a. Beberapa elemen aspek kualitas konstruk ke enam instrumen AbKIN, kualitas panduan model AbKIN, dan efektivitas model AbKIN dinilai sebagai sudah baik (beberapa sangat baik), dapat digunakan sebagai model evaluasi pelayanan BK di SD.
- b. Terdapat perkembangan/pertambahan nilai elemen/aspek kualitas model AbKIN dari satu tahap penilaian ke tahapan berikutnya, artinya para guru kelas menilai kualitas perangkat instrumen, kualitas panduan model, dan efektivitas model AbKIN semakin baik dari satu tahap penilaian ke tahap

penilaian berikutnya. Perkembangan rata-rata skor penilaian para partisipan FGD dapat dipahami sebagai peningkatan kualitas elemen model sebagai konsekuensi dari adanya perbaikan dari satu tahap ke tahap selanjutnya.

- c. Hasil penilaian ekspert maupun penilaian praktisi/pengguna terhadap elemen model mengindikasikan bahwa kualitas konstruk instrumen, kualitas struktur dan isi panduan model, dan efektivitas model evaluasi AbKIN yang sedang dikembangkan ini secara teoretis telah memenuhi persyaratan kualifikasi sebagai model konseptual yang baik.
- d. Meskipun dalam penilaian kuantitatif (melalui rating) dari para ahli dan praktisi secara konseptual model ini sudah tergolong baik, terdapat beberapa masukan perbaikan menyangkut petunjuk pengisian instrumen, perumusan kembali skala responsi, rumusan beberapa item instrumen, kelengkapan komponen pada panduan model, dan lain-lain yang peneliti sangat hargai dan menuntun pengembang ke arah perbaikan/penyempurnaan piranti model ini sebelum dilanjutkan dengan uji empiris dan tahapan implementasi.

Setelah melewati tahap pengujian dan revisi secara konseptual/teoretis di mana oleh ahli dan praktisi sebagai calon pengguna dinyatakan bahwa model AbKIN beserta seluruh instrumen pendukungnya layak dan memenuhi standar efektivitas yang memadai untuk digunakan dalam mengevaluasi pelayanan BK di SD, maka tahapan pengujian selanjutnya dilanjutkan pada uji empiris.

5. Analisis Data Uji Empiris Akurasi Instrumen Model AbKIN

Uji reliabilitas dan validitas (empiris) semua instrumen AbKIN, dan uji kecocokan model pengukuran instrumen asesmen kebutuhan dilakukan dengan pendekatan statistik yang sesuai. Uji reliabilitas dilakukan terlebih dahulu sebelum uji validitas, sebab Garrett (1967:360) pernah mengingatkan, *“To be valid a test must be reliable. A highly reliable test is always a valid measure of some function.”* Pada bagian lain Garrett (1967:356) melansir pendapat Anastasi yang mengatakan, *“The index of reliability is sometimes taken as a measure of validity.”* Jadi, informasi mengenai reliabilitas instrumen model AbKIN ini perlu diketahui lebih dahulu sebelum dilanjutkan dengan uji validitas, sebab terhadap instrumen yang tidak reliabel tiada manfaat menyelidiki validitasnya.

a. Reliabilitas Instrumen Evaluasi Model AbKIN

Reliabilitas (konsistensi internal) keenam instrumen AbKIN yang dikembangkan melalui penelitian ini diuji dengan teknik Alpha Cronbach. Teknik ini cocok dipergunakan untuk menguji reliabilitas instrumen yang memuat pertanyaan/ pernyataan yang jawabannya berskala (Burhan Nurgiyantoro, Gunawan, & Marzuki, 2000:309). Mengingat semua instrumen AbKIN dikonstruksi dalam bentuk skala penilaian bertingkat dengan 4 atau 5 opsi dan tidak cukup alasan untuk menganggap bahwa variansi belahan skor (gasal-genap) setiap instrumen sungguh-sungguh sama/paralel, maka estimasi keseluruhan alat ukur dapat diperoleh dengan menggunakan koefisien alpha (Cronbach, dalam Djemari Mardapi, 2008:42). Patokan yang digunakan untuk memeriksa reliabilitas keenam instrumen model

AbKIN adalah dengan melihat nilai koefisien *Alpha* dari rumus *Alpha Cronbach*, yaitu sekurang-kurangnya 0,7 sebagai batas terendah (Kaplan, 1982:106; Djemari Mardapi, 2008:125).

Analisis uji reliabilitas *Alpha* terhadap keenam instrumen model AbKIN dilakukan dengan aplikasi program SPSS for Windows. Rekapitulasi hasil analisis uji reliabilitas dilaporkan sebagai berikut:

Tabel 40
Hasil Analisis Uji Reliabilitas Perangkat Instrumen Model AbKIN

Nama Instrumen	Indeks Reliabilitas	Klasifikasi
IKPM	0,9074 (N=40); 0,9181 (N=310)	sangat tinggi
IKTPM	0,9732 (N=40); 0,9592 (N=307)	sangat tinggi
IMATPM	0,9698 (N=40); 0,9676 (N=316)	sangat tinggi
KKPKP-BK	0,9219 (N=40); 0,9204 (N=60)	sangat tinggi
IILB	0,9662 (N=40); 0,9466 (N=317)	sangat tinggi
IPKIL-BK	0,8793 (N=40); 0,8985 (N=129)	tinggi

Data tabel di atas menunjukkan reliabilitas lima instrumen model AbKIN yang diujikembangkan memiliki indeks reliabilitas $\alpha > 0,90$; baik yang diuji dengan cuplikan sampel kecil ($N = 40$) maupun diuji dengan keseluruhan sampel ujicoba. Satu instrumen, yaitu IPKIL-BK memiliki koefisien *Alpha* sebesar 0.88 pada sampel kecil ($N = 40$) dan hampir 0.90 dengan sampel $N = 129$. Jika menggunakan kriteria Guilford, nilai-nilai hitung ini menunjukkan bahwa kelima instrumen dengan indeks > 0.90 memiliki reliabilitas sangat tinggi, sedangkan instrumen IPKIL-BK tergolong memiliki reliabilitas tinggi. Perolehan indeks koefisien reliabilitas dengan nilai-nilai yang sangat signifikan pada semua instrumen model AbKIN mengisyaratkan uji fit model dan uji validitas item dengan CFA dapat dilanjutkan.

b. Analisis Uji Fit Model Pengukuran dan Validitas Konstruk Instrumen

Uji empirik fit model pengukuran dan uji validitas konstruk semua instrumen dalam pengembangan Model AbKIN dilakukan dengan analisis faktor konfirmatori (CFA) dengan bantuan program Lisrel 8.51 (Joreskog & Sorbom, 1993). Tahap awal dalam melakukan analisis faktor konfirmatori adalah menguji kesesuaian (fit) model antara konsep teoritis dan data empirik. Model dikatakan sesuai antara konsep teoritis dengan data empirik jika memenuhi 3 (tiga) kriteria berikut, yaitu:

Tabel 41
Standar Kriteria Goodness of Fit Indices (GFI)

<i>Goodness of Fit Indices</i>	<i>Cut-of Value</i>
<i>Significance Probability (p-value)</i>	$\geq 0,05$
<i>Root Mean Square Error of Aproximation (RMSEA)</i>	$< 0,08$
<i>Normed Fit Index (NFI)</i>	$> 0,90$

Sumber : Joreskog & Sorbom (dalam Solimun, 2002: 80)

Analisis uji faktor konfirmatori yang ditampilkan dalam diagram path terdiri dari dua bagian, yaitu dalam bentuk *standardized* dan *t-values*. Bentuk *standardized* diperlukan untuk melihat validitas suatu butir dalam arti bahwa suatu butir mengukur indikator jika memiliki *factor loading* (muatan faktor) lebih besar atau sama dengan 0.30, sebaliknya jika muatan faktor lebih kecil dari 0.30 maka butir tersebut tidak mengukur indikatornya (Solimun, 2002:83). Di samping itu, bentuk *standardized* juga digunakan untuk membandingkan setiap butir dalam suatu indikator. Sementara itu, *t-values* digunakan untuk melihat signifikansi pengaruh suatu butir terhadap indikator. Indikasi yang digunakan untuk menunjukkan bahwa suatu butir memberikan pengaruh yang signifikan terhadap indikatornya ialah apabila dalam diagram path indeks *t-values* item

tersebut berwarna hitam, sebaliknya tidak signifikan jika indeks t-valuesnya berwarna merah.

1). Instrumen IKPM (Inventori Kebutuhan Perkembangan Murid)

Instrumen IKPM terdiri atas 5 (lima) aspek, yaitu: (1). Kebutuhan untuk mengembangkan konsep diri, (2). Kebutuhan untuk belajar membangun hubungan dengan teman sebaya dan belajar sabar, (3). Kebutuhan untuk belajar bersikap/berperilaku sesuai dengan peran jenis, (4). Kebutuhan untuk mengembangkan keterampilan dasar bersekolah, dan (5). Kebutuhan untuk mengembangkan berbagai keterampilan hidup sehari-hari, belajar menjadi pribadi yang mandiri..

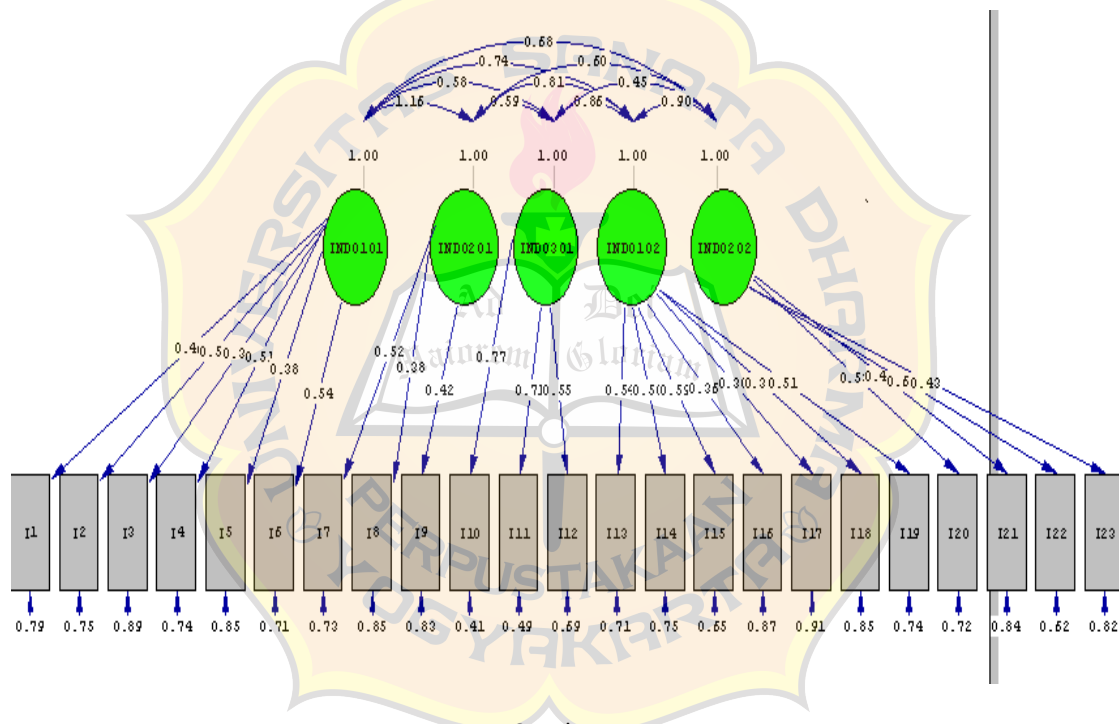
a). Aspek Pertama dan Kedua

Aspek pertama memiliki 3 (tiga) indikator, yaitu: (1) kebutuhan untuk memahami diri sendiri... (IND0101) yang memuat item 1-6 ($I_1 - I_6$); (2) kebutuhan untuk menghargai diri sendiri... (IND0201) yang memuat 3 item ($I_7 - I_9$); dan (3) kebutuhan untuk mengembangkan rasa percaya diri ... (IND0301) dengan 3 item ($I_{10} - I_{12}$). Kemudian aspek kedua memiliki 2 (dua) indikator, yaitu: (1) kebutuhan untuk mengembangkan berbagai keterampilan berkomunikasi dengan teman sebaya (IND0102) yang memuat 7 item ($I_{13} - I_{19}$); dan (2) kebutuhan untuk memahami perbedaan ... (IND0202) dengan 4 item ($I_{20} - I_{23}$). Hasil uji model instrumen IKPM untuk aspek pertama dan kedua menunjukkan:

Hasil hitung	: p-values = 0.3172	RMSEA = 0.074	NFI = 0.97
Kriteria GFI	: p-values \geq 0,05	RMSEA < 0,08	NFI > 0,90

Jika dibandingkan antara hasil hitung dengan kriteria, maka hasil uji menunjukkan bahwa konstruk aspek pertama dan kedua IKPM memenuhi syarat model fit, artinya terdapat kecocokan antara konsep teoritis dengan data empirik, sehingga interpretasi hasil yang berkaitan dengan model dapat dilakukan. Hasil analisis dengan program Lisrel 8.51 memvisualisasikan *output standardized* seperti disajikan pada Gambar 11 berikut ini:

Chi-Square=103.77, df=220, P-value=0.3172, RMSEA=0.074



Gambar 11

Standardized solution untuk instrumen IKPM

Aspek I : Kebutuhan untuk mengembangkan konsep diri (1-12) dan

Aspek II : Kebutuhan untuk membangun relesi dengan teman sebaya dan belajar sabar (13-23)

Mencermati Gambar 11, tampak bahwa muatan faktor untuk semua item pada aspek pertama untuk ketiga indikator: IND0101, IND0201, dan IND0301 (item nomor 1 s.d. 12) dan aspek kedua untuk kedua indikator: IND0102 dan IND0202 (item nomor 13

s.d. 23) lebih besar dari kriteria yang digunakan yaitu 0.3. Hal tersebut menunjukkan bahwa semua butir tersebut mengukur dan membangun masing-masing indikatornya. Hasil tersebut juga dikuatkan oleh diagram path t-values untuk semua item tersebut berwarna hitam. Dengan demikian semua item tersebut mengukur dan membangun semua indikator yang dikonstruksi, baik pada aspek pertama maupun aspek kedua instrumen IKPM secara signifikan. Rekapitulasi hasil analisis validitas butir aspek pertama dan kedua instrumen IKPM dapat dilihat pada tabel 42, hlm. 327

b). Aspek Ketiga dan Keempat

Aspek ketiga IKPM memiliki 3 (tiga) indikator, yaitu; (1) kebutuhan untuk belajar menerima keadaan/keterbatasan fisik... (IND0103) yang memuat 2 item ($I_{24} - I_{25}$); (2) berperan/berperilaku sebagai laki-laki atau perempuan sesuai tuntutan... (IND0203) yang meliputi 2 item ($I_{26} - I_{27}$); dan (3) mengetahui perkembangan seksualitas seumumnya... (IND0303) dengan 3 item ($I_{28} - I_{30}$).

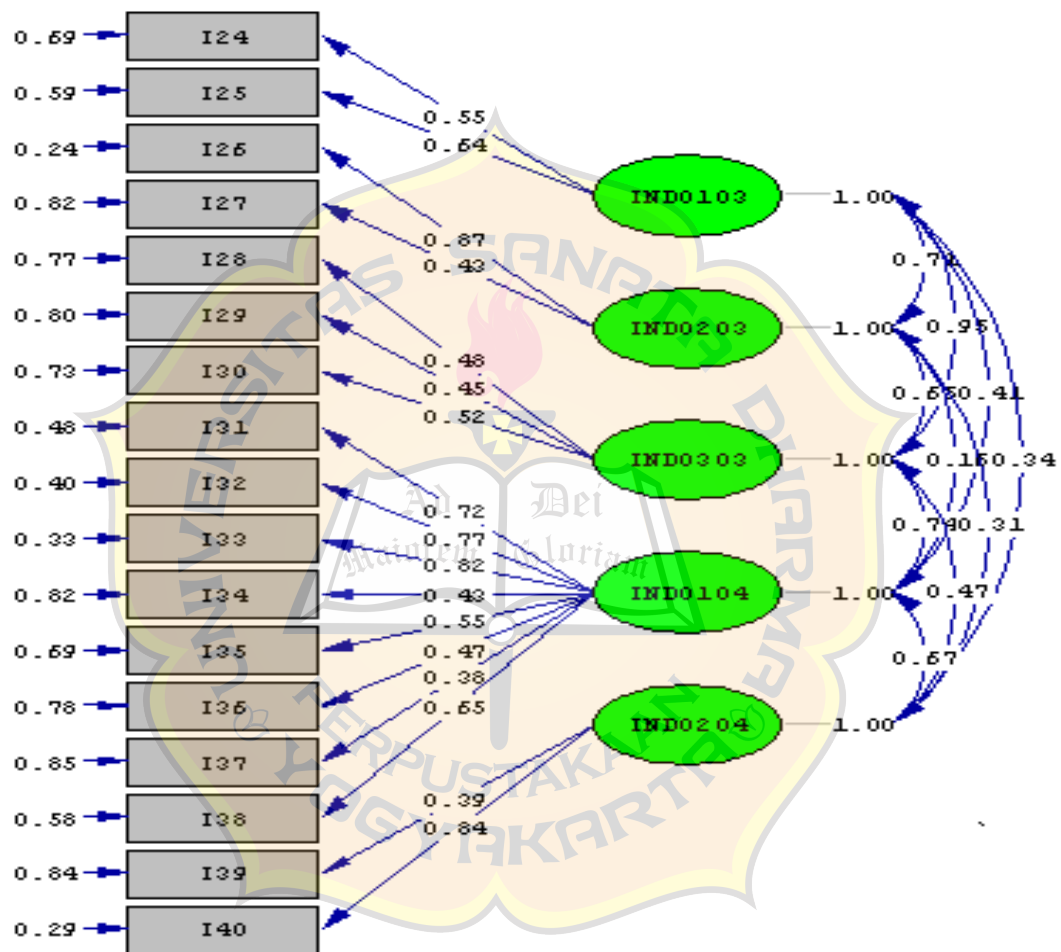
Aspek keempat memuat 2 (dua) indikator, yaitu: (1) kebutuhan untuk mengembangkan kemampuan/keterampilan membaca, menulis, berhitung dengan... (IND0104) yang memuat 8 item ($I_{31} - I_{38}$) dan indikator (2) kebutuhan untuk memperoleh informasi ... (IND0204) dengan 2 item ($I_{39} - I_{40}$).

Hasil uji model instrumen IKPM untuk aspek ketiga dan keempat menunjukkan:

Hasil hitung	: p-values = 0.713	RMSEA = 0.0101	NFI = 0.97
Kriteria GFI	: p-values \geq 0,05	RMSEA < 0,08	NFI > 0,90

Jika dibandingkan antara hasil hitung dengan kriteria, maka hasil uji menunjukkan bahwa konstruk aspek ketiga dan keempat IKPM memenuhi syarat model fit, artinya

terdapat kecocokan antara konsep teoritis dengan data empirik, sehingga interpretasi hasil yang berkaitan dengan model dapat dilakukan. Hasil analisis dengan program Lisrel 8.51 memvisualisasikan output standardized disajikan pada Gambar 12 berikut ini:



Chi-Square=154.96, df=109, P-value=0.71342, RMSEA=0.0101

Gambar 12
Standardized solution untuk instrumen IKPM Aspek Ketiga dan Keempat

Aspek III : Kebutuhan untuk belajar bersikap/berperilaku sesuai dengan peran jenis (24-30)

Aspek IV : Kebutuhan untuk mengembangkan keterampilan-keterampilan dasar bersekolah/ akademik (31-40)

Mencermati Gambar 12, tampak bahwa muatan faktor untuk semua item pada aspek ketiga untuk semua indikator, yaitu item nomor 24 s.d. 30 lebih besar dari kriteria yang digunakan, yaitu 0,3. Hal tersebut menunjukkan bahwa semua item tersebut mengukur dan membangun masing-masing indikator IND0103, IND0203, dan IND0303. Hasil tersebut dikuatkan oleh t-values dimana untuk semua item tersebut berwarna hitam. Dengan demikian semua item tersebut secara empirik mengukur dan membangun semua indikator yang dikonstruksi pada aspek ketiga IKPM secara signifikan.

Pada aspek keempat, indikator pertama (IND0104) dan indikator kedua (IND0204), semua item, yaitu nomor 31 s.d. 40 memiliki muatan faktor yang lebih besar dari 0,3, sehingga dapat dikatakan bahwa item-item tersebut mengukur dan membangun masing-masing indikator pertama (IND0104) dan indikator kedua (IND0204). Signifikansi sumbangan item-item ini dijelaskan dengan melihat diagram t-values untuk masing-masing butir yang berwarna hitam, sehingga dapat disimpulkan bahwa semua butir untuk semua indikator yang dikonstruksi pada aspek keempat IKPM tersebut mengukur dan membangun indikator secara signifikan. Rekapitulasi hasil analisis validitas butir aspek ketiga dan keempat instrumen IKPM dapat dilihat pada tabel 42.

c). Aspek Kelima

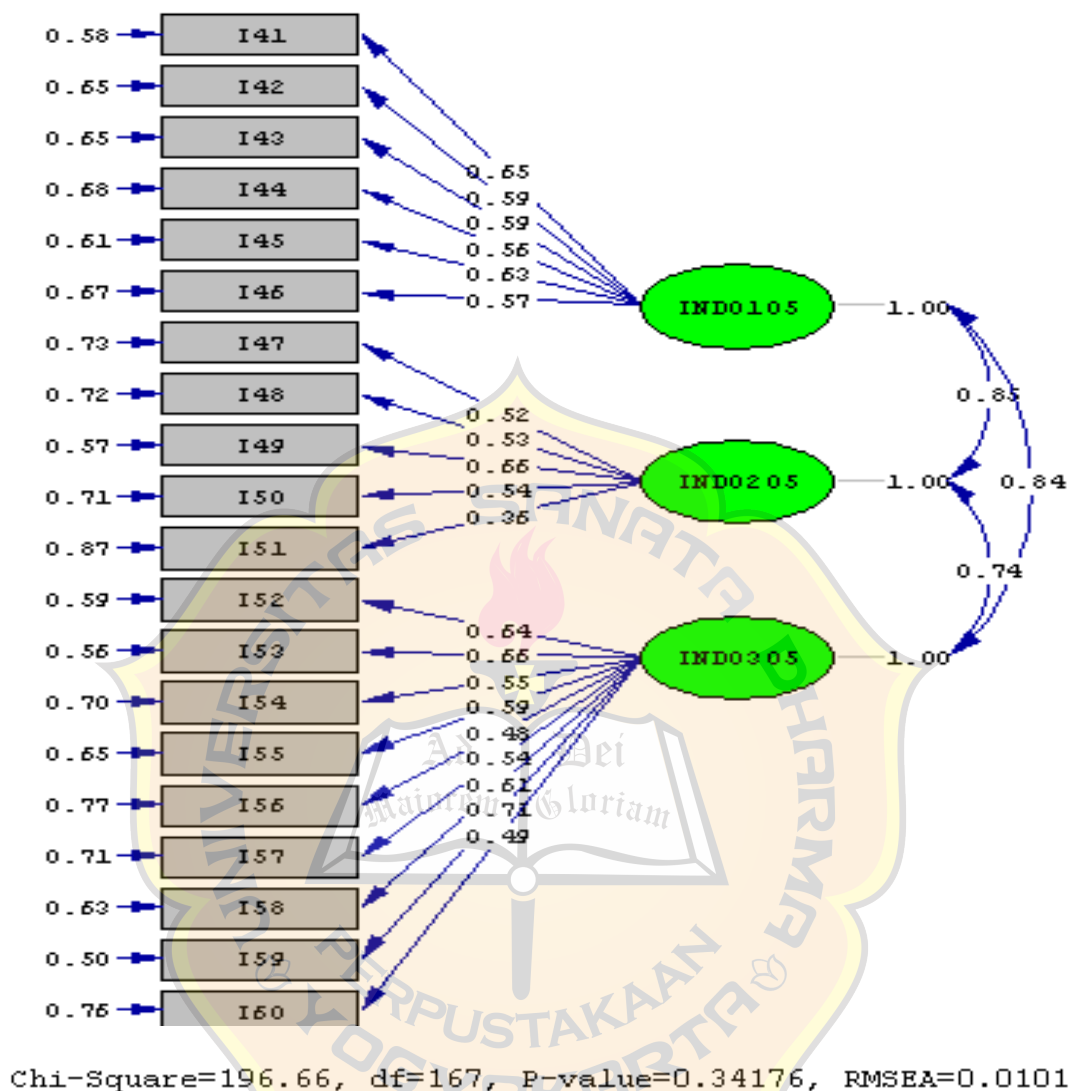
Aspek kelima IKPM memuat 3 (tiga) indikator, yaitu: (1) kebutuhan untuk berlatih dan membiasakan diri (IND0105) dengan 6 item ($I_{41} - I_{46}$); indikator (2) belajar/berlatih: mengatur dan mengelola keperluan diri... (IND0205) yang meliputi 5

item ($I_{47} - I_{51}$); dan (3) kebutuhan untuk mengembangkan sikap/perilaku beriman, rajin beribadah... (IND0305) dengan 8 item ($I_{52} - I_{60}$). Hasil uji model instrumen ini untuk aspek kelima menunjukkan:

Hasil hitung	: p-values = 0.3417	RMSEA = 0.0101	NFI = 0.93
Kriteria GFI	: p-values $\geq 0,05$	RMSEA $< 0,08$	NFI $> 0,90$

Jika dibandingkan antara hasil hitung dengan kriteria, maka hasil uji menunjukkan bahwa konstruk aspek kelima IKPM memenuhi syarat model fit, artinya terdapat kecocokan antara konsep teoritis dengan data empirik, sehingga interpretasi hasil yang berkaitan dengan model dapat dilakukan. Hasil analisis dengan program Lisrel 8.51 memvisualisasikan output standardized disajikan pada Gambar 13 berikut ini:

Tampak pada Gambar 13 bahwa muatan faktor untuk semua item pada ketiga indikator, yaitu indikator IND0105 (nomor 41 s.d. 46), indikator IND0205 (nomor 47, 48, 49, 50, dan 51), dan indikator IND0305 (nomor 52 s.d. 60) lebih besar dari kriteria yang digunakan yaitu 0.3. Hal tersebut menunjukkan bahwa semua item tersebut mengukur dan membangun masing-masing indikatornya. Hasil tersebut juga dikuatkan oleh diagram t-values untuk semua item pada masing-masing indikator tersebut berwarna hitam, sehingga dapat disimpulkan bahwa semua butir untuk ketiga indikator yang dikonstruksi pada aspek kelima instrumen IKPM tersebut mengukur dan membangun indikator secara signifikan.



Gambar 13

Standardized solution untuk instrumen IKPM Aspek Kelima:
 Kebutuhan untuk mengembangkan berbagai keterampilan hidup sehari-hari, belajar menjadi pribadi mandiri, dan mengembangkan kata hati, moralitas, dan nilai-nilai (item no. 41-60)

Pada tabel berikut ini disajikan rekapitulasi hasil analisis validitas seluruh butir instrumen Inventori Kebutuhan perkembangan Murid (IKPM).

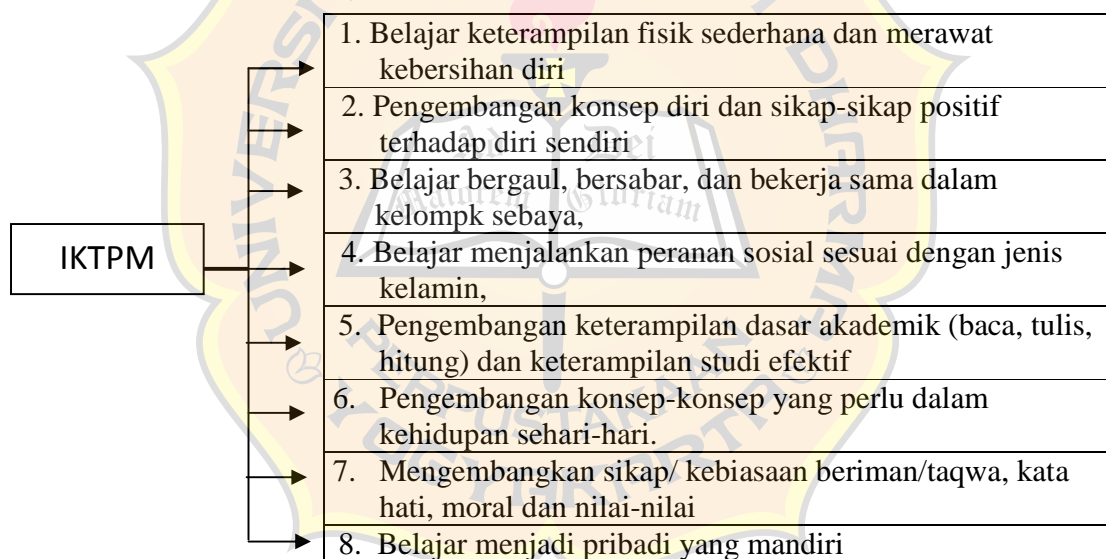
Tabel 42
Rekapitulasi Hasil Analisis Validitas Butir Instrumen IKPM

Aspek	No. Butir	Nilai Muatan Faktor	t-values	Keterangan	Aspek	No Butir	Nilai Muatan Faktor	t-values	Keterangan
Keb. Pengemb. Konsep Diri	1	0.41	7.5	Sig./valid	Keb. Pengemb. Ketrampilan Dasar Bersekolah	31	0.72	13.92	Sig./valid
	2	0.50	8.4	Sig./valid		32	0.77	15.42	Sig./valid
	3	0.30	5.3	Sig./valid		33	0.82	16.65	Sig./valid
	4	0.51	8.6	Sig./valid		34	0.43	7.45	Sig./valid
	5	0.38	6.2	Sig./valid		35	0.55	9.99	Sig./valid
	6	0.54	9.09	Sig./valid		36	0.47	8.28	Sig./valid
	7	0.52	8.0	Sig./valid		37	0.38	6.60	Sig./valid
	8	0.38	6.2	Sig./valid		38	0.55	12.12	Sig./valid
	9	0.42	6.6	Sig./valid		39	0.39	6.07	Sig./valid
	10	0.77	12.7	Sig./valid		40	0.84	17.56	Sig./valid
	11	0.71	12.01	Sig./valid		41	0.55	11.95	Sig./valid
	12	0.55	9.9	Sig./valid		42	0.59	10.68	Sig./valid
Keb. Membangun Relasi	13	0.54	9.54	Sig./valid	43	0.59	10.57	Sig./valid	
	14	0.50	10.6	Sig./valid	44	0.55	9.98	Sig./valid	
	15	0.59	11.2	Sig./valid	45	0.53	11.37	Sig./valid	
	16	0.35	6.0	Sig./valid	46	0.57	10.15	Sig./valid	
	17	0.30	5.1	Sig./valid	47	0.52	8.64	Sig./valid	
	18	0.38	6.5	Sig./valid	48	0.53	8.78	Sig./valid	
	19	0.51	9.01	Sig./valid	49	0.55	11.42	Sig./valid	
	20	0.55	8.58	Sig./valid	50	0.54	9.11	Sig./valid	
	21	0.48	7.74	Sig./valid	51	0.35	5.87	Sig./valid	
	22	0.57	9.8	Sig./valid	52	0.54	11.77	Sig./valid	
	23	0.43	6.74	Sig./valid	53	0.55	12.31	Sig./valid	
Keb. Bel Peran Jenis	24	0.55	8.58	Sig./valid	54	0.55	9.77	Sig./valid	
	25	0.54	8.52	Sig./valid	55	0.59	10.63	Sig./valid	
	26	0.87	19.75	Sig./valid	56	0.48	8.38	Sig./valid	
	27	0.43	6.48	Sig./valid	57	0.54	9.50	Sig./valid	
	28	0.48	7.74	Sig./valid	58	0.51	11.10	Sig./valid	
	29	0.45	7.30	Sig./valid	59	0.71	13.53	Sig./valid	
	30	0.52	8.28	Sig./valid	60	0.49	8.56	Sig./valid	
Keb. Pengemb. Ketrampilan Dasar Bersekolah	31	0.72	13.92	Sig./valid	Keb. Pengemb. Ketrampilan Dasar Bersekolah	31	0.72	13.92	Sig./valid
	32	0.77	15.42	Sig./valid		32	0.77	15.42	Sig./valid
	33	0.82	16.65	Sig./valid		33	0.82	16.65	Sig./valid
	34	0.43	7.45	Sig./valid		34	0.43	7.45	Sig./valid
	35	0.55	9.99	Sig./valid		35	0.55	9.99	Sig./valid
	36	0.47	8.28	Sig./valid		36	0.47	8.28	Sig./valid
	37	0.38	6.60	Sig./valid		37	0.38	6.60	Sig./valid
	38	0.55	12.12	Sig./valid		38	0.55	12.12	Sig./valid
	39	0.39	6.07	Sig./valid		39	0.39	6.07	Sig./valid
	40	0.84	17.56	Sig./valid		40	0.84	17.56	Sig./valid
	41	0.55	11.95	Sig./valid		41	0.55	11.95	Sig./valid
	42	0.59	10.68	Sig./valid		42	0.59	10.68	Sig./valid
43	0.59	10.57	Sig./valid	43	0.59	10.57	Sig./valid		
44	0.55	9.98	Sig./valid	44	0.55	9.98	Sig./valid		
45	0.53	11.37	Sig./valid	45	0.53	11.37	Sig./valid		
46	0.57	10.15	Sig./valid	46	0.57	10.15	Sig./valid		
47	0.52	8.64	Sig./valid	47	0.52	8.64	Sig./valid		
48	0.53	8.78	Sig./valid	48	0.53	8.78	Sig./valid		
49	0.55	11.42	Sig./valid	49	0.55	11.42	Sig./valid		
50	0.54	9.11	Sig./valid	50	0.54	9.11	Sig./valid		
51	0.35	5.87	Sig./valid	51	0.35	5.87	Sig./valid		
52	0.54	11.77	Sig./valid	52	0.54	11.77	Sig./valid		
53	0.55	12.31	Sig./valid	53	0.55	12.31	Sig./valid		
54	0.55	9.77	Sig./valid	54	0.55	9.77	Sig./valid		
55	0.59	10.63	Sig./valid	55	0.59	10.63	Sig./valid		
56	0.48	8.38	Sig./valid	56	0.48	8.38	Sig./valid		
57	0.54	9.50	Sig./valid	57	0.54	9.50	Sig./valid		
58	0.51	11.10	Sig./valid	58	0.51	11.10	Sig./valid		
59	0.71	13.53	Sig./valid	59	0.71	13.53	Sig./valid		
60	0.49	8.56	Sig./valid	60	0.49	8.56	Sig./valid		

Secara keseluruhan instrumen IKPM yang dikembangkan dalam penelitian pengembangan ini yang dikonstruksi dalam 5 (lima) aspek dan dijabarkan dalam 13 indikator serta memuat 60 butir kebutuhan perkembangan murid telah memenuhi syarat validitas konstruk dan dapat digunakan sebagai alat untuk mengukur intensitas kebutuhan perkembangan murid kelas 5 atau 6 SD sesuai dengan konstruk teoritisnya.

2). Instrumen IKTPM (Inventori Keterlaksanaan Tugas Perkembangan Murid)

Instrumen IKTPM dikonstruksi dari konsep Havighurst (dalam Sink, 2005:192) yang terdiri dari 8 (delapan) aspek, yaitu



Gambar 14
Aspek-aspek Konstruk Instrumen IKTPM

a). Aspek Pertama dan Kedua

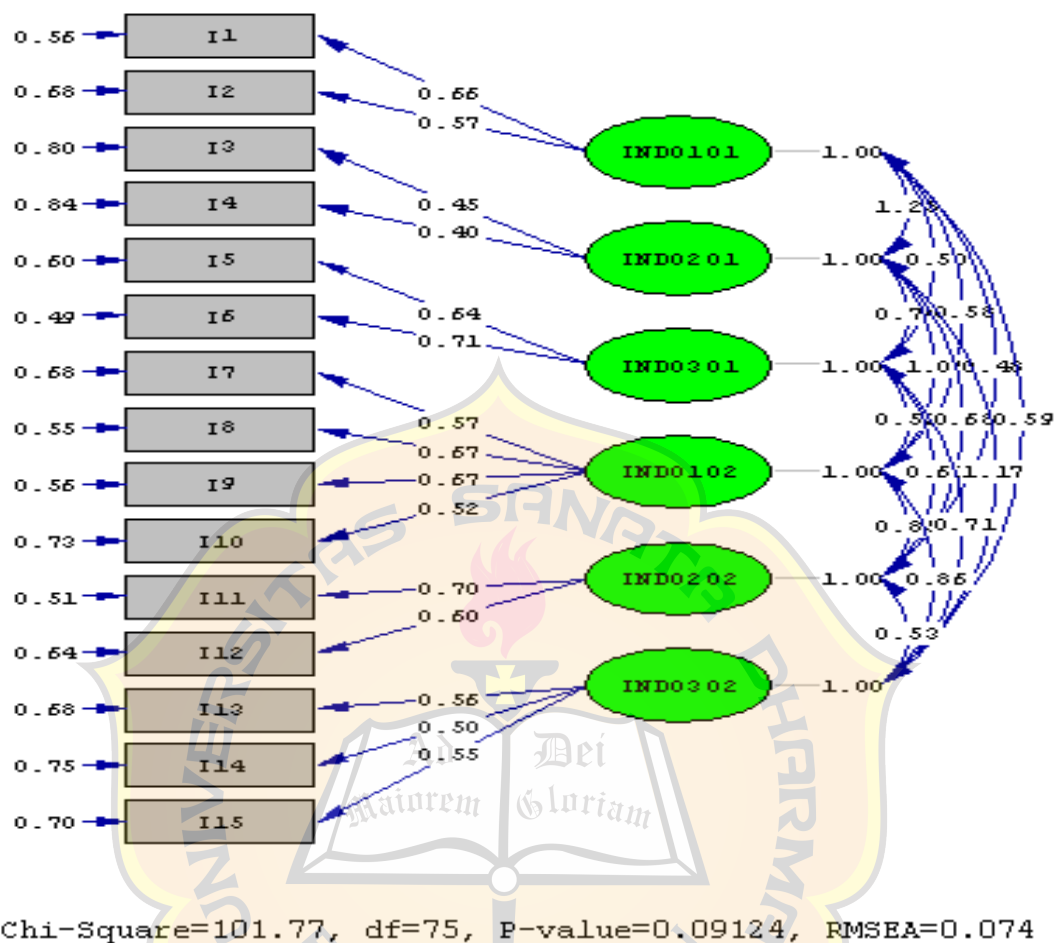
Aspek pertama pada konstruk IKTPM memuat 3 (tiga) indikator, yaitu (1). mampu dan gemar melakukan aktivitas fisik normal sebayanya dalam bermain (IND0101) dengan dua item (I_1 dan I_2); (2) mampu mengendalikan gerak tubuhnya dan...

(IND0201) memuat dua item (I_3 dan I_4); dan (3) menjaga kesehatan fisik dan merawat kebersihan diri sendiri (IND0301) dengan (I_5 dan I_6). Aspek kedua memiliki 3 (tiga) indikator, yaitu: (1) belajar memahami diri sendiri, kelebihan.... (IND0102) dengan 4 item ($I_7 - I_{10}$); (2) belajar menerima dan menghargai diri....(IND0202) berisi 2 item (I_{11} dan I_{12}); dan (3) mengembangkan rasa percaya diri, berani ...(IND0302) memuat item nomor 13 s.d. 15. Hasil uji model instrumen ini untuk aspek pertama dan kedua menunjukkan:

Hasil hitung	: p-values = 0.0912	RMSEA = 0.074	NFI = 0.92
Kriteria GFI	: p-values \geq 0,05	RMSEA < 0,08	NFI > 0,90

Jika dibandingkan antara hasil hitung dengan kriteria, maka hasil uji menunjukkan bahwa konstruk aspek pertama dan kedua instrumen IKTPM memenuhi syarat model fit, artinya terdapat kecocokan antara konsep teoritis dengan data empirik, sehingga interpretasi hasil yang berkaitan dengan model dapat dilakukan. Hasil analisis dengan program Lisrel 8.51 yang memvisualisasikan *output standardized* disajikan pada Gambar 15 di dalam berikutnya.

Mencermati Gambar 15, tampak bahwa muatan faktor untuk semua item pada aspek pertama IKTPM untuk ketiga indikator, yaitu item nomor 1 s.d. 6 lebih besar dari kriteria yang digunakan yaitu 0.3. Hal tersebut menunjukkan bahwa semua item tersebut mengukur dan membangun masing-masing indikator IND0101, IND0201, dan IND0301. Hasil tersebut dikuatkan oleh t-values untuk semua item tersebut berwarna hitam. Dengan demikian keenam item tersebut mengukur dan membangun semua indikator yang dikonstruksi pada aspek pertama IKTPM secara signifikan.



Gambar 15

Standardized solution untuk instrumen IKTPM Aspek Pertama dan Kedua

Aspek I : Belajar keterampilan fisik sederhana dan merawat kebersihan diri (item 1-6)

Aspek II: Pengembangan konsep diri dan sikap-sikap positif terhadap diri sendiri (item 1-15)

Pada aspek kedua, indikator pertama (IND0102), indikator kedua (IND0202), dan indikator ketiga (IND0302) semua item, yaitu nomor 7 s.d. 15 memiliki muatan faktor yang lebih besar dari 0.3, sehingga dapat dikatakan bahwa item-item tersebut mengukur dan membangun masing-masing indikator pertama (IND0102), indikator kedua

(IND0202), dan indikator ketiga (IND0302). Signifikansi sumbangan item-item ini dijelaskan dengan melihat *t-values* untuk masing-masing butir yang berwarna hitam, sehingga dapat disimpulkan bahwa semua butir untuk ketiga indikator pada aspek kedua instrumen IKTPM tersebut benar-benar mengukur dan membangun indikator secara signifikan. Rekapitulasi hasil analisis validitas butir aspek pertama dan kedua instrumen IKTPM dapat dilihat pada tabel 43.

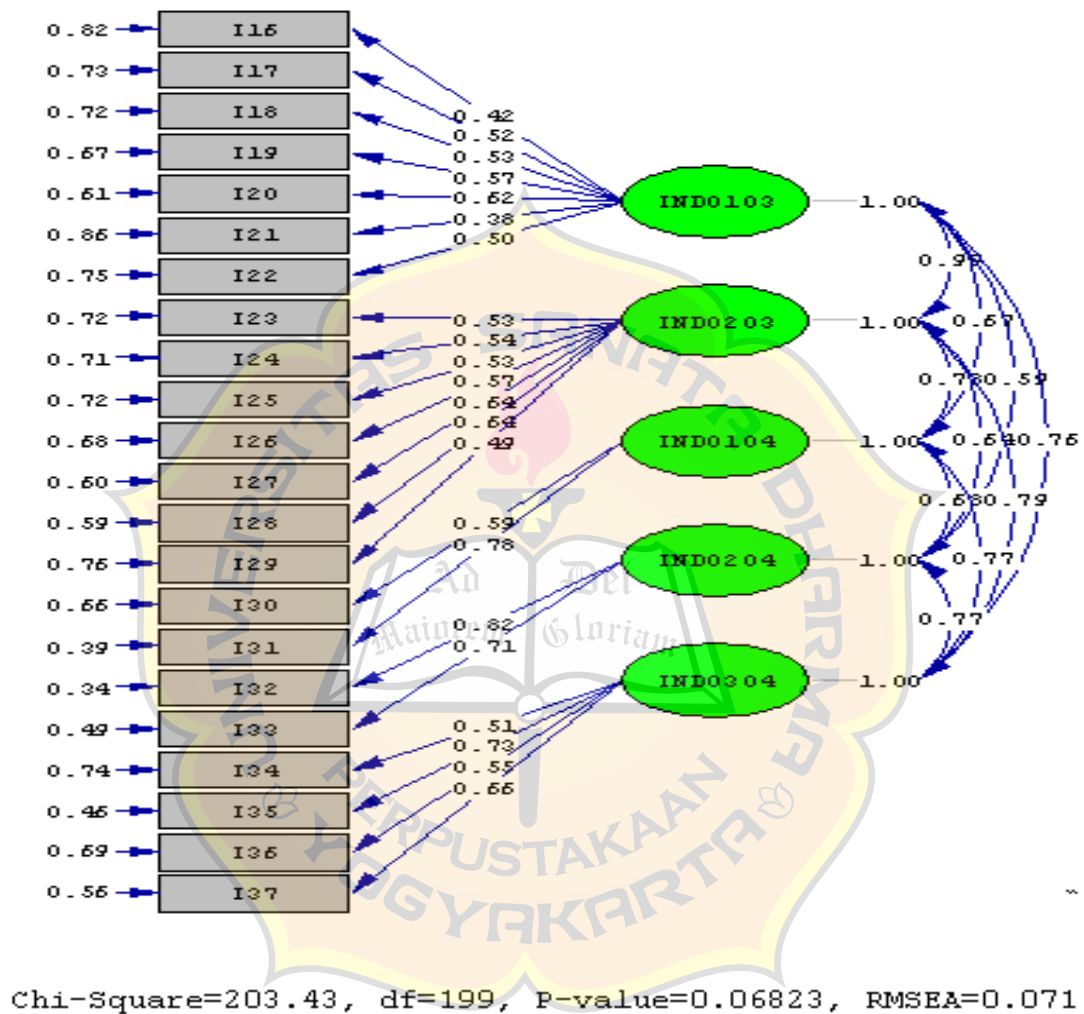
b). Aspek Ketiga dan Keempat

Aspek ketiga instrumen IKTPM memiliki 2 (dua) indikator, yaitu (2) terampil berkomunikasi dengan teman sebaya, gemar bergaul...(IND0103) dengan muatan item nomor 16 s.d. 22, dan (2) memahami perbedaan, mampu mengelola konflik... (IND0203) yang memuat 7 (tujuh) item ($I_{23} - I_{29}$). Aspek keempat memuat 3 (tiga) indikator, yaitu (1) berperan/berperilaku sebagai laki-laki atau perempuan... (IND0104) dengan item nomor 30 dan 31; (2) memahami beberapa persamaan dan...(IND0204) berisi item nomor 32 dan 33; dan (3) mengetahui perkembangan seksualitas...(IND0304) dengan muatan ($I_{34} - I_{37}$). Hasil uji model instrumen IKTPM untuk aspek ketiga dan keempat menunjukkan:

Hasil hitung	: p-values = 0.068	RMSEA = 0.071	NFI = 0.92
Kriteria GFI	: p-values \geq 0,05	RMSEA < 0,08	NFI > 0,90

Jika dibandingkan antara hasil hitung dengan kriteria, maka hasil uji menunjukkan bahwa konstruk aspek ketiga dan keempat instrumen IKTPM memenuhi syarat model fit, artinya terdapat kecocokan antara konsep teoritis dengan data empirik, sehingga interpretasi hasil yang berkaitan dengan model dapat dilakukan. Hasil analisis dengan

program Lisrel 8.51 yang menggambarkan output standardized disajikan pada Gambar 16 berikut ini:



Gambar 16
Standardized solution untuk instrumen IKTPM Aspek Ketiga dan Keempat

Aspek III: Belajar bergaul, bersabar, dan bekerja sama dalam kelompok sebaya (item 16-29)
Aspek IV: Belajar menjalankan peranan sosial sesuai dengan jenis kelamin (item 30-37)

Mencermati Gambar 16, tampak bahwa muatan faktor untuk semua item pada aspek ketiga IKTPM untuk kedua indikator, yaitu item nomor 16 s.d. 29 lebih besar dari

kriteria yang digunakan yaitu 0.3. Hal tersebut menunjukkan bahwa semua item tersebut mengukur dan membangun masing-masing indikator IND0103 dan IND0203. Hasil tersebut juga dikuatkan oleh diagram *t-values* yang menggambarkan bahwa semua nilai *t* untuk masing-masing item tersebut berwarna hitam. Dengan demikian semua item tersebut secara empirik benar-benar mengukur dan membangun kedua indikator pada aspek ketiga instrumen IKTPM secara signifikan.

Semua item yang dimuat pada aspek keempat IKTPM, yaitu item nomor 30 s.d. 37 memiliki muatan faktor yang lebih besar dari 0.3, sehingga dapat dikatakan bahwa item-item tersebut mengukur dan membangun masing-masing indikator pertama (IND0104), indikator kedua (IND0204), dan indikator ketiga (IND0304). Signifikansi sumbangan item-item ini dijelaskan dengan melihat diagram *t-values* untuk masing-masing butir yang berwarna hitam, sehingga dapat disimpulkan bahwa semua butir untuk ketiga indikator pada aspek keempat instrumen IKTPM tersebut berdasarkan data empiris benar-benar mengukur dan membangun indikator secara signifikan. Rekapitulasi hasil analisis validitas butir aspek ketiga dan keempat instrumen IKTPM dapat dilihat pada tabel 43.

c). Aspek Kelima dan Keenam

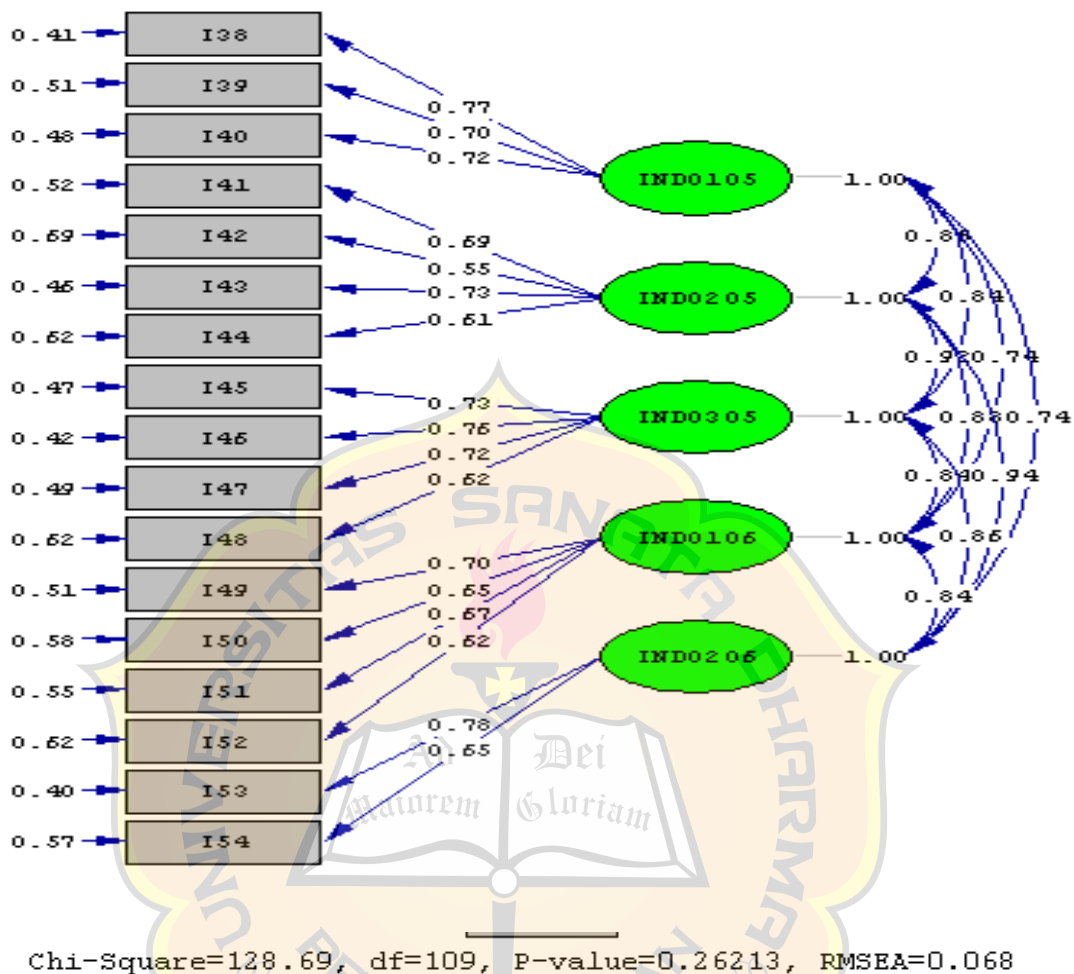
Aspek kelima instrumen IKTPM memiliki 3 (tiga) indikator, yaitu (1) mengembangkan kemampuan/keterampilan...(IND0105) dengan item nomor 38 s.d. 40; (2) mampu mendengarkan (*listening*) dan menanggapi...(IND0205) memuat empat item (I₄₁ – I₄₄); dan (3) berlatih mengelola sikap, kebiasaan... (IND0305) yang memuat item nomor 45 s.d. 48. Aspek keenam IKTPM terdiri atas 2 (dua) indikator, yaitu: (1) berlatih

dan membiasakan diri dalam melakukan... (IND0106) dengan empat item bernomor 49 s.d. 52, dan (2) belajar mengambil keputusan-keputusan...(IND0206) dengan memuat dua item ($I_{53} - I_{54}$). Hasil uji model instrumen IKTPM untuk aspek kelima dan keenam menunjukkan:

Hasil hitung	: p-values = 0.2621	RMSEA = 0.068	NFI = 0.92
Kriteria GFI	: p-values \geq 0,05	RMSEA < 0,08	NFI > 0,90

Dengan membandingkan antara hasil hitung dengan kriteria, maka hasil uji menunjukkan bahwa konstruk aspek kelima dan keenam instrumen IKTPM memenuhi syarat model fit, artinya terdapat kecocokan antara konsep teoritis dengan data empirik, sehingga interpretasi hasil yang berkaitan dengan model dapat dilakukan. Hasil analisis dengan program Lisrel 8.51 yang memvisualisasikan *output standardized* disajikan pada Gambar 17.

Mencermati Gambar 17, tampak bahwa muatan faktor untuk semua item pada aspek kelima IKTPM untuk ketiga indikator, yaitu item nomor 38 s.d. 48 lebih besar dari kriteria yang digunakan yaitu 0.3. Hal tersebut menunjukkan bahwa semua item tersebut mengukur dan membangun masing-masing indikator IND0105, IND0205, dan IND0305. Hasil tersebut juga dikuatkan oleh diagram *t-values* untuk semua item tersebut berwarna hitam. Dengan demikian kesebelas item tersebut secara empiris mengukur dan membangun ketiga indikator pada aspek kelima instrumen IKTPM secara signifikan.



Gambar 17

Standardized solution untuk instrumen IKTPM Aspek Kelima dan Keenam

Aspek V: Belajar mengembangkan keterampilan dasar akademik (baca, tulis, hitung) dan keterampilan studi efektif (item no. 38-48)

Aspek VI: Belajar mengembangkan konsep-konsep penting dalam kehidupan sehari-hari (49-54)

Pada aspek keenam, indikator pertama (IND0106) dan indikator kedua (IND0206) yang memuat semua item nomor 49 s.d. 54 memiliki muatan faktor yang lebih besar dari 0.3. Dengan demikian, dapat dikatakan bahwa item-item tersebut secara empiris nyata mengukur dan membangun indikator pertama (IND0106) dan indikator kedua (IND0206)

pada aspek keenam instrumen IKTPM. Signifikansi sumbangan item-item ini dijelaskan oleh gambar t-values untuk masing-masing butir yang berwarna hitam, sehingga dapat disimpulkan bahwa keenam butir untuk kedua indikator pada aspek keenam IKTPM tersebut benar-benar mengukur dan membangun indikator itu secara signifikan. Rekapitulasi hasil analisis validitas butir aspek kelima dan keenam instrumen IKTPM dapat dilihat pada tabel 43.

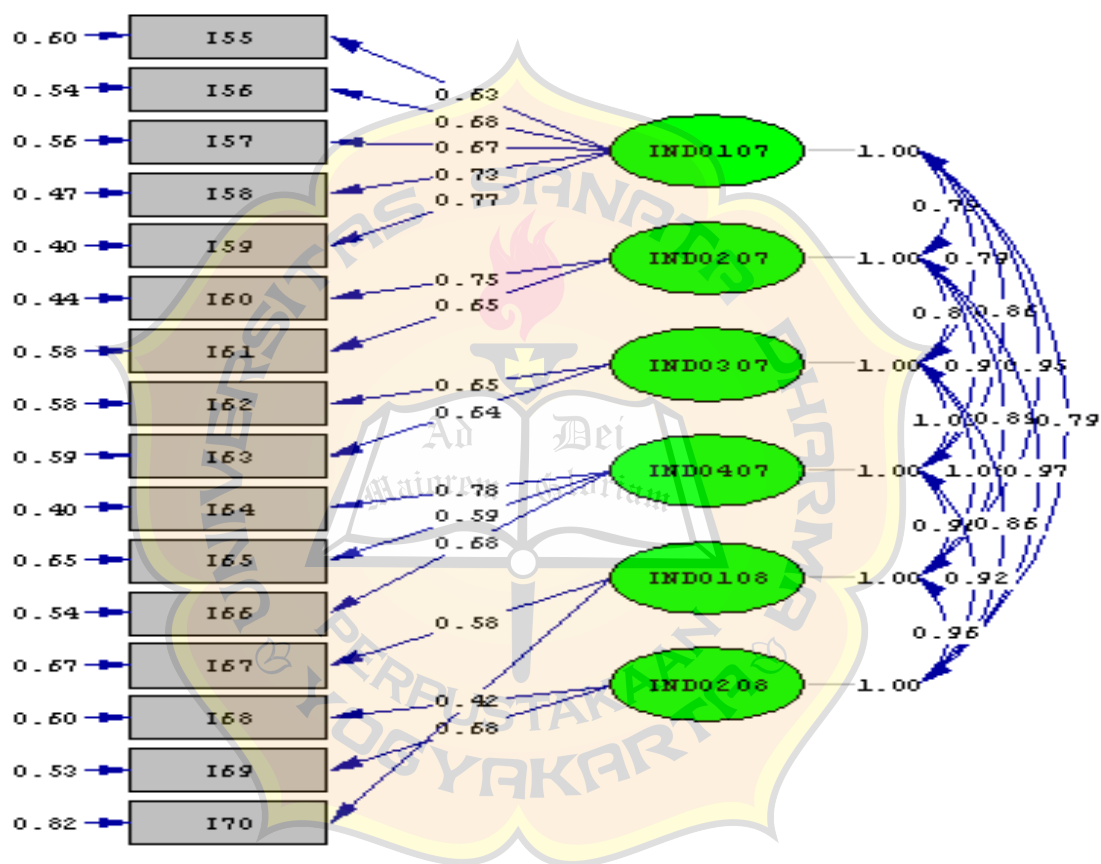
d). Aspek Ketujuh dan Kedelapan

Aspek ketujuh instrumen IKTPM terbangun atas 4 (empat) indikator, yaitu: (1) mengembangkan sikap/perilaku rajin beribadah...(IND0107) dengan lima item bernomor 55 s.d. 59; (2) membiasakan diri bersikap dan berperilaku jujur,...(IND0207) memuat dua item bernomor 60 dan 61; (3) memahami dan mampu mengenali perilaku baik...(IND0307) dengan dua item ($I_{62} - I_{63}$); dan (4) berlatih mengembangkan perilaku hormat, bertanggung...(IND0407) yang memuat 3 (tiga) butir ($I_{64} - I_{66}$). Sedangkan aspek kedelapan IKTPM terdiri atas 2 (dua) indikator, yaitu: (1) berlatih mengatur/merawat keperluan diri sendiri dan mengembangkan daya tahan... (IND0108) dengan item nomor 67 dan 70, dan (2) berlatih menyusun/mengelola waktu...(IND0208) yang memuat butir nomor 68 dan 69. Hasil uji model instrumen IKTPM untuk aspek ketujuh dan kedelapan menunjukkan:

Hasil hitung	: p-values = 0.392	RMSEA = 0.052	NFI = 0.94
Kriteria GFI	: p-values \geq 0,05	RMSEA < 0,08	NFI > 0,90

Jika dibandingkan antara hasil hitung dengan kriteria, maka hasil uji menunjukkan bahwa konstruk aspek ketujuh dan kedelapan instrumen IKTPM ternyata memenuhi

syarat model fit, artinya terdapat kecocokan antara konsep teoritis dengan data empirik, sehingga interpretasi hasil yang berkaitan dengan model dapat dilakukan Hasil analisis dengan program Lisrel 8.51 yang menggambarkan *output standardized* disajikan pada Gambar 18 berikut ini:



Chi-Square=118.41, df=89, P-value=0.39251, RMSEA=0.052

Gambar 18
Standardized solution untuk instrumen IKTAM Aspek Ketujuh dan Kedelapan

Aspek VII: Mengembangkan sikap beriman/taqwa, kata hati, moral, dan nilai-nilai (55-66)
Aspek VIII: Belajar menjadi pribadi yang mandiri (item no. 67-70).

Mencermati Gambar 18, tampak bahwa muatan faktor untuk semua item pada aspek ketujuh untuk keempat indikator, yaitu item nomor 55 s.d. 66 lebih besar dari kriteria yang digunakan yaitu 0.3. Hal tersebut menunjukkan bahwa semua item tersebut mengukur dan membangun masing-masing indikator IND0107, IND0207, IND0307, dan IND0407. Hasil tersebut juga dikuatkan oleh diagram *t-values* untuk semua item tersebut berwarna hitam. Dengan demikian keduabelas item tersebut secara signifikan memang mengukur dan membangun keempat indikator pada aspek ketujuh IKTPM.

Pada aspek kedelapan instrumen IKTPM, semua item yang menjadi muatan indikator pertama (IND0108) dan indikator kedua (IND0208), yaitu nomor 67 s.d. 70 ternyata memiliki muatan faktor yang lebih besar dari 0.3, sehingga dapat dikatakan bahwa item-item tersebut memang mengukur dan membangun masing-masing indikator pertama (IND0108) dan indikator kedua (IND0208). Signifikansi sumbangan item-item ini dijelaskan oleh Gambar *t-values* untuk masing-masing butir yang berwarna hitam, sehingga dapat disimpulkan bahwa keempat butir dalam kedua indikator pada aspek kedelapan instrumen IKTPM tersebut secara signifikan benar-benar mengukur dan membangun indikator itu.

Rekapitulasi hasil analisis validitas seluruh butir instrumen IKTPM dapat dilihat pada tabel 43 berikut ini:

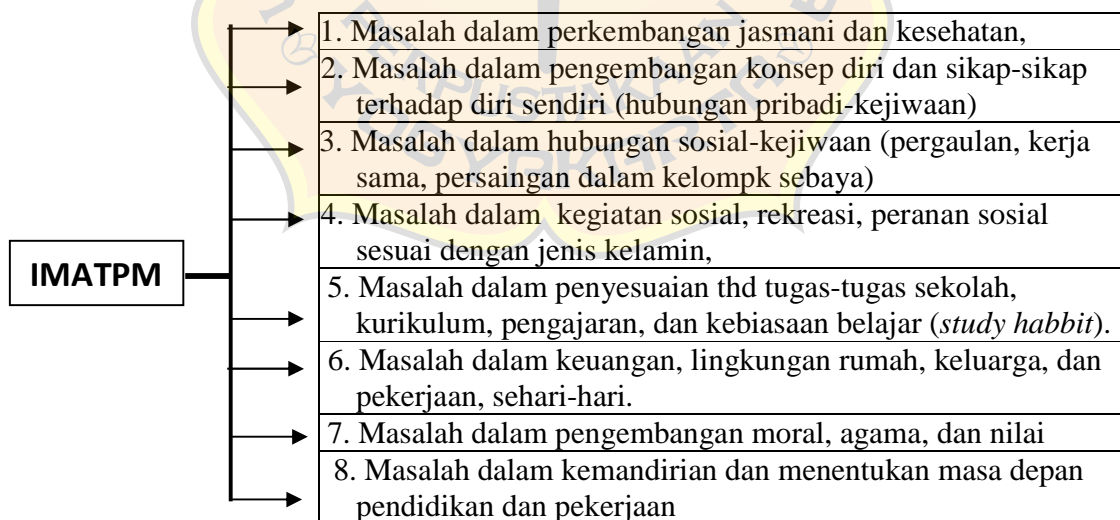
Tabel 43
Rekapitulasi Hasil Analisis Validitas Butir Instrumen IKTPM

Aspek	No Butir	Nilai Muatan Faktor	t-values	Keterangan	Aspek	No Butir	Nilai Muatan Faktor	t-values	Keterangan	
Bijr Ketrp Fisik & Merwt Kbrsh Diri	1	0.66	9.78	Sig./valid	Pengemb. Ketramp. Dasar Akademik dan Studi Efektif	36	0.55	9.61	Sig./valid	
	2	0.57	8.70	Sig./valid		37	0.66	11.96	Sig./valid	
	3	0.45	5.73	Sig./valid		38	0.77	14.68	Sig./valid	
	4	0.40	5.37	Sig./valid		39	0.70	12.97	Sig./valid	
	5	0.64	9.81	Sig./valid		40	0.72	13.46	Sig./valid	
	6	0.71	10.71	Sig./valid		41	0.69	13.17	Sig./valid	
Pengemb. Konsep Diri & Sikap Positif thd Diri Sendiri	7	0.57	9.86	Sig./valid		42	0.55	10.00	Sig./valid	
	8	0.67	12.00	Sig./valid		43	0.73	14.25	Sig./valid	
	9	0.67	11.99	Sig./valid		44	0.61	11.32	Sig./valid	
	10	0.52	8.90	Sig./valid		45	0.73	14.02	Sig./valid	
	11	0.70	11.13	Sig./valid		46	0.76	14.89	Sig./valid	
	12	0.60	9.78	Sig./valid		47	0.72	13.76	Sig./valid	
	13	0.56	9.18	Sig./valid		48	0.62	11.34	Sig./valid	
	14	0.50	8.18	Sig./valid		Pengemb Konsep ² tg Khdpn Se-hari ²	49	0.70	13.07	Sig./valid
	15	0.55	8.89	Sig./valid	50		0.65	11.76	Sig./valid	
Belajar Keteramp Sosial dim Kelpk Sebayu	16	0.42	7.15	Sig./valid	51		0.67	12.26	Sig./valid	
	17	0.52	9.10	Sig./valid	52		0.62	11.03	Sig./valid	
	18	0.53	9.29	Sig./valid	53		0.78	14.09	Sig./valid	
	19	0.57	10.17	Sig./valid	54		0.65	11.73	Sig./valid	
	20	0.62	11.23	Sig./valid	Pengemb. Sikap Beriman, Taqwa, Kata Hati, Moral, dan Nilai-nilai	55	0.63	11.64	Sig./valid	
	21	0.38	6.39	Sig./valid		56	0.68	12.69	Sig./valid	
	22	0.50	8.65	Sig./valid		57	0.67	12.41	Sig./valid	
	23	0.53	9.45	Sig./valid		58	0.73	13.98	Sig./valid	
	24	0.54	9.66	Sig./valid		59	0.77	15.21	Sig./valid	
	25	0.53	9.48	Sig./valid		60	0.75	13.41	Sig./valid	
	26	0.57	10.27	Sig./valid		61	0.65	11.48	Sig./valid	
	27	0.64	11.78	Sig./valid		62	0.65	11.08	Sig./valid	
	28	0.64	11.88	Sig./valid		63	0.64	10.98	Sig./valid	
	29	0.49	8.58	Sig./valid		64	0.78	15.22	Sig./valid	
Bijr Peran Sos. Se-suai Jns Kelamin	30	0.59	9.89	Sig./valid		65	0.59	10.81	Sig./valid	
	31	0.78	12.85	Sig./valid		66	0.68	12.73	Sig./valid	
	32	0.82	14.38	Sig./valid		Bijr Menjdi Pri. Mndri	67	0.58	7.95	Sig./valid
	33	0.71	12.53	Sig./valid			68	0.42	7.15	Sig./valid
	34	0.51	8.68	Sig./valid	69		0.68	15.40	Sig./valid	
	35	0.73	13.57	Sig./valid	70		0.42	11.75	Sig./valid	

Secara keseluruhan, bangunan instrumen IKTPM yang dikembangkan dalam penelitian pengembangan ini dengan memuat 8 (delapan) aspek yang dijabarkan dalam 22 indikator dan dirumuskan dalam 70 item pernyataan telah memenuhi syarat validitas konstruk dan dapat digunakan sebagai instrumen untuk mengukur keterlaksanaan tugas perkembangan murid kelas 5 dan/atau 6 SD sesuai dengan konstruk teoritisnya.

3). Instrumen IMATPM (Inventori Masalah-masalah dalam Aktualisasi Tugas Perkembangan Murid)

Instrumen IMATPM direkonstruksi dari konsep Mooney (dalam Prayitno, dkk., 1998), yang disesuaikan dengan konteks masalah-masalah peserta didik usia SD pada umumnya di Indonesia. Ross L. Mooney mengembangkan *Mooney Problem Check List* yang memuat daftar 330 item masalah yang potensial dialami oleh setiap individu dalam hidupnya. Untuk kepentingan penelitian dan pengembangan model ini, instrumen IMATPM dikonstruksi dengan memuat 8 (delapan) aspek seperti tayangan berikut:



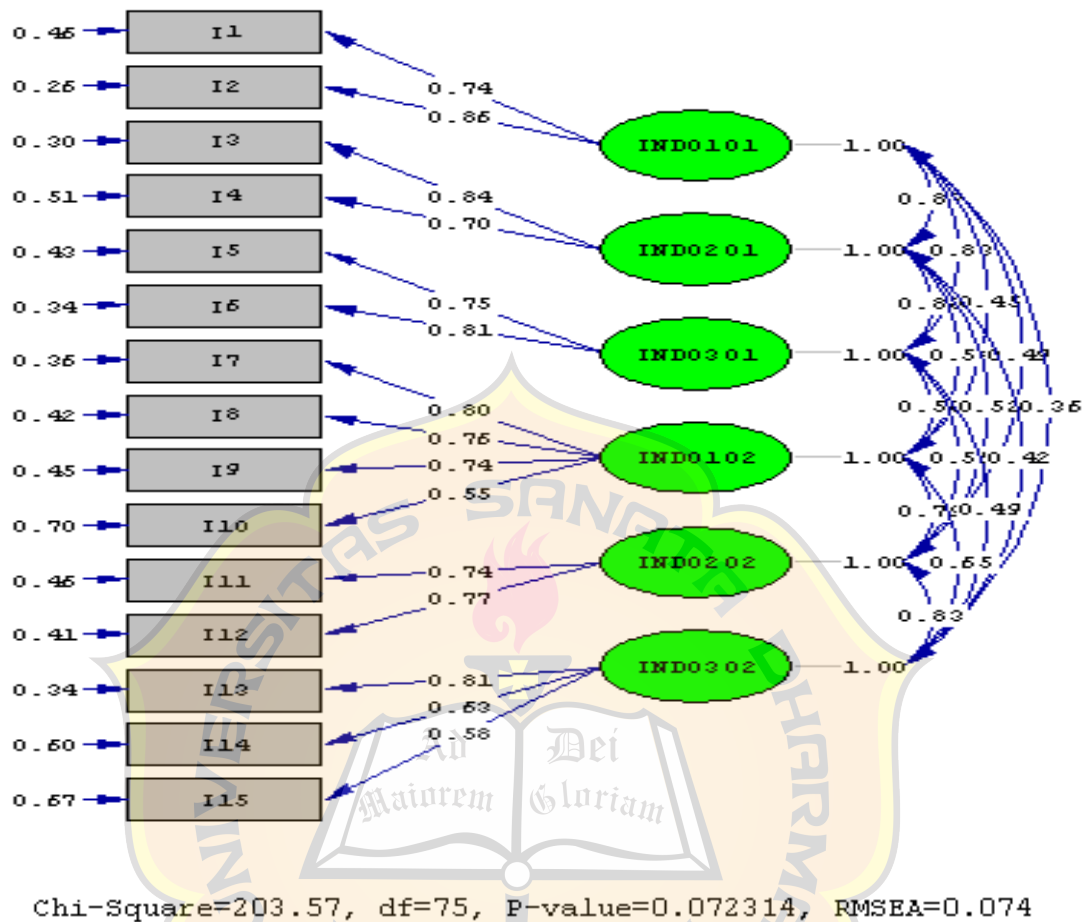
Gambar 19
Aspek-aspek Konstruksi Instrumen IMATPM

a). Aspek Pertama dan Kedua

Aspek pertama instrumen IMATPM memiliki 3 (tiga) indikator, yaitu: (1) memiliki penyakit yang mengganggu dalam...(IND0101) dengan item nomor 1 dan 2; (2) mengalami gangguan penglihatan/pendengaran dan organ motorik (IND0201) yang memuat item 3 dan 4; dan (3) mudah lelah, indikasi gizi buruk, ...(IND0301) dengan item nomor 5 dan 6. Aspek kedua memuat 3 (tiga) indikator, yaitu: (1) sulit dalam memahami diri sendiri... (IND0102) dengan item 7 s.d. 10; (2) sukar menerima dan menghargai diri sendiri,....(IND0202) dengan item nomor 11 dan 12; dan (3) kurang rasa percaya diri, kurang berani...(IND0302) mengandung item nomor 13 s.d. 15. Hasil uji model instrumen IMATPM untuk aspek pertama dan kedua menunjukkan:

Hasil hitung	: p-values = 0.072	RMSEA = 0.074	NFI = 0.92
Kriteria GFI	: p-values \geq 0,05	RMSEA < 0,08	NFI > 0,90

Jika dibandingkan antara hasil hitung dengan kriteria, maka hasil uji menunjukkan bahwa konstruk aspek pertama dan kedua instrumen IMATPM ternyata memenuhi syarat model fit, artinya terdapat kecocokan antara konsep teoritis dengan data empirik, sehingga interpretasi hasil yang berkaitan dengan model dapat dilakukan. Hasil analisis dengan program Lisrel 8.51 yang memvisualisasikan *output standardized* disajikan pada Gambar 20.



Gambar 20
Standardized solution untuk instrumen IMATPM Aspek Pertama dan Kedua

Aspek I : Masalah dalam perkembangan jasmani dan kesehatan (item no. 1-6)
Aspek II: Masalah dalam pengembangan konsep diri dan sikap-sikap terhadap diri sendiri (7-15)

Mencermati Gambar 20, tampak bahwa muatan faktor untuk semua item pada ketiga indikator dalam aspek pertama, yaitu item nomor 1 s.d. 6 lebih besar dari kriteria yang digunakan yaitu 0.3. Hal tersebut menunjukkan bahwa semua item tersebut mengukur dan membangun masing-masing indikator IND0101, IND0201, dan IND0301. Hasil tersebut juga dikuatkan oleh diagram *t-values* untuk semua item tersebut berwarna

hitam. Dengan demikian semua item tersebut secara signifikan mengukur dan membangun ketiga indikator pada aspek pertama instrumen IMATPM.

Pada aspek kedua, indikator pertama (IND0102), indikator kedua (IND0202), dan indikator ketiga (IND0302) yang memuat item nomor 7 s.d. 15 memiliki muatan faktor yang lebih besar dari 0.3, sehingga dapat dikatakan bahwa item-item tersebut secara empiris memang benar mengukur dan membangun indikator pertama (IND0102), indikator kedua (IND0202), dan indikator ketiga (IND0302). Signifikansi sumbangan item-item ini dijelaskan oleh gambar diagram path *t-values* untuk masing-masing butir yang berwarna hitam, sehingga dapat disimpulkan bahwa semua butir untuk ketiga indikator pada aspek kedua instrumen tersebut mengukur dan membangun indikator-indikator itu secara signifikan. Rekapitulasi hasil analisis validitas butir aspek pertama dan kedua instrumen IMATPM dapat dilihat pada tabel 44.

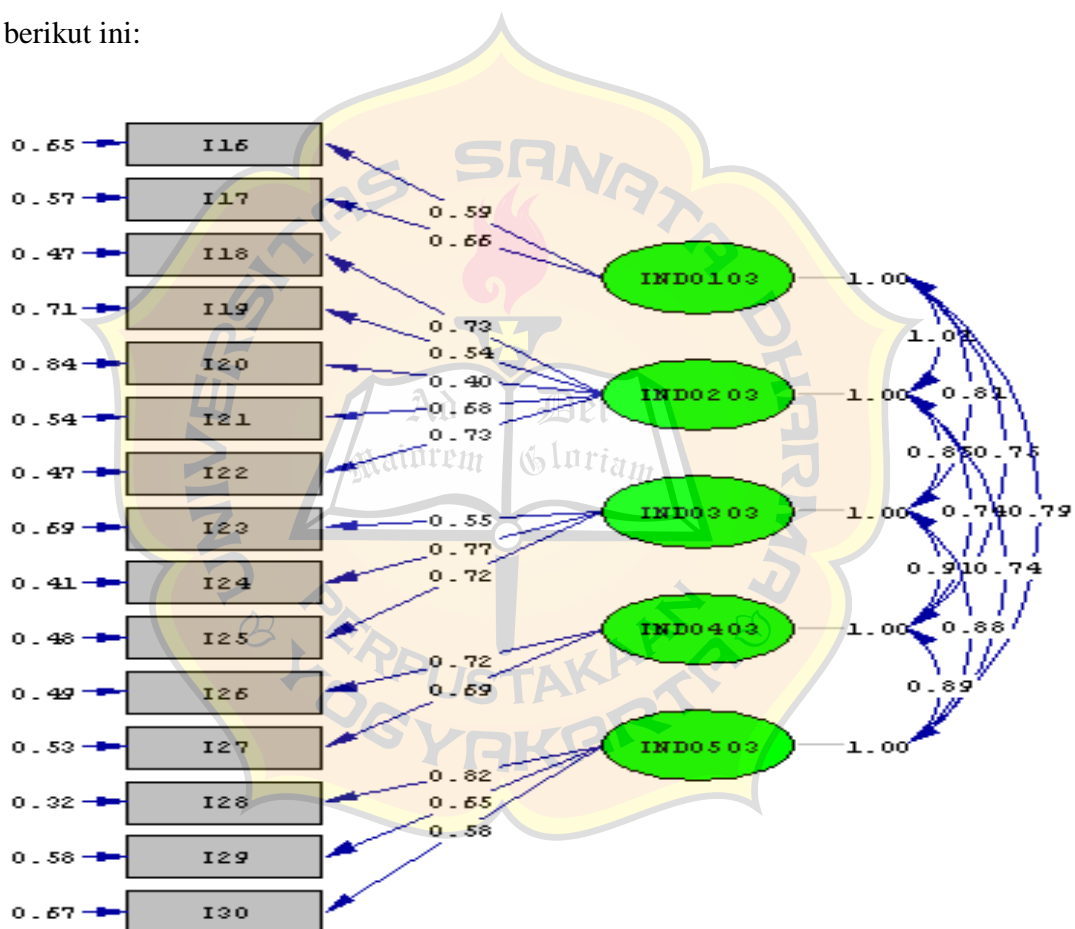
b). Aspek Ketiga

Aspek ketiga instrumen IMATPM terdiri atas 5 (lima) indikator, yaitu (1) sulit bergaul/berkomunikasi dengan...(IND0103) dengan butir bernomor 16-17; (2) bersifat tertutup/dihantui perasaan takut... (IND0203) memuat lima butir bernomor 18 s.d. 22; (3) sulit memahami perbedaan, kurang mampu... (IND0303) dengan tiga item bernomor 23-25; (4) kurang toleran/solider/bersabar terhadap...(IND0403) dengan dua item nomor 26 dan 27; dan (5) sulit mentaati aturan kelompok....(IND0503) dengan item no. 28-30.

Hasil uji model instrumen ini untuk aspek ketiga menunjukkan:

Hasil hitung	: p-values = 0.063	RMSEA = 0.059	NFI = 0.96
Kriteria GFI	: p-values \geq 0,05	RMSEA < 0,08	NFI > 0,90

Jika dibandingkan antara hasil hitung dengan kriteria, maka hasil uji menunjukkan bahwa konstruk aspek ketiga instrumen IMATPM ternyata memenuhi syarat model fit, artinya terdapat kecocokan antara konsep teoritis dengan data empirik, sehingga interpretasi hasil yang berkaitan dengan model dapat dilakukan. Hasil analisis dengan program Lisrel 8.51 yang menggambarkan *output standardized* disajikan pada Gambar 21 berikut ini:



Chi-Square=66.56, df=32, P-value=0.063201, RMSEA=0.059

Gambar 21

Standardized solution untuk instrumen IMATPM Aspek Ketiga
 Aspek III: Masalah dalam hubungan sosial-kejiwaan (pergaulan, kerjasama, dan persaingan dalam kelompok sebaya)

Mencermati Gambar 21, tampak bahwa muatan faktor untuk semua item pada aspek ketiga dalam kelima indikator yaitu item nomor 16 s.d. 30 lebih besar dari kriteria yang digunakan yaitu 0.3. Hal tersebut menunjukkan bahwa semua item tersebut mengukur dan membangun masing-masing indikator. Hasil tersebut juga dikuatkan oleh diagram yang menunjukkan bahwa *t-values* semua item tersebut berwarna hitam. Dengan demikian semua item tersebut mengukur dan membangun secara signifikan kelima indikator pada aspek ketiga instrumen IMATPM. Rekapitulasi hasil analisis validitas butir aspek ketiga instrumen IMATPM dapat dilihat pada tabel 44.

c). Aspek Keempat

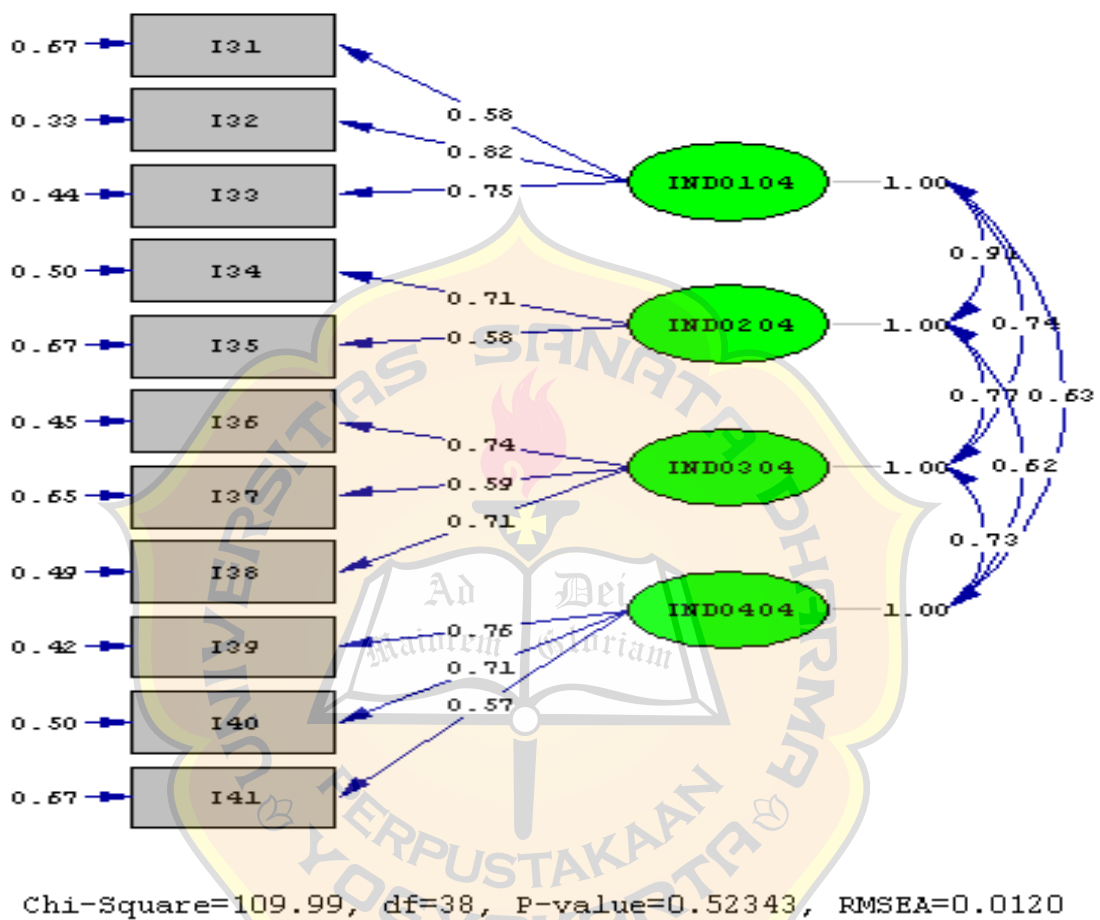
Aspek keempat instrumen IMATPM terdiri atas 4 (empat) indikator, yaitu: (1) diejek teman karena berperilaku kurang sesuai dengan...(IND0104) dengan tiga butir bernomor 31-33; (2) enggan beraktivitas sosial, bermain... (IND0204) memuat dua butir bernomor 34-35; (3) malu terhadap perkembangan seksualitas... (IND0304) dengan tiga item bernomor 36-38; dan (4) dihantui perasaan tidak sehat (ketakutan, merasa bersalah, berdosa, ... (IND0404) dengan tiga item bernomor 39-41.

Hasil uji model untuk aspek keempat IMATPM menunjukkan:

Hasil hitung	: p-values = 0.523	RMSEA = 0.012	NFI = 0.94
Kriteria GFI	: p-values \geq 0,05	RMSEA < 0,08	NFI > 0,90

Jika dibandingkan antara hasil hitung dengan kriteria, maka hasil uji menunjukkan bahwa konstruk aspek keempat instrumen IMATPM ternyata memenuhi syarat model fit,

sehingga interpretasi hasil yang berkaitan dengan model dapat dilakukan. Hasil analisis dengan program Lisrel 8.51 disajikan *output standardized* seperti pada Gambar 22 ini:



Gambar 22

Standardized solution untuk instrumen IMATPM Aspek Keempat
 Aspek IV: Masalah dalam kegiatan sosial, rekreasi, dan peranan sosial sesuai dengan jenis kelamin

Mencermati Gambar 22, tampak bahwa muatan faktor untuk semua item pada aspek keempat untuk semua indikator, yaitu item nomor 31 s.d. 41 lebih besar dari kriteria yang digunakan yaitu 0.3. Hal tersebut menunjukkan bahwa semua item tersebut

mengukur dan membangun masing-masing indikator. Hasil tersebut juga dikuatkan oleh diagram yang menunjukkan bahwa t-values semua item tersebut berwarna hitam. Dengan demikian semua item tersebut mengukur dan membangun semua indikator pada aspek keempat secara signifikan. Rekapitulasi hasil analisis validitas butir aspek keempat instrumen IMATPM dapat dilihat pada tabel 44.

d). Aspek Kelima

Aspek kelima instrumen IMATPM terbangun atas 8 (delapan) indikator, yaitu:

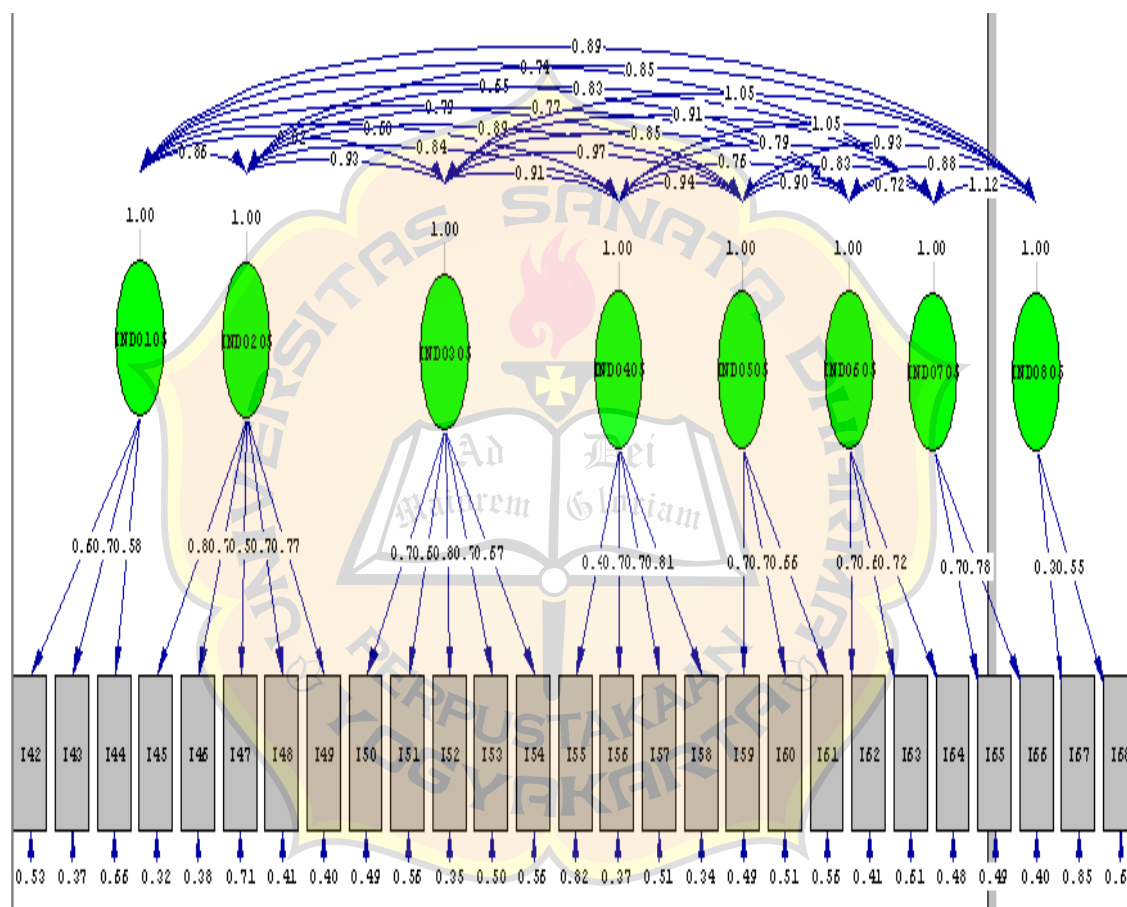
- (1) mengalami kesulitan dalam membaca...(IND0105) dengan tiga item bernomor 42-44;
- (2) kurang mampu dalam mendengarkan...(IND0205) memuat lima item nomor 45-49;
- (3) sulit dalam mengikuti petunjuk dengan... (IND0305) berisi lima item bernomor 50-54;
- (4) tidak terlatih dalam mengelola sikap...(IND0405) dengan empat item bernomor 55-58;
- (5) motivasi/semangat belajar rendah, cenderung...(IND0505) dengan tiga item no 59-61;
- (6) banyak gangguan dalam belajar...(IND0605) memuat tiga item bernomor 62-64;
- (7) ada masalah dengan guru...(IND0705) dengan dua item bernomor 65 dan 66; dan
- (8) iklim kelas kurang kondusif, hubungan guru murid dingin (IND0805) berisi dua item bernomor 67 dan 68.

Hasil uji model instrumen IMATPM untuk aspek kelima menunjukkan:

Hasil hitung	: p-values = 0.062	RMSEA = 0.070	NFI = 0.91
Kriteria GFI	: p-values \geq 0,05	RMSEA < 0,08	NFI > 0,90

Jika dibandingkan antara hasil hitung dengan kriteria, maka hasil uji menunjukkan bahwa konstruk aspek kelima instrumen IMATPM ternyata memenuhi syarat model fit,

artinya terdapat kecocokan antara konsep teoritis dengan data empirik, sehingga interpretasi hasil yang berkaitan dengan model dapat dilakukan. Hasil analisis dengan program Lisrel 8.51 yang menggambarkan *output standardized* disajikan pada Gambar 23 berikut ini:



Chi-Square=104.11, df=296, P-value=0.06231, RMSEA=0.070

Gambar 23
Standardized solution untuk instrumen IMATPM Aspek Kelima
Aspek V: Masalah dalam penyesuaian terhadap tugas-tugas sekolah, kurikulum, pengajaran, dan kebiasaan belajar (*study habit*)

Mencermati Gambar 23, tampak bahwa muatan faktor untuk semua item pada aspek kelima untuk kedelapan indikator, yaitu item bernomor 42 s.d. 68 lebih besar dari kriteria yang digunakan yaitu 0.3. Hal tersebut menunjukkan bahwa secara empiris semua item tersebut mengukur dan membangun masing-masing indikator. Hasil tersebut juga dikuatkan oleh diagram *t-values* untuk semua item tersebut berwarna hitam. Dengan demikian semua item tersebut mengukur dan membangun kedelapan indikator pada aspek kelima instrumen IMATPM secara signifikan.

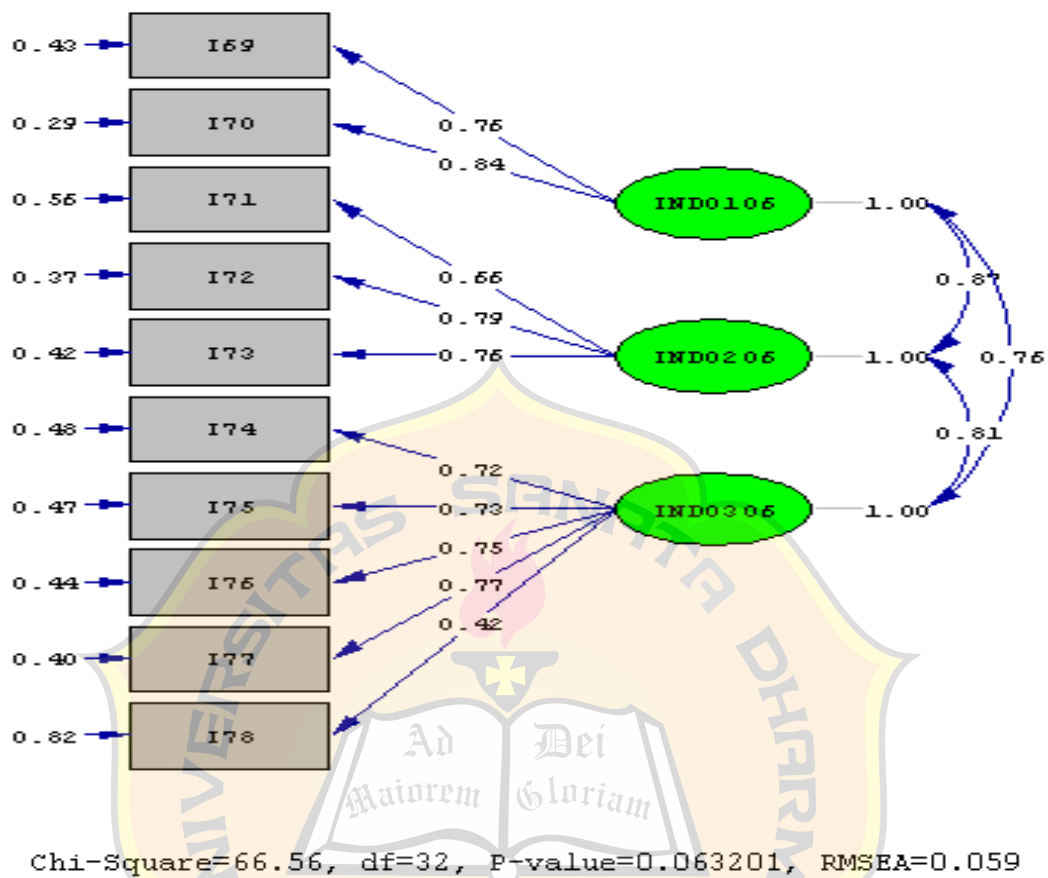
e). Aspek Keenam

Aspek keenam instrumen IMATPM terbangun atas 3 (tiga) indikator, yaitu: (1) kesulitan membayar biaya sekolah...(IND0106) dengan dua item bernomor 69 dan 70; (2) kondisi dan suasana lingkungan rumah kurang...(IND0206) memuat tiga item 71-73; dan (3) kurang terlatih dalam menghargai makna...(IND0306) dengan lima item no. 74-78.

Hasil uji model instrumen IMATPM untuk aspek keenam menunjukkan:

Hasil hitung	: p-values = 0.063	RMSEA = 0.059	NFI = 0.95
Kriteria GFI	: p-values \geq 0,05	RMSEA < 0,08	NFI > 0,90

Jika dibandingkan antara hasil hitung dengan kriteria, maka hasil uji menunjukkan bahwa konstruk aspek keenam instrumen IMATPM ternyata memenuhi syarat model fit, artinya terdapat kecocokan antara konsep teoritis dengan data empirik, sehingga interpretasi hasil yang berkaitan dengan model dapat dilakukan. Hasil analisis dengan program Lisrel 8.51 yang menggambarkan *output standardized* disajikan pada Gambar 24 berikut ini:.



Gambar 24

Standardized solution untuk instrumen IMATPM Aspek Keenam
 Aspek VI: Masalah dalam keuangan, lingkungan rumah, keluarga, dan pekerjaan sehari-hari

Gambar 24 memberi gambaran bahwa muatan faktor untuk semua item dari ketiga indikator pada aspek keenam IMATPM, yaitu item nomor 69 s.d. 78 lebih besar dari kriteria yang digunakan yaitu 0.3. Kenyataan tersebut menggambarkan bahwa secara empirik semua item tersebut mengukur dan membangun masing-masing indikatornya. Kesimpulan yang sama juga diperoleh jika diperhatikan *t-values* untuk semua item tersebut adalah berwarna hitam. Dengan demikian semua item tersebut mengukur dan

membangun semua indikator pada aspek keenam secara signifikan. Rekapitulasi hasil analisis validitas butir instrumen IMATPM dapat diperiksa pada tabel 44.

f). Aspek Ketujuh dan Kedelapan

Aspek ketujuh instrumen IMATPM dikonstruksi atas 5 (lima) indikator, yaitu:

- (1) mengalami hambatan dan kurang...(IND0107) memuat dua item dengan nomor 79-80;
- (2) rentan terhadap godaan berperilaku...(IND0207) memuat tiga item bernomor 81-83;
- (3) sulit membedakan perilaku baik dan buruk... (IND0307) dengan item bernomor 84-85;
- (4) sulit membiasakan berperilaku hormat...(IND0407) dengan tiga item bernomor 86-88;
- dan (5) sulit mengakui kesalahan, berat meminta maaf (IND0507) dengan item 89-90.

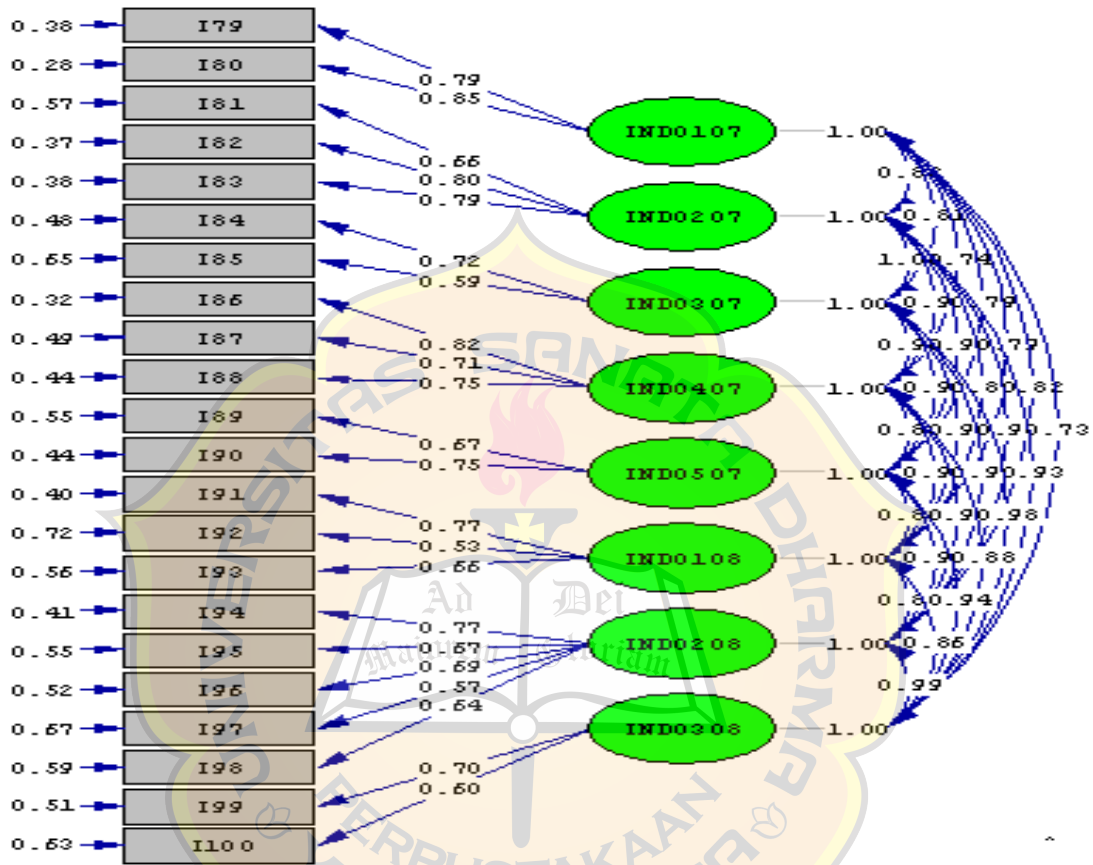
Aspek kedelapan instrumen IMATPM dikonstruksi dengan memuat 3 (tiga) indikator, yaitu (1) kurang kesempatan berlatih mengatur...(IND0108) dengan tiga item bernomor 91-93; (2) kurang terlatih menyusun, memutuskan...(IND0208) memuat lima item nomor 94-98; dan (3) sulit mengambil keputusan penting dan ...(IND0308) dengan item nomor 99-100.

Hasil uji model instrumen ini untuk aspek ketujuh dan kedelapan menunjukkan:

Hasil hitung	: p-values = 0.091	RMSEA = 0.075	NFI = 0.95
Kriteria GFI	: p-values \geq 0,05	RMSEA < 0,08	NFI > 0,90

Jika dibandingkan antara hasil hitung dengan kriteria, maka hasil uji menunjukkan bahwa konstruk aspek ketujuh dan kedelapan instrumen IMATPM ternyata memenuhi syarat model fit, artinya terdapat kecocokan antara konsep teoritis dengan data empirik, sehingga interpretasi hasil yang berkaitan dengan model dapat dilakukan. Hasil analisis

dengan program Lisrel 8.51 yang menggambarkan *output standardized* disajikan pada Gambar 25 berikut ini:



Chi-Square=202.64, df=181, P-value=0.0912, RMSEA=0.075

Gambar 25

Standardized solution untuk instrumen IMATPM Aspek Ketujuh dan Kedelapan Aspek VII : Masalah dalam pengembangan moral, agama, dan nilai-nilai (item 79-90) Aspek VIII: Masalah dalam kemandirian, menentukan masa depan pendidikan, dan cita-cita pekerjaan (item 91-100)

Gambar 25 memberi gambaran bahwa muatan faktor untuk semua item yang diposisikan dalam kelima indikator pada aspek ketujuh instrumen ini, yaitu item nomor 79 s.d. 90 lebih besar dari kriteria yang digunakan yaitu 0.3. Kenyataan tersebut

menggambarkan bahwa secara empirik semua item tersebut sungguh mengukur dan membangun masing-masing indikator. Kesimpulan yang sama juga diperoleh jika diamati diagram *t-values* untuk semua item tersebut berwarna hitam. Dengan demikian semua item tersebut memang benar-benar mengukur dan membangun kelima indikator pada aspek ketujuh instrumen IMATPM secara signifikan.

Selanjutnya, pada aspek kedelapan instrumen IMATPM, yaitu pada indikator pertama (IND0108), nilai muatan faktor untuk butir nomor 91, 92, dan 93 lebih besar dari kriteria 0.3, yaitu 0.77, 0.53, dan 0.66. Kenyataan ini menunjukkan bahwa ketiga item tersebut mengukur dan membangun indikator pertama. Hasil yang sama dengan indikator pertama, indikator kedua (IND0208) yang terdiri atas item nomor 94, 95, 96, 97, dan 98 juga memiliki muatan faktor yang lebih besar dari kriteria 0.3, yaitu 0.77, 0.67, 0.69, 0.57, dan 0.64, sehingga dapat dikatakan bahwa butir-butir ini secara signifikan mengukur dan membangun indikator kedua. Terakhir, kedua item yang dijabarkan dari indikator ketiga (IND0308), yaitu item nomor 99 dan 100 juga memiliki muatan faktor 0.70 dan 0.60 (lebih besar dari kriteria 0.3). Dengan demikian dapat disimpulkan bahwa kedua item tersebut secara signifikan mengukur dan membangun indikator ketiga pada aspek kedelapan instrumen IMATPM.

Rekapitulasi hasil analisis validitas semua butir instrumen IMATPM dapat diperiksa pada tabel 44 berikut ini:

Tabel 44. Rekapitulasi Hasil Analisis Validitas Butir Instrumen IMATPM

Aspek	No Item	Muatan Faktor	t-values	Keterangan
Masalah Perk. Fsk & Kshatan	1	0.74	14.15	Sig./valid
	2	0.86	17.15	Sig./valid
	3	0.84	16.46	Sig./valid
	4	0.70	13.26	Sig./valid
	5	0.75	14.52	Sig./valid
	6	0.81	15.89	Sig./valid
Mshl Konsep Diri dan Sikap thd Diri Sendiri	7	0.80	15.88	Sig./valid
	8	0.76	14.91	Sig./valid
	9	0.74	14.47	Sig./valid
	10	0.55	9.86	Sig./valid
	11	0.74	13.86	Sig./valid
	12	0.77	14.55	Sig./valid
	13	0.81	15.11	Sig./valid
	14	0.63	11.28	Sig./valid
	15	0.58	10.09	Sig./valid
Masalah dlm Hub. Sosial - Kejiwaan	16	0.59	10.14	Sig./valid
	17	0.66	11.15	Sig./valid
	18	0.73	14.08	Sig./valid
	19	0.54	9.70	Sig./valid
	20	0.40	6.97	Sig./valid
	21	0.68	12.91	Sig./valid
	22	0.73	14.21	Sig./valid
	23	0.55	9.98	Sig./valid
	24	0.77	15.04	Sig./valid
	25	0.72	13.89	Sig./valid
	26	0.72	12.89	Sig./valid
	27	0.69	12.40	Sig./valid
	28	0.82	16.13	Sig./valid
	29	0.65	11.96	Sig./valid
Mshl Keg. Sosial, Rekreasi, Peranan Sos sesuai Jenis Klmm	30	0.58	10.40	Sig./valid
	31	0.58	10.39	Sig./valid
	32	0.82	16.19	Sig./valid
	33	0.75	14.38	Sig./valid
	34	0.71	11.70	Sig./valid
	35	0.58	9.79	Sig./valid
	36	0.74	13.70	Sig./valid
	37	0.59	10.33	Sig./valid
	38	0.71	13.01	Sig./valid
	39	0.76	13.77	Sig./valid
	40	0.71	12.68	Sig./valid
	41	0.57	9.79	Sig./valid
	42	0.60	12.01	Sig./valid
	43	0.70	12.46	Sig./valid
	44	0.58	10.40	Sig./valid
	45	0.80	17.15	Sig./valid
	46	0.70	12.58	Sig./valid
	47	0.50	9.10	Sig./valid
	48	0.70	12.15	Sig./valid
	49	0.77	15.89	Sig./valid
Masalah Penyesuaian Tugas-tugas Sekolah, Kurikulum, Pengajaran, dan Kebiasaan Belajar	50	0.70	14.13	Sig./valid
	51	0.60	12.15	Sig./valid
	52	0.80	15.14	Sig./valid
	53	0.70	14.10	Sig./valid
	54	0.67	13.05	Sig./valid
	55	0.40	7.15	Sig./valid
	56	0.70	13.73	Sig./valid
	57	0.70	13.73	Sig./valid
	58	0.81	16.85	Sig./valid
	59	0.70	13.13	Sig./valid
	60	0.70	13.12	Sig./valid
	61	0.66	12.72	Sig./valid
	62	0.70	13.11	Sig./valid
	63	0.60	11.13	Sig./valid
	64	0.72	13.76	Sig./valid
	65	0.70	13.14	Sig./valid
	66	0.78	14.88	Sig./valid
	67	0.30	5.96	Sig./valid
	68	0.55	9.50	Sig./valid
Mshl Keuangan, Lingk Rmh, Keluarga, Pekerjaan	69	0.76	14.68	Sig./valid
	70	0.84	16.66	Sig./valid
	71	0.66	12.41	Sig./valid
	72	0.79	15.80	Sig./valid
	73	0.76	15.01	Sig./valid
	74	0.72	14.01	Sig./valid
	75	0.73	14.16	Sig./valid
	76	0.75	14.72	Sig./valid
	77	0.77	15.35	Sig./valid
	78	0.42	7.34	Sig./valid
Mshl Pengemb Moral, Agama, dan Nilai-nilai	79	0.79	15.64	Sig./valid
	80	0.85	17.18	Sig./valid
	81	0.66	12.75	Sig./valid
	82	0.80	16.46	Sig./valid
	83	0.79	16.26	Sig./valid
	84	0.72	12.93	Sig./valid
	85	0.59	10.65	Sig./valid
	86	0.82	17.15	Sig./valid
	87	0.71	13.99	Sig./valid
	88	0.75	14.98	Sig./valid
Mshl Kemandirian, Cita-cita Pendidikan & Pekerjaan	89	0.67	12.31	Sig./valid
	90	0.75	13.82	Sig./valid
	91	0.77	14.96	Sig./valid
	92	0.53	9.45	Sig./valid
	93	0.66	12.45	Sig./valid
	94	0.77	15.60	Sig./valid
	95	0.67	13.01	Sig./valid
	96	0.69	13.64	Sig./valid
	97	0.57	10.66	Sig./valid
	98	0.64	12.30	Sig./valid
	99	0.70	12.35	Sig./valid
	100	0.60	10.68	Sig./valid

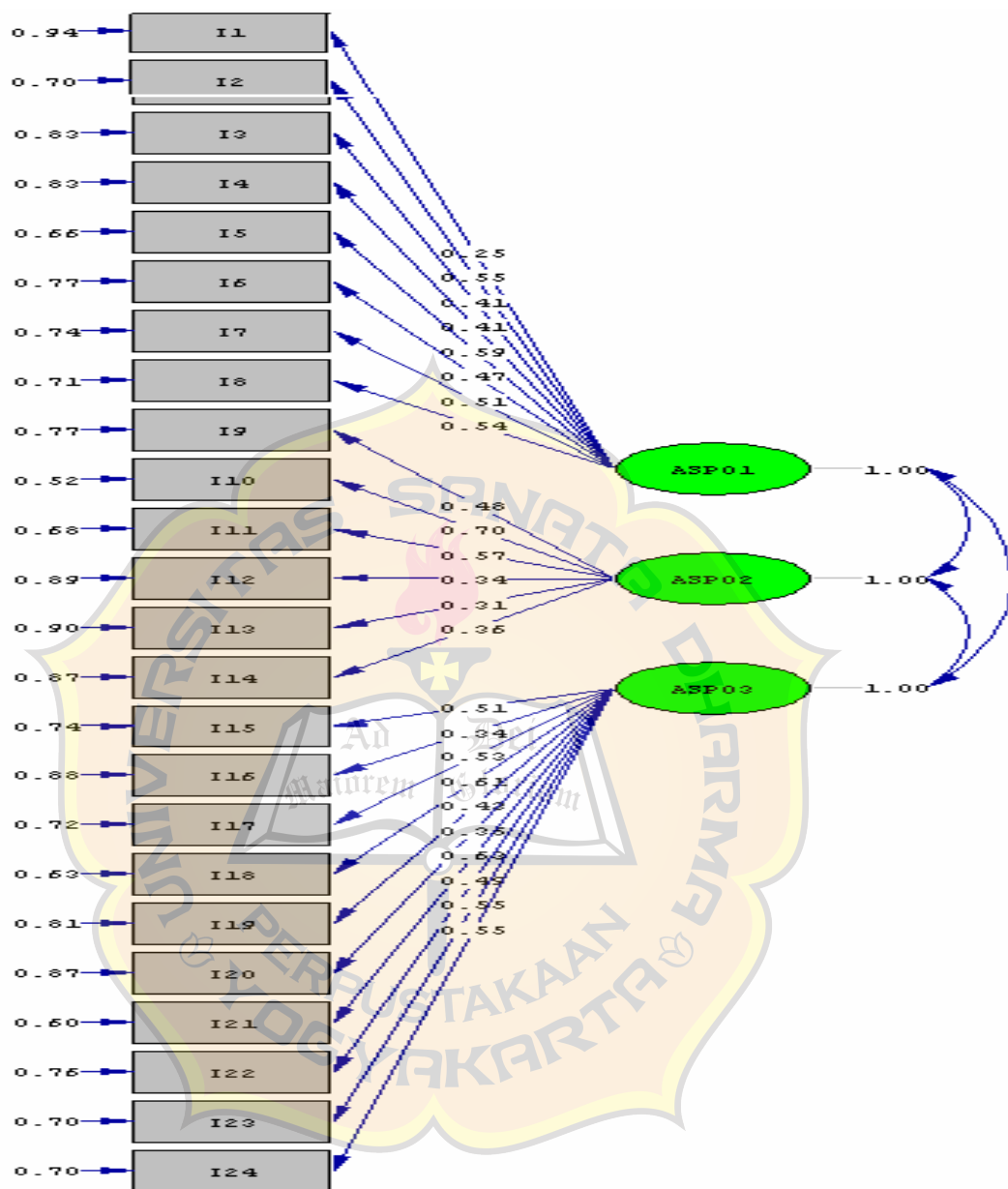
Secara keseluruhan bangunan instrumen IMATPM yang dikembangkan dalam penelitian pengembangan ini, yang dikonstruksi dengan memuat 8 (delapan) aspek yang dijabarkan dalam 34 indikator dan dirumuskan dalam 100 butir masalah telah memenuhi syarat validitas konstruk dan dapat digunakan sebagai instrumen untuk mengukur masalah-masalah dalam aktualisasi tugas perkembangan murid kelas 5 dan/atau 6 SD sesuai dengan konstruk teoritisnya.

4). Instrumen KKPKP-BK (Kuesioner Keterlaksanaan Prosedur Konstruksi Program BK)

Instrumen ini dikonstruksi atas 3 (tiga) aspek, yaitu: (1) Keterlaksanaan prosedur perencanaan program/kegiatan BK (ASP01) dengan 3 indikator yang memuat 8 (delapan) item bernomor 1 s.d. 8; (2) Keterlaksanaan prosedur disain/perancangan program/kegiatan BK (ASP02) dengan 2 indikator yang memuat 6 (enam) item bernomor 9 s.d. 14; dan (3) Keterlaksanaan prosedur pengorganisasian program/kegiatan BK (ASP03) dengan 4 indikator yang memuat 8 (delapan) item bernomor 15 s.d. 24. Hasil uji fit model instrumen KKPKP-BK menunjukkan:

Hasil hitung	: p-values = 1.00	RMSEA = 0.000	NFI = 0.96
Kriteria GFI	: p-values \geq 0,05	RMSEA < 0,08	NFI > 0,90

dan memenuhi syarat model fit antara konsep teoritis dengan data empirik, sehingga interpretasi hasil yang berkaitan dengan model dapat dilakukan. Hasil analisis dengan program Lisrel 8.51 yang menggambarkan *output standardized* disajikan pada Gambar 26 berikut:



Chi-Square=159.87, df=249, P-value=1.00000, RMSEA=0.000

Gambar 26

Standardized solution untuk instrumen KKP-KP-BK

Aspek I : Keterlaksanaan prosedur perencanaan program/kegiatan BK (item 1-8)

Aspek II : Keterlaksanaan prosedur desain program/kegiatan BK (item 9-14)

Aspek III: Keterlaksanaan prosedur pengorganisasian program/kegiatan BK (item 15-24)

Tampak pada Gambar 26 bahwa muatan faktor untuk item nomor 1 sebesar 0.25 lebih kecil dari kriteria yang digunakan. Hal tersebut menunjukkan bahwa item nomor 1 tidak mengukur indikator ASP01. Hasil tersebut juga dikuatkan oleh diagram *t-values* untuk butir nomor 1 tersebut dengan nilai sebesar 1.7 dan berwarna merah. Sedangkan item lainnya pada aspek ini, yaitu nomor 2, 3, 4, 5, 6, 7, dan 8 memiliki muatan faktor 0.55, 0.41, 0.41, 0.59, 0.57, 0.51, dan 0.54 berturut-turut, dan nilai ini lebih besar dari kriteria minimal, yaitu 0.3. Dengan demikian ketujuh item tersebut secara signifikan mengukur dan membangun indikator-indikator pada aspek pertama (ASP01). Besarnya muatan faktor dari item tersebut menunjukkan besarnya sumbangan item tersebut dalam membangun indikatornya.

Pada indikator-indikator aspek kedua (ASP02), semua item, yaitu nomor 9, 10, 11, 12, 13, dan 14 memiliki muatan faktor yang lebih besar dari 0.3, yaitu 0.48, 0.70, 0.57, 0.34, 0.31, dan 0.36, sehingga dapat dikatakan bahwa item-item tersebut secara signifikan mengukur dan membangun indikator yang dijabarkan pada aspek kedua (ASP02) instrumen ini.

Pada indikator-indikator dalam aspek ketiga (ASP03), semua item, yaitu nomor 15 s.d. nomor 24 memiliki muatan faktor yang lebih besar dari 0.3 yaitu berturut-turut: 0.51, 0.34, 0.52, 0.61, 0.42, 0.55, dan 0.55, sehingga dapat dikatakan bahwa item-item tersebut secara signifikan benar-benar mengukur dan membangun indikator-indikator yang dijabarkan pada aspek ketiga (ASP03) instrumen KKPKP-BK.

Jika dilihat pada diagram *t-values* untuk masing-masing item yang ditempatkan pada aspeknya, maka tampak bahwa pencandraan hasilnya sama seperti pada

standardized solution yang diperoleh. Dalam arti bahwa item-item yang mengukur dan membangun indikator-indikator dalam ketiga aspek instrumen tersebut memang memiliki *t-values* yang berwarna hitam. Tampak bahwa hanya *t-values* pada item nomor 1 (satu) yang berwarna merah, karena nilai muatan faktor item ini $< 0,3$ (tepatnya = 0.25). Dengan demikian, dapat disimpulkan bahwa kecuali item nomor 1, item-item lainnya dapat mengukur dan membangun secara signifikan masing-masing indikator pada ketiga aspek kuesioner ini dan alat ini dapat digunakan untuk pengambilan data tentang keterlaksanaan prosedur konstruksi program BK dalam konteks model evaluasi pelayanan BK di SD (Model AbKIN) yang dikembangkan dalam penelitian ini.

Rekapitulasi hasil analisis validitas butir KKPKP-BK disajikan pada tabel berikut:

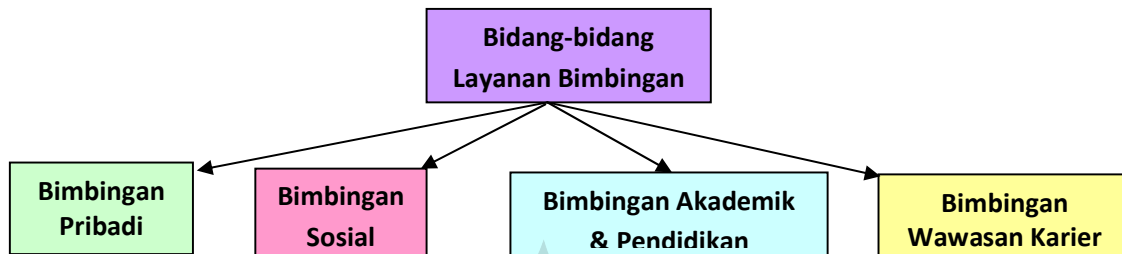
Tabel 45.
Rekapitulasi Hasil Analisis Validitas Butir Instrumen KKPKP-BK

Aspek	No Butir	Nilai Muatan Faktor	t-values	Keterangan
Keterlaks Prosedur Perencanaan (<i>planning</i>)	1	0.25	1.7	Nonsig.
	2	0.55	4.25	Sig./valid
	3	0.41	2.99	Sig./valid
	4	0.41	2.92	Sig./valid
	5	0.59	4.43	Sig./valid
	6	0.47	3.31	Sig./valid
	7	0.51	3.87	Sig./valid
	8	0.54	4.05	Sig./valid
Keterlaks Prosdrr Designing	9	0.48	3.37	Sig./valid
	10	0.70	5.07	Sig./valid
	11	0.57	4.04	Sig./valid
	12	0.34	2.20	Sig./valid
	13	0.31	2.01	Sig./valid
	14	0.36	2.49	Sig./valid

Aspek	No Butir	Nilai Muatan Faktor	t-values	Keterangan
Keterlaks Prosdrr Organizing	15	0.51	3.91	Sig./valid
	16	0.34	2.45	Sig./valid
	17	0.53	4.12	Sig./valid
	18	0.61	4.76	Sig./valid
	19	0.42	3.23	Sig./valid
	20	0.35	2.50	Sig./valid
	21	0.63	5.61	Sig./valid
	22	0.45	3.72	Sig./valid
	23	0.55	4.26	Sig./valid
	24	0.55	4.23	Sig./valid

5). Instrumen IIALB (Inventori Implementasi Aktual Layanan Bimbingan)

Instrumen IIALB dikonstruksi atas 4 (empat) aspek, yaitu:



Gambar 27. Aspek-aspek Konstruksi Instrumen IIALB

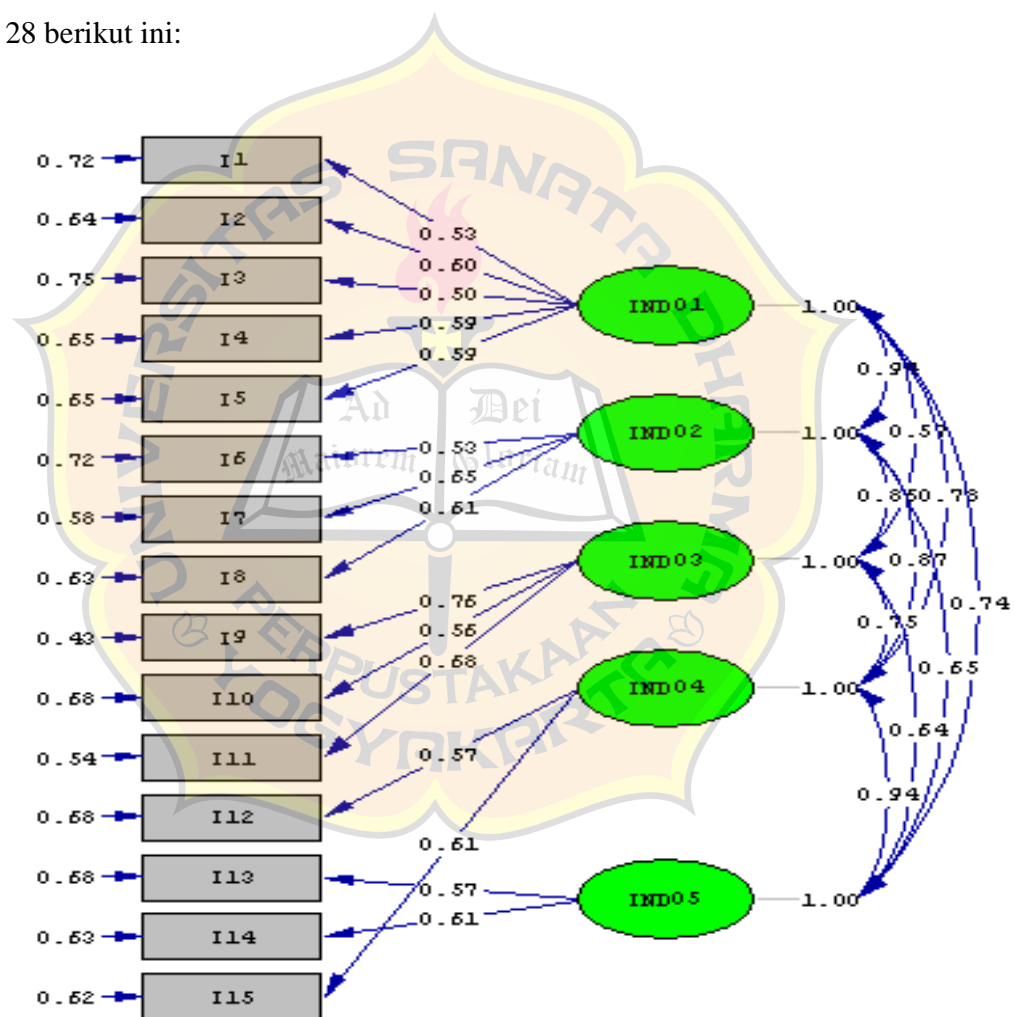
a). Aspek pertama (Layanan Bidang Bimbingan Pribadi)

Aspek pertama instrumen ini memuat 5 (lima) indikator, yaitu: (1) bimbingan untuk pengembangan konsep diri, penerimaan diri, dan penghargaan terhadap diri sendiri (IND01) dengan 5 (lima) item bernomor 1 s.d. 5; (2) bimbingan untuk mengembangkan sikap positif terhadap diri sendiri (IND02) yang memuat 3 (tiga) item bernomor 6 s.d. 8; (3) bimbingan untuk membuat pilihan kegiatan secara sehat, seimbang dan bertanggungjawab (IND03) dengan 3 (tiga) item bernomor 9 s.d. 11; (4) bimbingan untuk memecahkan masalah-masalah sederhana yang dihadapi dalam kehidupan sehari-hari dan membuat keputusan secara baik (IND04) dengan 2 (dua) item bernomor 12 dan 15; dan (5) bimbingan untuk membina sikap-sikap dasar beriman terhadap Tuhan Yang Maha Esa, bertaqwa, beribadah, dan beramal sesuai dengan ajaran agamanya (IND05) dengan item bernomor 13 dan 14.

Hasil uji fit model instrumen ini untuk aspek pertama menunjukkan:

Hasil hitung	: p-values = 0.062	RMSEA = 0.046	NFI = 0.91
Kriteria GFI	: p-values ≥ 0,05	RMSEA < 0,08	NFI > 0,90

Jika dibandingkan antara hasil hitung dengan kriteria, maka hasil uji fit model menunjukkan bahwa konstruk aspek pertama instrumen IIALB ternyata memenuhi syarat model fit, artinya terdapat kecocokan antara konsep teoritis dengan data empirik, sehingga interpretasi hasil yang berkaitan dengan model dapat dilakukan. Hasil analisis dengan program Lisrel 8.51 yang menggambarkan *output standardized* disajikan pada Gambar 28 berikut ini:



Gambar 28
Standardized solution untuk instrumen IIALB Aspek Pertama
Aspek I: Bidang bimbingan pribadi

Tampak pada Gambar 28 bahwa muatan faktor untuk item nomor 1 s.d. 5 lebih besar dari kriteria yang digunakan yaitu 0.3. Hal tersebut menunjukkan bahwa kelima item tersebut mengukur dan membangun indikator IND01 secara signifikan. Hasil tersebut juga dikuatkan oleh diagram *t-values* untuk kelima item tersebut berwarna hitam. Besarnya muatan faktor dari item tersebut, yaitu berturut-turut 0.53, 0.60, 0.50, 0.59, dan 0.59 menunjukkan besarnya sumbangan item tersebut dalam membangun indikator pertama (IND01).

Pada indikator kedua (IND02), ketiga item, yaitu nomor 6, 7, dan 8 memiliki muatan faktor yang lebih besar dari 0.3, tertera 0.53, 0.55, dan 0.51, sehingga dapat dikatakan bahwa item-item tersebut mengukur dan membangun indikator kedua (IND02). Gambar diagram path nilai-nilai *t* juga menunjukkan bahwa *t-values* untuk item 6, 7, dan 8 berwarna hitam, sehingga ketiga butir tersebut mengukur dan membangun indikator IND02 secara signifikan.

Pada indikator ketiga (IND03), ketiga item, yaitu nomor 9, 10, dan 11 memiliki muatan faktor yang lebih besar dari 0.3, yaitu 0.76, 0.56, dan 0.63, sehingga dapat dikatakan bahwa item-item tersebut mengukur dan membangun indikator ketiga (IND03). Gambar diagram path nilai-nilai *t* juga menunjukkan bahwa *t-values* untuk item 9, 10, dan 11 berwarna hitam, sehingga ketiga butir tersebut mengukur dan membangun indikator IND03 secara signifikan.

Hasil yang sama juga diperoleh untuk indikator IND04 dan IND05. Pada indikator keempat (IND04), kedua item, yaitu nomor 12, dan 15 memiliki muatan faktor yang

lebih besar dari 0.3 yaitu 0.57, dan 0.61, begitu juga pada indikator kelima (IND05) dengan item nomor 13 dan 14, keduanya mengandung muatan faktor > 0.3 , sehingga dapat dikatakan bahwa masing-masing item tersebut mengukur dan membangun masing-masing indikatornya (IND04) dan (IND05).

Gambar diagram path nilai-nilai t juga menunjukkan bahwa t -values untuk item 12 dan 15 pada indikator IND03 dan item nomor 13 dan 14 pada indikator IND05 berwarna hitam, sehingga setiap butir tersebut mengukur dan membangun masing-masing indikatornya secara signifikan.

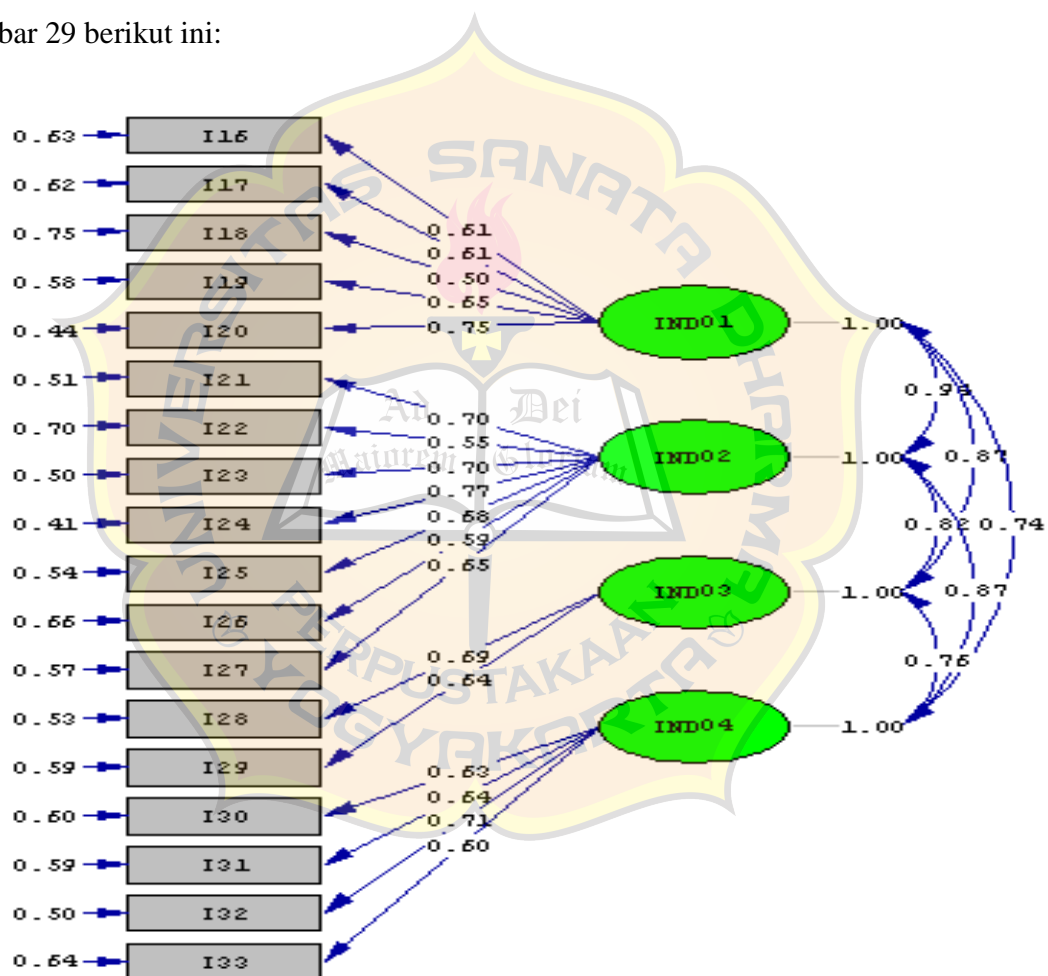
b). Aspek kedua

Aspek kedua instrumen IIALB memuat 4 (empat) indikator, yaitu: (1) bimbingan untuk mengembangkan kemampuan menghargai orang lain, terampil dalam berhubungan antarpribadi, toleran, bekerjasama, dan setia kawan (IND01) dengan 5 item nomor 16-20; (2) bimbingan untuk mengembangkan sikap bergaul, berkomunikasi, berperilaku positif terhadap sesama, sportif, menghargai perbedaan dan asertif (IND02) berisi 7 item nomor 21-27; (3) bimbingan untuk pengembangan kemampuan mengelola emosi dan manajemen konflik (IND03) dengan dua item bernomor 28 dan 29; dan (4) bimbingan untuk kesadaran dan menghargai prinsip-prinsip hidup bersama, mentaati norma, dan loyal terhadap keputusan bersama (IND04) dengan empat item bernomor 30 s.d. 33.

Hasil uji fit model instrumen ini untuk aspek kedua menunjukkan:

Hasil hitung	: p-values = 0.243	RMSEA = 0.041	NFI = 0.92
Kriteria GFI	: p-values $\geq 0,05$	RMSEA $< 0,08$	NFI $> 0,90$

Jika dibandingkan antara hasil hitung dengan kriteria, maka hasil uji fit model menunjukkan bahwa konstruk aspek kedua instrumen IIALB ternyata memenuhi syarat model fit, artinya terdapat kecocokan antara konsep teoritis dengan data empirik, sehingga interpretasi hasil yang berkaitan dengan model dapat dilakukan. Hasil analisis dengan program Lisrel 8.51 yang memvisualisasikan *output standardized* disajikan pada Gambar 29 berikut ini:



Chi-Square=156.28, df=129, P-value=0.243000, RMSEA=0.041

Gambar 29
Standardized solution untuk instrumen IIALB Aspek Kedua: Bidang Bimbingan Sosial

Mencermati Gambar 29, tampak bahwa muatan faktor untuk item nomor 16 s.d. 20 lebih besar dari kriteria yang digunakan yaitu 0.3. Hal tersebut menunjukkan bahwa kelima item tersebut mengukur dan membangun indikator IND01. Hasil tersebut juga dikuatkan oleh diagram nilai-nilai t yang menggambarkan bahwa t -values untuk kelima item tersebut berwarna hitam. Dengan demikian kelima item tersebut mengukur dan membangun indikator pertama (IND01) secara signifikan. Besarnya muatan faktor dari item tersebut, yaitu berturut-turut 0.61, 0.61, 0.50, 0.65, dan 0.75 menunjukkan besarnya sumbangan item tersebut dalam membangun indikatornya.

Pada indikator kedua (IND02), ketujuh item dengan nomor 21 s.d. 27 memiliki muatan faktor yang lebih besar dari 0.3, yaitu 0.70, 0.55, 0.70, 0.77, 0.68, 0.59, dan 0.65, sehingga dapat dikatakan bahwa item-item tersebut mengukur dan membangun indikator kedua (IND02). Signifikansi sumbangan item-item ini dijelaskan dengan melihat t -values untuk masing-masing butir yang berwarna hitam, sehingga dapat disimpulkan bahwa ketujuh butir tersebut mengukur dan membangun indikator IND02 secara signifikan.

Pada indikator ketiga (IND03), item nomor 27 dan 28 memiliki muatan faktor yang lebih besar dari 0.3 yaitu 0.69 dan 0.64, sehingga dapat dikatakan bahwa kedua item tersebut mengukur dan membangun indikator ketiga (IND03). Signifikansi sumbangan item-item ini dijelaskan oleh gambar diagram nilai-nilai t yang memperlihatkan bahwa t -values untuk masing-masing butir berwarna hitam, sehingga dapat disimpulkan bahwa kedua butir tersebut mengukur dan membangun indikator IND03 secara signifikan.

Hasil yang sama juga diperoleh untuk indikator IND04. Pada indikator keempat (IND04), semua item, yaitu nomor 30, 31, 32, dan 33 memiliki muatan faktor yang lebih besar dari 0.3, yaitu 0.63, 0.64, 0.71, dan 0.60, sehingga dapat dikatakan bahwa item-item tersebut mengukur dan membangun indikator keempat (IND04). Gambar diagram nilai-nilai t juga menunjukkan bahwa t -values untuk keempat item ini berwarna hitam, sehingga dapat disimpulkan bahwa keempat butir tersebut mengukur dan membangun indikator IND04 secara signifikan.

c). Aspek ketiga dan keempat

Aspek ketiga instrumen IIALB dikonstruksi atas 4 (empat) indikator, yaitu: (1) bimbingan untuk mengembangkan sikap, kebiasaan, dan cara-cara belajar yang baik/efektif (IND01) dengan item nomor 34 dan 35; (2) bimbingan untuk berlatih menetapkan tujuan (cita-cita) dan rencana pendidikan lanjutan (IND02) dengan item nomor 36 dan 37; (3) bimbingan untuk mengembangkan perilaku sukses di sekolah dan mencapai prestasi belajar secara optimal sesuai bakat dan kemampuan (IND03) dengan item bernomor 38 dan 39; dan (4) bimbingan untuk mengembangkan keterampilan dalam menghadapi tes atau ujian (IND04) dengan item bernomor 40 dan 41.

Aspek keempat instrumen IIALB memiliki 3 (tiga) indikator, yaitu (1) bimbingan dalam membiasakan diri mengerjakan pekerjaan-pekerjaan sederhana sesuai kemampuan, menghargai waktu, menghargai hasil kerja keras diri sendiri/orang lain, hidup hemat dan produktif, dan mengenali macam-macam pekerjaan (IND001) dengan 5 item bernomor 42- 46; (2) bimbingan untuk mengembangkan kesadaran dan penghargaan terhadap berbagai jenis pekerjaan yang ada dalam masyarakat (IND002) dengan item nomor 47-

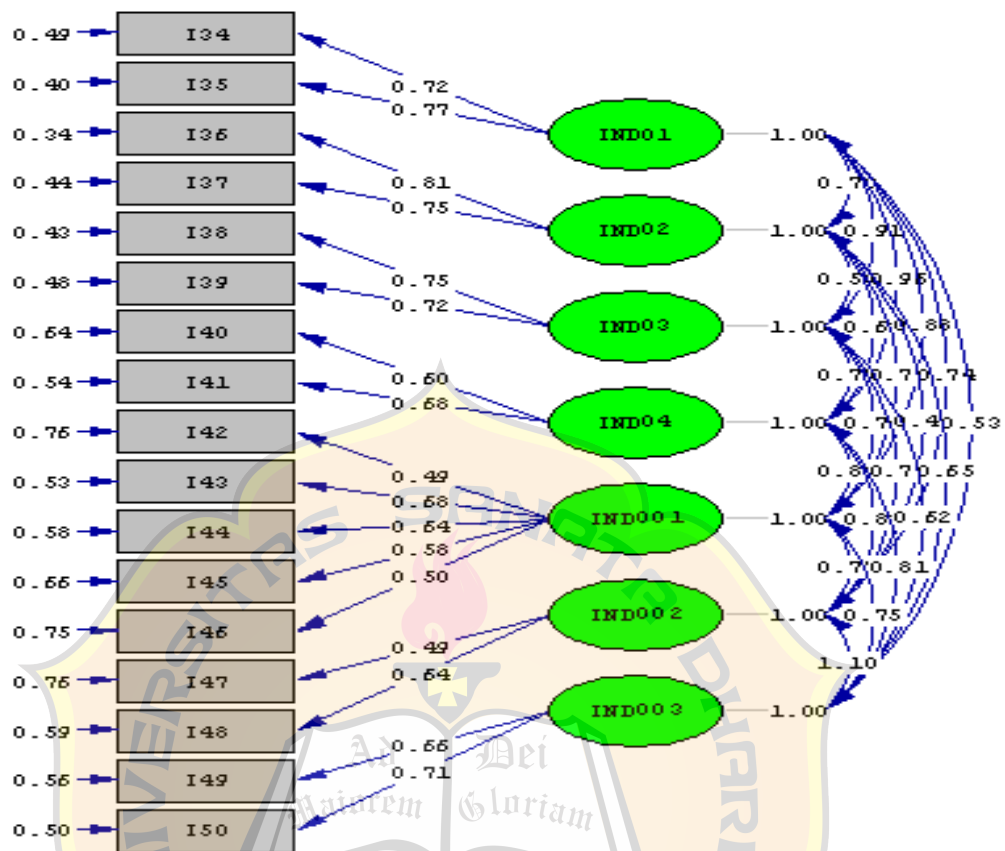
48; dan (3) bimbingan dalam mengembangkan cita-cita terhadap pilihan pekerjaan dan belajar merencanakan masa depan (IND003) dengan item no. 49-50.

Hasil uji fit model instrumen ini untuk aspek ketiga dan keempat menunjukkan:

Hasil hitung	: p-values = 0.721	RMSEA = 0.071	NFI = 0.94
Kriteria GFI	: p-values \geq 0,05	RMSEA < 0,08	NFI > 0,90

Jika dibandingkan antara hasil hitung dengan kriteria, maka hasil uji fit model menunjukkan bahwa konstruk aspek ketiga dan keempat instrumen IIALB ternyata memenuhi syarat model fit, artinya terdapat kecocokan antara konsep teoritis dengan data empirik, sehingga interpretasi hasil yang berkaitan dengan model dapat dilakukan. Hasil analisis dengan program Lisrel 8.51 yang menggambarkan *output standardized* dapat diperiksa pada Gambar 30.

Mencermati Gambar 30, tampak bahwa muatan faktor untuk semua item pada aspek ketiga untuk keempat indikator, yaitu item nomor 34 s.d. 41 lebih besar dari kriteria yang digunakan, yaitu 0.3. Hal tersebut menunjukkan bahwa masing-masing item yang ditempatkan pada indikator IND01, IND02, IND03, dan IND04. secara empirik mengukur dan membangun masing-masing indikatornya. Hasil tersebut juga dikuatkan oleh diagram *t-values* untuk semua item tersebut berwarna hitam. Dengan demikian semua item tersebut mengukur dan membangun setiap indikatornya secara signifikan.



Chi-Square=154.73, df=98, P-value=0.0721, RMSEA=0.071

Gambar 30

Standardized solution untuk instrumen IIALB Aspek Ketiga dan Keempat

Aspek III: Bidang bimbingan akademik dan pendidikan

Aspek IV: Bidang bimbingan pengembangan wawasan karier

Pada aspek keempat, indikator pertama (IND001), semua item, yaitu nomor 42 s.d. 46 memiliki muatan faktor yang lebih besar dari 0.3, yaitu 0.49, 0.66, 0.64, 0.58, dan 0.50, sehingga dapat dikatakan bahwa kelima item tersebut secara empiris mengukur dan membangun indikator pertama (IND001) pada aspek keempat IIALB. Pada indikator kedua (IND002), item nomor 47 dan 48 memiliki muatan faktor yang lebih besar dari 0.3, yaitu 0.49 dan 0.54, sehingga dapat dikatakan bahwa kedua item tersebut memang

mengukur dan membangun indikator kedua (IND002). Hasil yang sama juga diperoleh untuk indikator IND003. Pada indikator ketiga (IND003), item nomor 49 dan 50 memiliki muatan faktor yang lebih besar dari 0.3, yaitu 0.66 dan 0.71, sehingga dapat dikatakan bahwa item-item tersebut mengukur dan membangun indikator ketiga (IND003).

Gambar diagram path nilai-nilai t menunjukkan bahwa signifikansi sumbangan semua item, dengan melihat t -values pada masing-masing item untuk aspek ketiga dan keempat instrumen IIALB tampil berwarna hitam, sehingga semua butir tersebut mengukur dan membangun masing-masing indikatornya secara signifikan.

Secara keseluruhan bangunan instrumen IIALB yang dikembangkan dalam penelitian pengembangan ini, yang dikonstruksi dengan memuat 4 (empat) aspek yang dijabarkan dalam 16 indikator dan dirumuskan dalam 50 butir topik/tema-tema layanan BK telah memenuhi syarat validitas konstruk dan dapat digunakan sebagai instrumen untuk mengukur tingkat kepuasan murid terhadap implementasi aktual layanan bimbingan di kelas 5 dan 6 SD sesuai dengan konstruk teoritisnya.

Rekapitulasi hasil analisis validitas butir instrumen IIALB disajikan pada tabel berikut:

Tabel 46
Rekapitulasi Hasil Analisis Validitas Butir Instrumen IIALB

Aspek	No Butir	Nilai Muatan Faktor	t-values	Keterangan	Aspek	No Butir	Nilai Muatan Faktor	t-values	Keterangan
Bidang Bimbingan Pribadi	1	0.53	9.20	Sig./valid	Bid. Bimb. Belajar dan Pendidikan	34	0.72	13.77	Sig./valid
	2	0.60	10.48	Sig./valid		35	0.77	15.08	Sig./valid
	3	0.50	8.59	Sig./valid		36	0.81	15.22	Sig./valid
	4	0.59	10.30	Sig./valid		37	0.75	13.86	Sig./valid
	5	0.59	10.41	Sig./valid		38	0.75	13.91	Sig./valid
	6	0.53	9.41	Sig./valid		39	0.72	13.24	Sig./valid
	7	0.65	11.77	Sig./valid		40	0.60	10.46	Sig./valid
	8	0.61	10.88	Sig./valid		41	0.68	11.62	Sig./valid
	9	0.76	13.72	Sig./valid		42	0.49	8.62	Sig./valid
	10	0.56	9.70	Sig./valid		43	0.68	12.87	Sig./valid
	11	0.68	12.15	Sig./valid		44	0.64	11.95	Sig./valid
	12	0.57	9.09	Sig./valid	45	0.58	10.59	Sig./valid	
	13	0.57	8.82	Sig./valid	46	0.50	8.92	Sig./valid	
	14	0.61	9.30	Sig./valid	47	0.49	8.15	Sig./valid	
	Bidang Bimbingan Sosial	15	0.61	9.68	Sig./valid	Bid. Bimb. Perkembangan Wawasan Karier	48	0.64	10.12
16		0.61	11.28	Sig./valid	49		0.66	11.86	Sig./valid
17		0.61	11.45	Sig./valid	50		0.71	12.75	Sig./valid
18		0.50	9.05	Sig./valid					
19		0.65	12.29	Sig./valid					
20		0.75	14.70	Sig./valid					
21		0.70	13.79	Sig./valid					
22		0.55	10.21	Sig./valid					
23		0.70	13.90	Sig./valid					
24		0.77	15.76	Sig./valid					
25		0.68	13.14	Sig./valid					
26		0.59	10.99	Sig./valid					
27		0.65	12.57	Sig./valid					
28		0.69	11.66	Sig./valid					
29		0.64	10.86	Sig./valid					
30		0.63	11.40	Sig./valid					
31		0.64	11.63	Sig./valid					
32		0.71	13.15	Sig./valid					
33		0.60	10.67	Sig./valid					

6). Instrumen IPKIL-BK (Inventori Penilaian Kualitas Implementasi Layanan Bimbingan Klasikal)

Instrumen ini terdiri atas 5 (lima) indikator, yaitu: (1) keberminatan peserta didik terhadap kegiatan bimbingan kelompok/klasikal (ASP01) yang memuat 5 item dengan nomor 1 s.d. 5; (2) aksi/aktivitas yang ditunjukkan peserta didik dalam mengikuti kegiatan bimbingan kelompok/klasikal (ASP02) yang memuat 7 item bernomor 6 s.d.12; (3) reaksi/responsi peserta didik terhadap kegiatan bimbingan kelompok/klasikal (ASP03) dengan 4 item bernomor 13 s.d. 16; (4) upaya belajar/niat untuk berubah (ASP04) dengan 5 butir bernomor 17 s.d. 21; dan (5) ada sinkronisasi isi layanan dengan kebutuhan peserta didik (ASP05) dengan tiga item bernomor 22 s.d. 24.

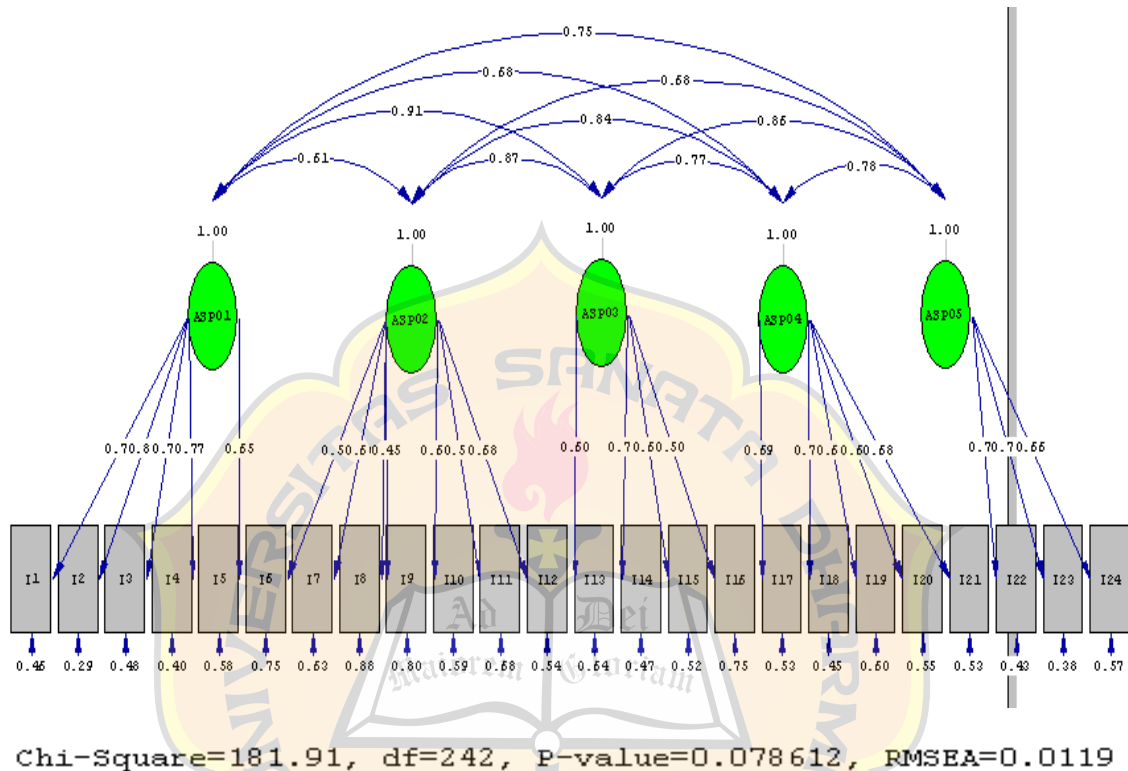
Hasil uji fit model instrumen IPKIL-BK menunjukkan:

Hasil hitung	: p-values = 0.078	RMSEA = 0.0119	NFI = 0.92
Kriteria GFI	: p-values \geq 0,05	RMSEA $<$ 0,08	NFI $>$ 0,90

Jika dibandingkan antara hasil hitung dengan kriteria, maka hasil uji fit model menunjukkan bahwa konstruk kelima indikator instrumen IPKIL-BK ternyata memenuhi syarat model fit, artinya terdapat kecocokan antara konsep teoritis dengan data empirik, sehingga interpretasi hasil yang berkaitan dengan model dapat dilakukan. Hasil analisis dengan program Lisrel 8.51 yang menggambarkan *output standardized* disajikan pada Gambar 31.

Tampak pada Gambar 31 bahwa untuk indikator pertama (ASP01) yang memuat butir nomor 1 s.d. 5 memiliki muatan faktor yang lebih besar dari kriteria 0.3, yaitu 0.70, 0.8, 0.70, 0.77, dan 0.65 berturut-turut. Dengan demikian kelima item tersebut mengukur

dan membangun indikator pertama (ASP01). Besarnya muatan faktor dari item tersebut menunjukkan besarnya sumbangan item tersebut dalam membangun indikatornya.



Gambar 31

Standardized solution untuk instrumen IPKIL-BK

- Aspek I: Keberminatan peserta didik terhadap kegiatan bimbingan klasikal (item 1-5)
- Aspek II: Adanya aksi/aktivitas yang ditunjukkan peserta didik dalam mengikuti kegiatan (6-12)
- Aspek III: Reaksi/responsi peserta didik terhadap kegiatan bimbingan klasikal (item 13-16)
- Aspek IV: Adanya upaya belajar/niat untuk berubah yang diungkapkan peserta didik (item 17-21)
- Aspek V: Sinkronisasi isi layanan yang diterima dengan kebutuhan peserta didik (item 22-24)

Pada indikator kedua (ASP02), semua item, yaitu nomor 6 s.d. 12 memiliki muatan faktor yang lebih besar dari 0.3, sehingga dapat dikatakan bahwa item-item tersebut mengukur dan membangun indikator kedua (ASP02) pada instrumen IPKIL-BK. Pada indikator ketiga (ASP03), semua item, yaitu nomor 13, 14, 15, dan 16 memiliki muatan faktor yang lebih besar dari 0.3 yaitu 0.60, 0.70, 0.60, dan 0.50, sehingga dapat dikatakan bahwa item-item tersebut mengukur dan membangun indikator ketiga (ASP03).

Indikator keempat (ASP04) dan kelima (ASP05) juga memberikan hasil yang sama dengan ketiga indikator sebelumnya. Jika dilihat dari nilai-nilai *t* untuk masing-masing item dan indikatornya, maka gambar diagram *t-values* menunjukkan bahwa signifikansi sumbangan semua item instrumen ini tampil berwarna hitam, sehingga semua butir tersebut mengukur dan membangun masing-masing indikatornya secara signifikan.

Dengan demikian, dapat disimpulkan bahwa bangunan instrumen IPKIL-BK yang dikembangkan dalam penelitian pengembangan ini, yang dikonstruksi dengan memuat 4 (empat) aspek/indikator dan dirumuskan dalam 24 butir kualitas telah memenuhi syarat validitas konstruk dan dapat digunakan sebagai instrumen untuk mengukur penilaian murid terhadap kualitas implementasi layanan bimbingan klasikal di SD sesuai dengan konstruk teoritisnya. Rekapitulasi hasil analisis validitas butir instrumen IPKIL-BK selengkapnya disajikan pada tabel berikut:

Tabel 47
Rekapitulasi Hasil Analisis Validitas Butir Instrumen IPKIL-BK

Aspek	No Butir	Nilai Muatan Faktor	t-values	Keterangan	Aspek	No Butir	Nilai Muatan Faktor	t-values	Keterangan
Berminat	1	0.70	9,21	Sig./valid	Reaksi/ Responsi	13	0.60	7,16	Sig./valid
	2	0.80	11,32	Sig./valid		14	0.70	9,18	Sig./valid
	3	0.70	9,22	Sig./valid		15	0.60	8,51	Sig./valid
	4	0.77	10,05	Sig./valid		16	0.50	5,83	Sig./valid
	5	0.65	7,86	Sig./valid		17	0.69	8,37	Sig./valid
Aksi/aktivitas	6	0.50	5,58	Sig./valid	Upaya belajar	18	0.70	9,27	Sig./valid
	7	0.60	7,09	Sig./valid		19	0.60	7,43	Sig./valid
	8	0.50	5,78	Sig./valid		20	0.60	8,18	Sig./valid
	9	0.45	5,00	Sig./valid		21	0.68	8,32	Sig./valid
	10	0.60	7,52	Sig./valid		22	0.70	9,39	Sig./valid
	11	0.50	6,42	Sig./valid	Sin-kron	23	0.70	9,87	Sig./valid
	12	0.68	8,11	Sig./valid		24	0.66	7,78	Sig./valid



Hasil-hasil analisis uji empiris kualifikasi semua instrumen model AbKIN yang dikembangkan dalam penelitian ini menunjukkan bahwa keenam instrumen model berdasarkan hasil pengujian empiris ternyata memenuhi syarat akurasi yang baik; reliabel, fit, dan valid. Dari 328 item yang dikonstruksi dan ditempatkan secara tersebar dan tepat dalam keenam instrumen tersebut, ternyata hanya 1 (satu) item dalam instrumen KKPKP-BK (item nomor 1) yang memiliki muatan faktor kurang dari 0.3, sehingga item tersebut harus dibuang. Ke 327 item lainnya memiliki muatan faktor > 0.3 sehingga semua item tersebut memenuhi kriteria validitas konstruk yang baik. Dengan demikian, keenam instrumen model AbKIN yang diujikembangkan telah dapat diimplementasikan untuk mengevaluasi pelayanan BK di SD dalam koridor model AbKIN. Pekerjaan ujicoba dalam pengembangan instrumen dan perangkat model AbKIN dipandang cukup sampai di sini, meskipun demikian, apabila dalam tahap implementasi model ditemukan masukan-masukan substansial yang mengarah pada perlunya perbaikan, maka revisi tetap dilaksanakan seperlunya.

6. Analisis Data Evaluasi Pelayanan BK di SD: Implementasi Model AbKIN

Salah satu kriteria efektivitas model yang perlu diperjuangkan dalam penggunaan model evaluasi ini adalah adanya **kemudahan** bagi guru kelas 5 atau 6 SD sebagai pelaksana evaluasi dalam mengolah dan menganalisis data yang diperoleh dari pengaplikasian berbagai instrumen model ini. Pelaksana evaluasi (guru kelas di SD) perlu dihindarkan dari masalah-masalah teknis-metodologis komputasi yang rumit dan sulit. Jika pengolahan dan analisis data dapat dilakukan dengan mudah bagi guru SD, maka efektivitas dan kelayakterapan penggunaan

model ini diharapkan dapat terjaga sedemikian rupa sehingga guru kelas sebagai pengguna dapat menjangkau manfaat yang diinginkan dari penggunaan model AbKIN ini tanpa harus merasa dilimpahi beban tambahan yang lebih berat. Atas dasar pertimbangan itu, maka teknik analisis data yang akan digunakan dalam implementasi model ini dipilih cara-cara yang paling sederhana, mudah, cepat, namun tidak mengurangi ketepatan, kemanfaatan, dan tujuan hasil evaluasi yang diperoleh. Untuk itu, dalam analisis data implementasi model AbKIN dipilih teknik deskriptif dengan cara menghitung nilai mean (rata-rata), persentasi, dan penyajian grafis melalui program *Microsoft Excel*. Hasil perhitungan kuantitatif masing-masing komponen yang dievaluasi kemudian diterjemahkan ke tabel konversi kriteria penilaian kualitatif yang sesuai dengan komponennya (tabel 15, 16, 17, 18) untuk menentukan kategori kualitatifnya.

Mengingat konstruk model evaluasi pelayanan BK di SD (Model AbKIN) memuat beberapa komponen yang tidak bersifat terfokus (tidak memungkinkan untuk mengkrucut ke arah satu nilai), maka pendekatan dan penyajian hasil analisis dipilih pendekatan analisis profil yang berbasis pada kelas. Cara ini dipandang lebih berguna karena di samping dapat memberikan informasi evaluatif untuk perbaikan dalam beragam aspek penyelenggaraan BK pada masing-masing kelas di SD, cara ini juga lebih sesuai dengan prinsip paradigma BK Perkembangan di SD yang lebih menekankan (45%) pada layanan dasar bimbingan (*guidance curriculum*) dalam spektrum bimbingan kelompok klasikal (Brown & Trusty, 2005:153).

Untuk memperoleh gambaran hasil evaluasi dalam satu kesatuan prosedur yang relatif utuh dan komprehensif, maka penyajian hasil analisis data evaluasi pelayanan BK di SD dalam koridor implementasi Model AbKIN disesuaikan dengan struktur komponen model yang memuat:

- a. Hasil analisis asesmen kebutuhan peserta didik dalam implikasinya terhadap program pelayanan BK di SD, terdiri dari: (1). analisis intensitas kebutuhan perkembangan murid (KPM) dan (2) analisis intensitas masalah-masalah dalam aktualisasi tugas perkembangan murid (MATPM).
- b. Hasil analisis keterlaksanaan prosedur konstruksi program (KPKP-BK) di SD.
- c. Hasil analisis implementasi aktual layanan BK di SD, dilihat dari: (1) tingkat kepuasan murid terhadap implementasi aktual layanan bimbingan (IALB) yang mereka terima dan (2) penilaian murid terhadap kualitas implementasi layanan bimbingan klasikal (PKIL-BK), khusus bagi SD yang menyelenggarakan pelayanan bimbingan kelompok/klasikal secara terprogram.
- d. Analisis capaian hasil pelayanan BK di SD, dilihat dari: (1) analisis keterlaksanaan tugas perkembangan murid (KTPM); (2) analisis trend penurunan intensitas kebutuhan perkembangan murid (KPM); dan analisis trend penurunan intensitas MATPM antara hasil pengukuran awal dan akhir semester (*pre-posttest design*).

Hasil analisis data evaluasi pelayanan BK (dalam koridor implementasi Model AbKIN) pada 6 SD (16 kelas) yang masing-masing disajikan dalam wajah profil pelayanan BK di SD tergambar sebagai berikut:

a. Profil Pelayanan BK pada SDK Wirobrajan, Kota Yogyakarta

Sekolah ini terletak di Jl. HOS Cokroaminoto, termasuk di wilayah Kota Yogyakarta bagian Barat. Sebagian besar peserta didik berlatar sosioekonomik golongan pegawai/karyawan, wiraswasta, dan sebagian buruh/pelayanan jasa. Di sekolah ini tidak ada konselor sekolah, pelayanan BK dilaksanakan oleh guru kelas, namun tidak ada program tertulis. Ada 4 (empat) kelas di SDK Wirobrajan yang dievaluasi dalam koridor model AbKIN ini, yaitu kelas 5 A, B dan kelas 6 A, B, dengan profil pelayanan BK sebagai berikut:

Tabel 48
Profil Pelayanan BK di Kelas 5 dan 6 SDK Wirobrajan Yogyakarta Thn. 2008/2009

Komponen Evaluasi	Kelas 5A		Kelas 5B		Kelas 6A		Kelas 6B	
	M	Kategori	M	Kategori	M	Kategori	M	Kategori
KPM	3.27	sgt tinggi	3.36	sgt tinggi	3.38	sgt tinggi	3.31	sgt tinggi
MATPM	2.66	intens	2.67	intens	2.52	intens	2.76	intens
KPKP-BK	1.75	krng lancr	1.79	krng lancr	1.75	krng lancr	1.71	krng lancr
IALB	2.89	ckp puas	2.99	ckp puas	3.07	memuaskan	2.84	ckp puas
KIL-BK *)	-		-		-		-	
KTPM	2.62	ckp lancr	2.63	ckp lancr	2.68	ckp lancr	2.68	ckp lancr
Postes kpm	3.24	tinggi	3.30	sgt tinggi	3.33	sgt tinggi	3.24	tinggi
Postes matpm	2.58	intens	2.59	intens	2.45	intens	2.67	intens

Keterangan:

- M = Nilai rata-rata total (seluruh murid & seluruh item)
- KPM = Kebutuhan perkembangan murid
- MATPM = Masalah-masalah dalam aktualisasi tugas perkembangan murid
- KPKP-BK = Keterlaksanaan prosedur konstruksi program BK
- IALB = Implementasi aktual layanan bimbingan
- KIL-BK = Kualitas implementasi layanan bimbingan kelompok/klasikal
- KTPM = Keterlaksanaan tugas perkembangan murid
- Postes kpm = Kebutuhan perkembangan murid pascalayan akhir semester/tahun
- Postes matpm = Masalah-masalah dalam aktualisasi tugas perkembangan pascalayan
- *) = Penilaian dilakukan hanya pada SD yang menyelenggarakan pelayanan BK secara terprogram (rutin, ada jam BK masuk kelas, ada konselor sekolah).

Profil pada tabel 48 menunjukkan bahwa mayoritas peserta didik pada keempat kelas di SDK Wirobrajan yang dievaluasi memiliki kebutuhan-kebutuhan perkembangan berkategori *sangat tinggi* dan juga merasa memiliki masalah-masalah dalam aktualisasi tugas perkembangan yang *intens* (menggangu). Kedua persoalan ini membawa implikasi yang tinggi terhadap kebutuhan layanan-layanan BK yang aktual di sana. Kondisi ini diperkuat dengan adanya kenyataan bahwa keterlaksanaan prosedur konstruksi (perencanaan/perancangan) program BK pada keempat kelas tersebut *kurang lancar*. Di sini tampak bahwa guru kelas mengalami banyak hambatan dalam manajemen pengembangan program BK di SD tersebut.

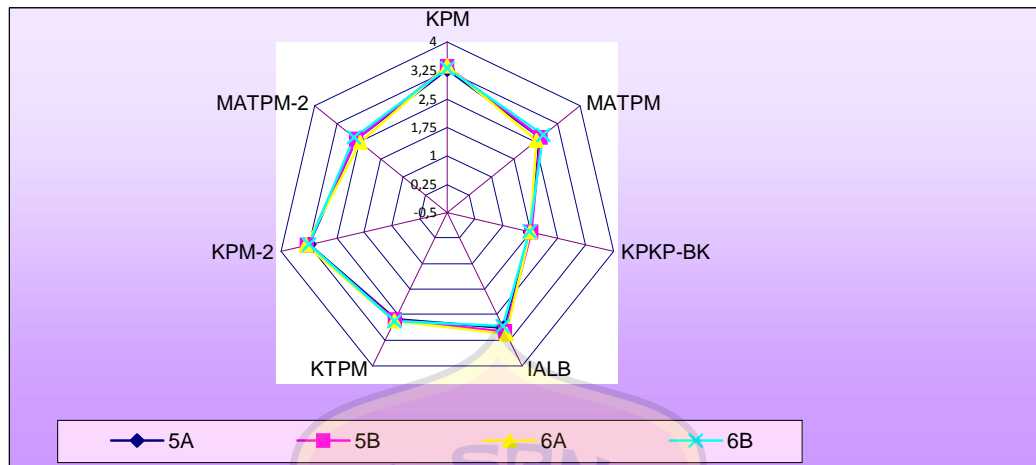
Meskipun pada keempat kelas tersebut guru kelas terhambat dalam pengkonstruksian program atau tidak memiliki program BK secara terstruktur/tertulis, peserta didik tetap dapat merasakan adanya berbagai pelayanan bimbingan yang aktual di sana dan peserta didik merasakan layanan-layanan bimbingan yang mereka terima dari guru/guru kelas mereka *cukup memuaskan*. Kenyataan ini mengindikasikan bahwa ada implementasi layanan bimbingan yang cukup aktual pada kelas-kelas tersebut, namun karena implementasinya tidak terprogram secara terstruktur (tidak ada jam/jadual khusus pelayanan BK klasikal), maka kualitas implementasinya tidak dapat diases dalam koridor model AbKIN.

Fakta lain yang cukup menarik dari temuan ini adalah adanya kenyataan bahwa keterlaksanaan tugas perkembangan murid *cukup lancar*. Kenyataan ini dapat dipahami setidaknya-tidaknya dari dua hal: (1) sebagai konsekuensi logis dari adanya implementasi aktual layanan-layanan bimbingan yang diterima murid secara *cukup*

memuaskan melalui pendekatan inklusif/terintegrasi dalam pembelajaran dan (2) pelaksanaan tugas perkembangan bagi setiap individu merupakan suatu aktualisasi internal yang termotivasi oleh hasrat proaktif setiap individu untuk belajar dan mencapai kemampuan-kemampuan yang lebih baik, terlepas dari ada/tiadanya tekanan/tuntunan dari pihak eksternal (Sink, 2005). Apabila konsekuensi pertama yang dianut, maka keterlaksanaan tugas perkembangan peserta didik dapat diharapkan lebih lancar lagi apabila di sekolah ada pelayanan BK yang lebih baik, terstruktur dalam programnya, dan disajikan secara lebih profesional (Winkel, 2004).

Penilaian capaian hasil pelayanan BK di SDK Wirobrajan juga diperkuat oleh adanya indikasi penurunan tingkat intensitas kebutuhan-kebutuhan perkembangan dan penurunan skor-skor intensitas masalah yang dialami murid dalam aktualisasi tugas perkembangan antarwaktu. Indikasi ini menunjukkan bahwa ada nilai tambah capaian hasil pelayanan BK pada keempat kelas di SDK Wirobrajan dilihat dari penurunan intensitas KPM dan MATPM antara pengukuran akhir semester dengan pengukuran sebelumnya (awal semester). Meskipun demikian, perlu diperhatikan bahwa penurunan intensitas KPM dan MATPM tidak berarti pelayanan BK di sekolah itu harus berpuas diri karena hasil pengukuran asesmen kebutuhan akhir semester 2008/2009 menunjukkan sebagian besar murid pada keempat kelas tersebut masih memendam kebutuhan yang tinggi/sangat tinggi dan potensi bermasalah intens.

Selanjutnya, untuk memudahkan dalam pengamatan secara visual, profil pelayanan BK pada keempat kelas di SDK Wirobrajan Yogyakarta tahun 2008/2009 ditayangkan dalam perspektif grafis sebagai berikut:

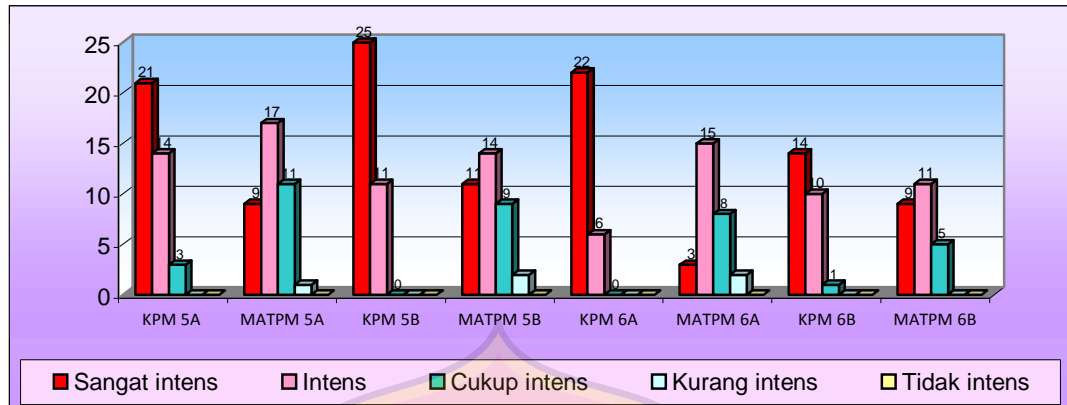


Grafik 9 Profil Pelayanan BK pada Kelas 5 dan 6 SDK Wirobrajan Yogyakarta Tahun 2008/2009

Potret pada grafik 9 menunjukkan bahwa hampir tidak tampak adanya perbedaan hasil pengamatan menyangkut komponen-komponen evaluasi dalam pelayanan BK pada kelas 5A, 5B, 6A, dan 6B SDK Wirobrajan Yogyakarta (poligon tampak berhimpit/tumpang tindih). Artinya, secara visual tidak terdapat perbedaan tingkat intensitas kebutuhan, intensitas masalah, tingkat keterlaksanaan prosedur konstruksi program BK, tingkat kepuasan murid terhadap implementasi aktual layanan BK, dan tingkat capaian hasil pelayanan BK pada kelas 5 dan 6 SDK Wirobrajan Yogyakarta. Di antara komponen yang dievaluasi dalam koridor Model AbKIN pada keempat kelas tersebut, tampak bahwa perolehan nilai terendah terletak pada komponen keterlaksanaan prosedur konstruksi program BK (KPKP-BK). Sementara itu, tampak terdapat nilai tambah hasil capaian pelayanan BK yang diukur dari trend penurunan intensitas kebutuhan perkembangan murid (KPM) dan penurunan intensitas masalah-masalah dalam aktualisasi tugas perkembangan murid (MATPM) antara kondisi akhir semester (post-test) dengan awal semester (pre-test).

Profil asesmen kebutuhan peserta didik dalam implikasinya terhadap program BK di SDK Wirobrajan, yang dalam koridor model AbKIN merupakan komponen evaluasi pertama, terkait dengan hasil analisis dua hal, yaitu analisis intensitas kebutuhan perkembangan murid (KPM) dan analisis intensitas masalah-masalah dalam aktualisasi tugas perkembangan murid (MATPM). Hasil penggalan terhadap dua hal ini diharapkan dapat menggugah kesadaran kepala sekolah dan para guru/guru kelas tentang adanya sejumlah murid dengan tingkat intensitas kebutuhan dan intensitas masalah pada kategori tertentu yang sangat memerlukan bantuan aktual layanan BK. Hasil analisis kedua elemen ini memberikan informasi kepada konselor sekolah atau guru kelas tentang: (1) ada sejumlah murid yang sangat membutuhkan bantuan melalui pelayanan BK, (2) ada sejumlah butir kebutuhan yang mendesak/ perlu diprioritaskan untuk segera dibantu pemenuhannya melalui layanan BK, (3) ada sejumlah murid yang mengalami masalah-masalah yang mengganggu/sangat mengganggu dalam aktualisasi tugas perkembangan mereka, sehingga perlu segera mendapatkan layanan responsif (layanan konseling), dan (4) ada sejumlah masalah dalam aktualisasi tugas perkembangan yang dialami murid pada kategori intensitas mengganggu/sangat mengganggu yang perlu segera diatasi melalui layanan konseling atau layanan bimbingan preventif/kuratif.

Berdasarkan hasil analisis asesmen kebutuhan (KPM dan MATPM) pada pengukuran awal semester genap tahun 2008/2009 SDK Wirobrajan, diperoleh informasi mengenai sebaran dan komposisi banyaknya murid dengan kebutuhan dan masalah pada tingkat intensitas tertentu seperti pada grafik berikut:

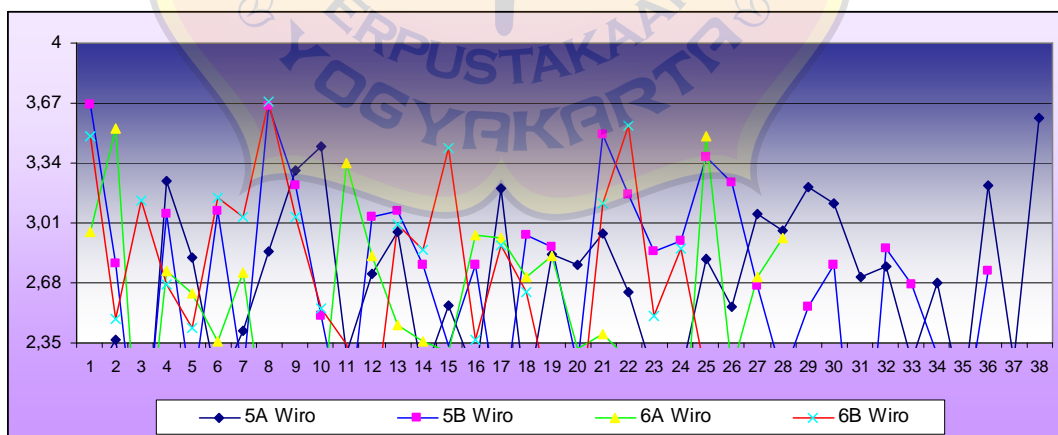


Grafik 10 Komposisi Murid SDK Wirobrajan Yogyakarta Tahun Pelajaran 2008/2009 Berdasarkan Tingkat Intensitas KPM dan MATPM (awal semester)

Grafik 10 menunjukkan fakta bahwa sebagian besar murid kelas 5 dan 6 SDK Wirobrajan memiliki kebutuhan perkembangan (KPM) pada tingkat *sangat intens* dan sisanya pada kategori *intens*. Disamping itu, sebagian besar murid dari masing-masing kelas itu mengaku mengalami masalah dalam aktualisasi tugas perkembangan (MATPM) pada kategori *intens*, sementara sisanya bermasalah pada kategori *sangat intens* dan *cukup intens*. Kedua kondisi ini mengingatkan kepada pihak sekolah akan adanya berbagai kebutuhan perkembangan dan masalah-masalah yang dialami sebagian besar murid yang memiliki implikasi langsung terhadap kebutuhan murid untuk mendapatkan bantuan pelayanan bimbingan (*guidance curriculum*) berdasarkan kebutuhan-kebutuhan aktual mereka dan bantuan layanan responsif (konseling) untuk memecahkan masalah-masalah yang dirasakan mengganggu atau sangat mengganggu para murid di sekolah (Kartadinata, 2002). Brown & Trusty (2005) menyarankan bahwa rumusan tujuan-tujuan pelayanan BK harus didasarkan pada hasil analisis kebutuhan perkembangan peserta didik.

Butir-butir kebutuhan mana yang perlu mendapatkan prioritas untuk segera diprogramkan akan dianalisis dari temuan asesmen kebutuhan pada pengukuran posttest akhir semester. Langkah ini diambil untuk memenuhi kriteria efektivitas model AbKIN, khususnya kriteria praktis dan utilitas, mengingat dalam model ini hasil analisis asesmen kebutuhan berfungsi ganda, yaitu fungsi evaluatif dan sekaligus fungsi perancangan kembali (*redesign*) program. Untuk keperluan redesign program tahun berikutnya (2009/2010), hasil analisis dan identifikasi butir-butir KPM akhir tahun 2008/2009 (posttest) dipandang lebih bermanfaat daripada menganalisis hasil asesmen kebutuhan awal semester yang lalu.

Selanjutnya, murid SDK Wirobrajan yang berdasarkan analisis intensitas MATPM teridentifikasi perlu segera ditolong/dientaskan melalui layanan responsif (konseling) tergambar pada grafik berikut:

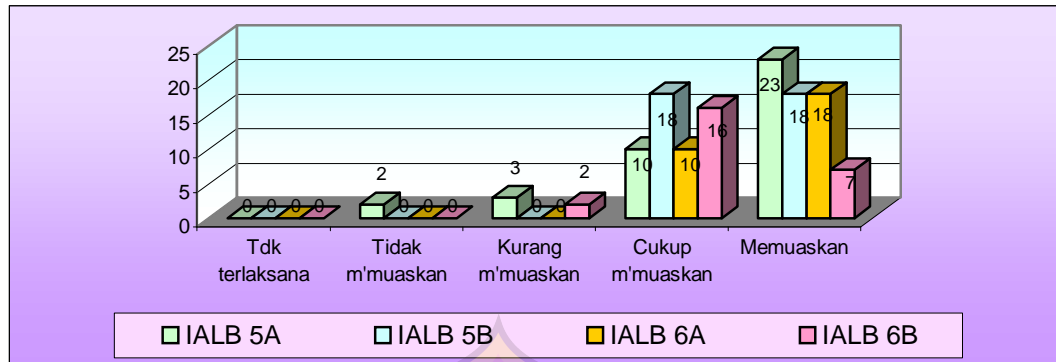


Grafik 11 Profil Nilai MATPM SDK Wirobrajan Yogyakarta Awal Semester Genap Tahun Pelajaran 2008/2009 yang Teridentifikasi pada Tingkat Intens dan Sangat Intens

Grafik 11 menunjukkan beberapa subjek/murid yang teridentifikasi mengalami MATPM pada tingkat *intens* (2.35 – 3.01) dan beberapa subjek pada tingkat *sangat intens* (skor rerata > 3.01). Kepada subjek golongan terakhir ini, konselor atau guru kelas sangat perlu memberikan prioritas layanan konseling, yaitu untuk kelas 5A (no. subjek 4, 9, 10, 17, 27, 29, 30, 36, dan 38); kelas 5B (no. subjek 1, 4, 6, 8, 10, 12, 13, 21, 22, 25, dan 26); untuk kelas 6A (no. subjek 2, 11, dan 25); sedangkan untuk kelas 6B (nomor subjek 1, 3, 6, 8, 9, 15, dan 22). Untuk prioritas selanjutnya layanan konseling ditujukan kepada murid yang berada pada kawasan nilai *intens* (<3.01).

Berkaitan dengan temuan analisis keterlaksanaan prosedur konstruksi program BK (oleh guru kelas) pada keempat kelas di SDK Wirobrajan yang terindikasi *kurang lancar*, telaah difokuskan pada analisis butir konstruksi program agar dapat ditemukan elemen mana yang menyumbang terhadap kekuranglancaran itu dan menemukan celah-celah mana yang perlu diperbaiki. Untuk itu, analisis dilakukan serempak dengan temuan pada kelas-kelas di SD lainnya yang diamati pada tahap implementasi Model AbKIN ini, yang penyajiannya ditempatkan di bagian belakang setelah sajian profil pelayanan BK pada keenam SD yang dievaluasi.

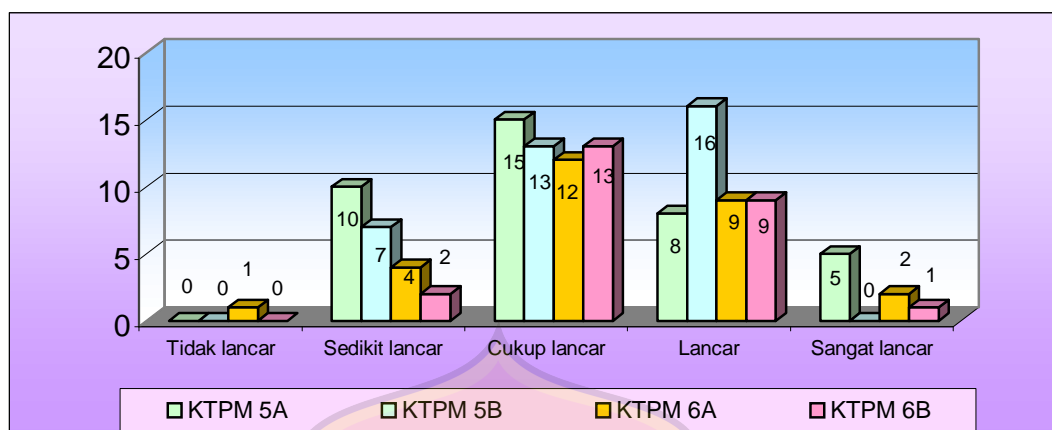
Akan halnya analisis implementasi aktual layanan bimbingan yang diterima murid pada keempat kelas di SDK Wirobrajan, diperoleh gambaran sebagai berikut:



Grafik 12 Komposisi Murid SDK Wirobrajan Berdasarkan Tingkat Kepuasan thd IALB

Temuan dalam grafik 12 ini cukup mencengangkan. Meski di SD pada umumnya, dan di SDK Wirobrajan pada khususnya tidak ada program BK secara tertulis, terstruktur, dan tidak ada jam terjadual secara khusus dalam pelayanan BK masuk kelas, namun tampak bahwa sebagian besar murid pada keempat kelas di SDK Wirobrajan mengaku memperoleh layanan-layanan bimbingan dalam berbagai topik yang implementasinya disisip-sisipkan (diintegrasikan) oleh guru/guru kelas dalam pembelajaran. Tidak tanggung-tanggung, hampir semua murid menyatakan bahwa layanan bimbingan yang mereka terima secara aktual bahkan implementasinya *cukup memuaskan* dan lebih dari 60% di antara mereka itu bahkan mengakui pemberian bimbingan tersebut sungguh *memuaskan*. Fakta ini menunjukkan bahwa guru kelas tetap melaksanakan fungsi-fungsi pembimbingan kepada peserta didik yang diasuhnya (Murro & Kottman, 1995:69), meskipun tidak didukung oleh adanya program BK yang terstruktur.

Berkaitan dengan analisis KTPM pada keempat kelas di SDK Wirobrajan, diperoleh gambaran sebagai berikut:

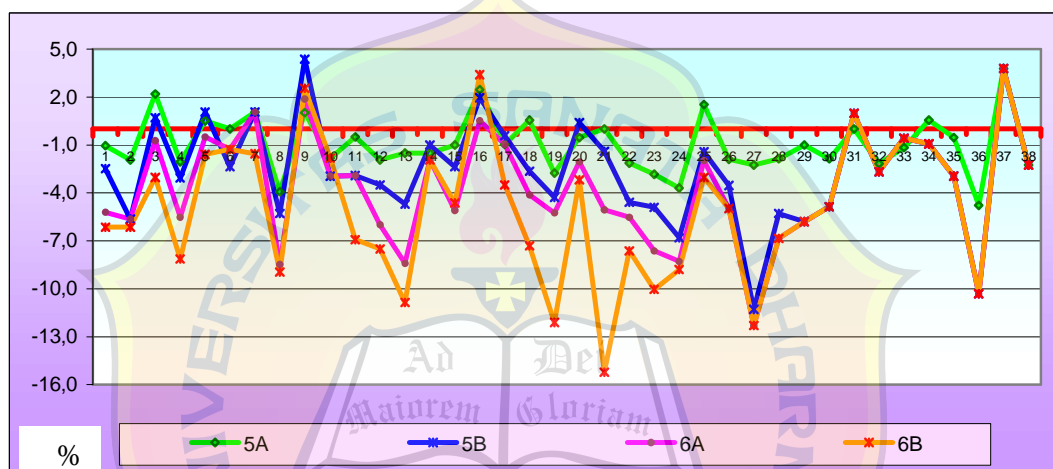


Grafik 13 Komposisi Murid SDK Wirobrajan Berdasarkan Tingkat Kelancaran dalam KTPM

Temuan dalam grafik 13 ini agaknya memiliki keterkaitan konsekuensi logis dengan tingkat kepuasan murid terhadap implementasi aktual layanan bimbingan yang tergambar pada grafik 12. Tampak bahwa 34% murid kelas 5A, 44% murid kelas 5B, 39% murid kelas 6A, dan 40% dari murid kelas 6A telah berhasil melaksanakan tugas perkembangan mereka secara *lancar* dan sedikit di antaranya bahkan *sangat lancar*. Sekitar 40% dari murid pada keempat kelas di SDK Wirobrajan mengaku *cukup lancar* dalam melaksanakan tugas perkembangan mereka. Sisanya, yaitu sekitar 26% (kelas 5A), 19% (untuk kelas 5B dan 6A), dan hanya 8% dari murid kelas 6B merasa *kurang lancar* dalam melaksanakan tugas perkembangan mereka. Bagi para murid pada kategori ini pelayanan BK perlu memberi perhatian khusus agar anak-anak pada golongan ini dapat meningkatkan kelancaran aktualisasi tugas perkembangan mereka.

Sementara itu, capaian hasil pelayanan BK dilihat dari kecenderungan penurunan intensitas kebutuhan perkembangan murid (KPM) antara pengukuran

akhir semester (post-test) dengan pengukuran awal semester (pre-test) tampak terjadi pada keempat kelas di SDK Wirobrajan Yogyakarta, meski rata-rata angka penurunannya relatif kecil. Besarnya persentase rata-rata penurunan intensitas kebutuhan perkembangan setiap murid pada keempat kelas yang diamati tergambar pada grafik berikut:



Grafik 14 Persentase Penurunan Intensitas KPM pada Kelas 5 dan 6 SDK Wirobrajan Yogyakarta antara Awal dan Akhir Semester Genap Tahun 2008/2009

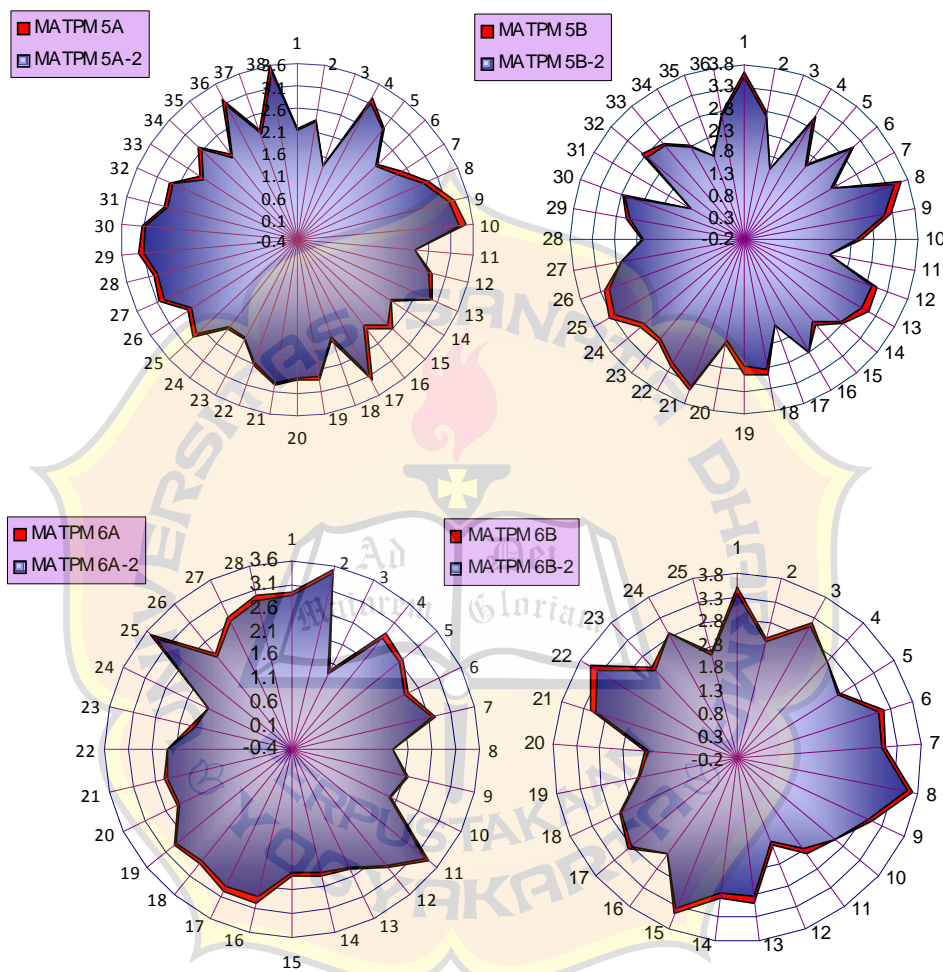
Grafik 14 menunjukkan bahwa perkembangan capaian hasil pelayanan BK dilihat dari trend naik-turunnya intensitas kebutuhan perkembangan murid pada keempat kelas tersebut bergerak antara + 4% s.d. - 15%, artinya (+) menunjukkan pada beberapa murid terdapat peningkatan intensitas, sedangkan (-) menunjukkan penurunan. Idealnya, karena kebutuhan dalam hal ini dimaknai sebagai adanya kesenjangan antara apa yang diharapkan, yang semestinya ada dengan kenyataan apa yang ada, maka dalam hal ini penurunan intensitas kebutuhan merupakan sesuatu hasil yang diharapkan dari pelayanan BK di SD. Jadi, setelah peserta didik

memperoleh bantuan berupa pelayanan BK, diandaikan kebutuhan-kebutuhannya dapat dipenuhi sehingga kesenjangan yang ada dapat semakin dipersempit.

Dalam kasus ini, grafik 14 di atas menunjukkan adanya hasil yang mengembirakan karena angka kecenderungan penurunan (< 0) jauh lebih besar daripada kecenderungan kenaikan (> 0) intensitas kebutuhan pada keempat kelas tersebut. Frekuensi penurunan intensitas KPM juga terjadi pada lebih dari 85% murid pada setiap kelas. Hal ini mengindikasikan bahwa sebagian besar murid pada masing-masing kelas telah terlayani kebutuhan-kebutuhan perkembangannya sebagaimana juga dikuatkan oleh pengakuan lebih dari 60% murid yang merasa telah menerima implementasi aktual layanan bimbingan (IALB) secara *memuaskan* (periksa grafik 12). Angka persentase penurunan intensitas KPM terjadi amat menyolok pada murid kelas 6, khususnya kelas 6B daripada kelas 5. Hal ini dapat dimaklumi, karena murid kelas 6 sudah lebih mampu dan lebih realistis dalam memanfaatkan kesempatan secara lebih efektif dalam memenuhi kebutuhan-kebutuhan perkembangannya.

Dalam koridor model AbKIN, penilaian hasil capaian pelayanan BK dapat juga dilihat dari kecenderungan penurunan intensitas masalah-masalah dalam aktualisasi tugas perkembangan murid (MATPM) antara pengukuran akhir semester (post-test) dengan pengukuran sebelumnya/awal semester (pre-test). Dalam kasus di SDK Wirobrajan Yogyakarta, trend penurunan intensitas MATPM tampak terjadi sangat signifikan pada keempat kelas yang diamati, bahkan terjadi penurunan satu tingkat kategori; dari kategori sangat intens menjadi intens hampir pada semua kasus. Trend penurunan tingkat intensitas masalah-masalah dalam aktualisasi tugas

perkembangan murid pada masing-masing kelas yang diamati di SDK Wirobrajan Yogyakarta divisualisasikan pada grafik-grafik berikut:

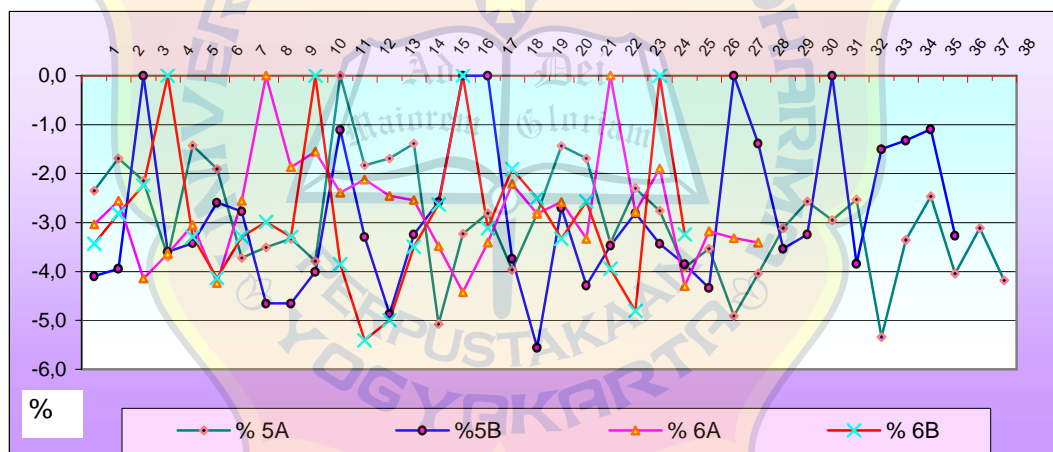


Grafik 15 Trend Penurunan Intensitas Masalah dlm Aktualisasi Tugas Perkembangan Murid Kelas 5 dan 6 SDK Wirobrajan Tahun 2008/2009 (antara akhir dan awal semester genap)

Dari penampilan grafik-grafik di atas, tampak terjadi trend penurunan intensitas masalah dalam aktualisasi tugas perkembangan murid dari hasil pengukuran akhir (post-test) dengan pengukuran awal (pre-test) secara merata pada keempat kelas yang diamati. Trend penurunan tersebut ditunjukkan dengan semakin

menyempitnya area masalah dari hasil pengukuran awal (zona merah) ke pengukuran akhir (zona biru), meski terjadi tidak pada semua murid. Penurunan intensitas masalah sebagai salah satu tujuan pengentasan masalah (layanan konseling) dalam pelayanan BK di sekolah tentu sangat diharapkan terjadi, dan dalam koridor model AbKIN, trend penurunan intensitas MATPM ini ditempatkan sebagai salah satu indikasi penilaian adanya capaian hasil (nilai tambah) dalam pelayanan BK di SD.

Besarnya persentase rata-rata penurunan intensitas masalah dalam aktualisasi tugas perkembangan setiap murid pada keempat kelas yang diamati terlihat secara kongkrit pada grafik berikut:



Grafik 16 Persentase Penurunan Intensitas MATPM pada Kelas 5 dan 6 SDK Wirobrajan Yogyakarta antara Awal dan Akhir Semester Genap Tahun 2008/2009

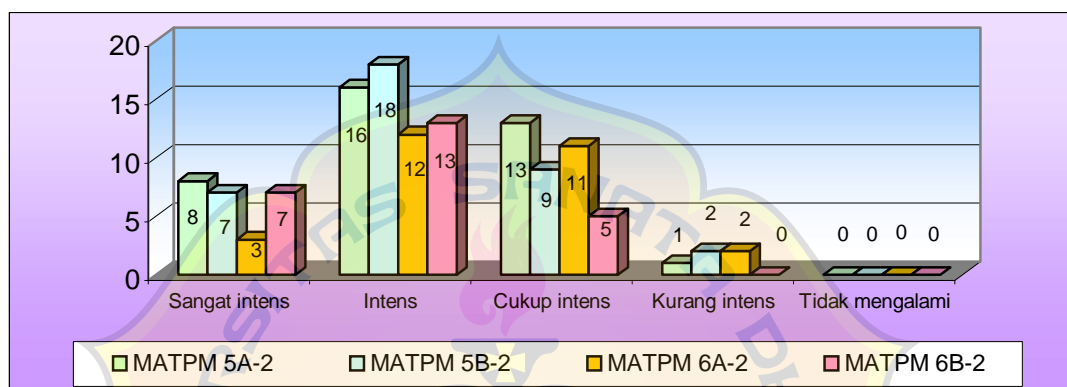
Grafik 16 menunjukkan bahwa trend penurunan intensitas masalah-masalah dalam aktualisasi tugas perkembangan murid pada keempat kelas tersebut bergerak antara 0% s.d. – 5.6%, artinya pada sedikit murid tidak terjadi penurunan intensitas (stagnan), namun pada hampir semua murid terjadi penurunan intensitas masalah.

Idealnya, pelayanan BK yang baik di SD tentu akan membantu para murid dalam menekan, mengurangi, dan memecahkan masalah-masalah yang mereka alami berkaitan dengan pelaksanaan tugas-tugas perkembangan mereka (Puskur Depdiknas, 2006). Penurunan intensitas masalah yang dialami murid merupakan sesuatu hasil yang diharapkan dari pelayanan BK di SD. Melalui bantuan pelayanan BK, diharapkan banyak peserta didik tertolong dalam mempersempit ruang gerak permasalahan mereka. Dalam kasus ini, grafik di atas menunjukkan adanya hasil yang menggembirakan karena angka penurunan intensitas masalah terjadi pada hampir semua murid pada keempat kelas tersebut secara berimbang.

Meskipun terjadi trend penurunan yang demikian, para guru dan guru kelas pada keempat kelas tersebut masih harus sangat berjuang keras dalam mengulurkan pertolongan kepada para muridnya, karena fakta menunjukkan sebagian besar murid dalam setiap kelas itu masih bergulat/mengalami banyak masalah yang *intens* (dirasakan mengganggu). Keempat grafik jaring laba-laba di atas mengindikasikan bahwa mayoritas murid dalam setiap kelas masih terperangkap dalam masalah dengan intensitas melampaui titik kritis (> 2.35). Para murid yang masih berada pada kawasan garis lingkaran > 3 bahkan sangat perlu mendapatkan prioritas dalam layanan konseling, karena anak-anak ini disinyalir mengalami banyak masalah *sangat intens*.

Analisis butir-butir masalah yang teridentifikasi masih sangat intens perlu dilakukan pada setiap kelas. Informasi ini menjadi penting diketahui oleh guru kelas sebagai dasar melakukan diagnostik dalam memetakan permasalahan yang umum dialami murid (untuk konseling). Hasil analisis disajikan di bagian e.3) bab ini.

Untuk keperluan identifikasi murid yang disarankan mendapatkan layanan responsif (konseling), perlu dilakukan analisis kedudukan murid berdasarkan perolehan skor-skor intensitas masalahnya. Komposisi sebaran murid berdasarkan tingkat intensitas MATPM pada keempat kelas tersebut tergambar sebagai berikut:



Grafik 17 Komposisi Murid SDK Wirobrajan Berdasarkan Tingkat Intensitas MATPM (postest)

Berdasarkan pengamatan pada grafik 17 tampak bahwa sebagian besar murid pada keempat kelas mengalami masalah-masalah dalam aktualisasi tugas perkembangan pada posisi *intens* dan *sangat intens*. Delapan murid (21%) di kelas 5A, tujuh murid (19.4%) di kelas 5B, tiga murid (10.7%) di kelas 6A, dan tujuh murid (28%) di kelas 6B teridentifikasi berada pada kawasan masalah yang *sangat intens* (skor >3.01), kepada mereka ini seyogianya guru kelas perlu menawarkan bantuan layanan responsif (konseling) pada prioritas pertama dan segera (asas kesegeraan) dalam rangka memecahkan masalah-masalah yang mereka alami.

Mencermati hasil-hasil analisis evaluasi pelayanan BK di SDK Wirobrajan yang dilaksanakan dalam koridor implementasi Model AbKIN, dapat ditarik kesimpulan umum sebagai berikut:

- 1) Ditinjau dari komponen asesmen kebutuhan murid, sebagian besar peserta didik pada kelas 5A, 5B, 6A, dan 6B di SDK Wirobrajan memiliki intensitas kebutuhan perkembangan yang *sangat tinggi* dan sebagian besar peserta didik pada keempat kelas itu terindikasi mengalami banyak masalah dalam aktualisasi tugas perkembangan mereka pada kategori yang *intens* (dirasakan mengganggu). Kenyataan ini membawa konsekuensi implikatif terhadap kebutuhan pelayanan BK yang terprogram secara lebih terstruktur/terencana dengan baik di sana.
- 2) Dilihat dari komponen keterlaksanaan konstruk program BK, terdapat indikasi bahwa pada keempat kelas itu, prosedur konstruksi (pengembangan) program BK oleh guru kelas *kurang lancar* dalam keterlaksanaannya.
- 3) Ditinjau dari komponen implementasi layanan bimbingan, pada keempat kelas tersebut ditemukan fakta bahwa sebagian besar peserta didik mengaku memperoleh layanan-layanan bimbingan secara aktual pada kategori *cukup memuaskan*. Kenyataan ini mengindikasikan bahwa guru kelas telah melaksanakan fungsi-fungsi pembimbingan kepada peserta didik yang diasuhnya, meskipun pembimbingan itu tidak terstruktur dalam suatu program yang terencana secara sistematis. Konsekuensinya, pelayanan yang demikian sulit diases/diukur efektivitas keterlaksanaan dan kualitas hasilnya.
- 4) Ditilik dari komponen penilaian hasil capaian pelayanan, terdapat tiga indikasi adanya capaian hasil pelayanan BK di SDK Wirobrajan, yaitu: (1) keterlaksanaan tugas perkembangan sebagian besar peserta didik *cukup lancar* dan sebagian lainnya *lancar*, (2) terdapat trend penurunan intensitas kebutuhan perkembangan

pada peserta didik antarwaktu, dan (3) terdapat trend penurunan intensitas masalah dalam aktualisasi tugas perkembangan pada semua peserta didik dari keempat kelas yang diukur dengan *pre-post test design* (awal – akhir semester).

b. Profil Pelayanan BK pada SDN Mejing 1 dan SDN Patran, Gamping

Kedua sekolah ini terletak di wilayah Kecamatan Gamping, sekitar 5 km dari pusat kota Yogyakarta. Kedua sekolah ini termasuk berlokasi di daerah marginal (sub urban) dengan karakteristik peserta didik yang berlatar belakang sosioekonomik beragam dari golongan petani, buruh, pedagang kecil, dan segelintir pegawai rendah. Pada kedua sekolah ini tidak ada konselor SD, pelayanan BK dilaksanakan oleh guru kelas, namun tidak ada program tertulis. Berikut profil pelayanan BK pada kedua SD:

Tabel 49
Profil Pelayanan BK di Kelas 5 dan 6 SDN Mejing 1 dan SDN Patran Thn. 2008/2009

Komponen Evaluasi	Kelas 5 SDN Mejing 1		Kelas 5 SDN Patran		Kelas 6 SDN Mejing 1		Kelas 6 SDN Patran	
	M	Kategori	M	Kategori	M	Kategori	M	Kategori
KPM	3.34	sngt tinggi	3.26	sngt tinggi	3.31	sngt tinggi	3.35	sgt tinggi
MATPM	2.98	intens	3.16	sngt intens	2.71	intens	2.55	intens
KPKP-BK	1.25	tdk terlaksana	1.38	tdk terlaksana	1.17	tdk terlaksana	1.04	tdk terlaks
IALB	2.47	ckp puas	2.54	ckp puas	2.69	ckp puas	2.93	ckp puas
KIL-BK *)	-		-		-		-	
KTPM	2.77	ckp lancr	2.39	ckp lancr	2.74	ckp lancr	2.65	ckp lancr
Postes kpm	3.29	sngt tinggi	3.20	tinggi	3.27	sngt tinggi	3.32	sngt tinggi
Postes matpm	2.86	intens	3.05	sngt intens	2.62	intens	2.47	intens

Keterangan:

- M = Nilai rata-rata total (seluruh murid & seluruh item)
- KPM = Kebutuhan perkembangan murid
- MATPM = Masalah-masalah dalam aktualisasi tugas perkembangan murid
- KPKP-BK = Keterlaksanaan prosedur konstruksi program BK
- IALB = Implementasi aktual layanan bimbingan
- KIL-BK = Kualitas implementasi layanan bimbingan kelompok/klasikal
- KTPM = Keterlaksanaan tugas perkembangan murid
- Postes kpm = Kebutuhan perkembangan murid pascalayasan akhir semester/tahun
- Postes matpm = Masalah-masalah dalam aktualisasi tugas perkembangan pascalayasan
- *) = Penilaian dilakukan hanya pada SD yang menyelenggarakan pelayanan BK secara terprogram (rutin, ada jam BK masuk kelas, ada konselor sekolah).

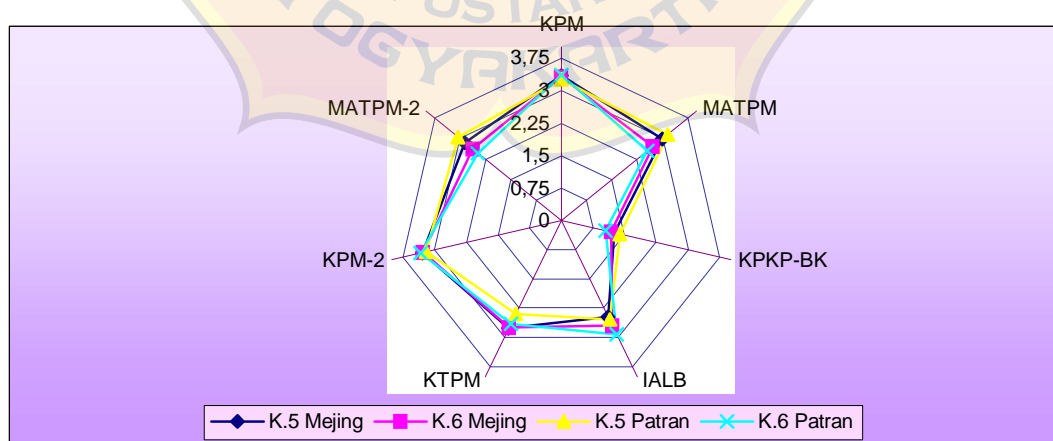
Angka-angka pada tabel 49 menunjukkan bahwa mayoritas peserta didik pada keempat kelas di kedua SD yang dievaluasi memiliki kebutuhan-kebutuhan perkembangan yang *sangat tinggi* dan juga merasa memiliki masalah-masalah dalam aktualisasi tugas perkembangan yang *intens* (menggangu). Kedua hasil ukur asesmen kebutuhan ini membawa implikasi yang tinggi terhadap kebutuhan program BK yang aktual di sana. Pada keempat kelas di kedua SD ini, terdapat indikasi bahwa prosedur konstruksi (perencanaan/perancangan) program BK *tidak terlaksana*. Di sini tampak bahwa guru kelas belum melaksanakan penataan manajemen pengembangan program BK di SD tersebut.

Suatu fakta yang menarik untuk dicermati adalah bahwa meskipun pada keempat kelas tersebut guru kelas belum melaksanakan pengkonstruksian program atau tidak memiliki program BK secara terstruktur/tertulis, namun peserta didik mengakui bahwa mereka menerima berbagai layanan bimbingan yang aktual di sana dan implementasi aktual layanan bimbingan itu mereka nilai *cukup memuaskan*. Kenyataan ini mengindikasikan bahwa ada implementasi aktual layanan bimbingan yang diterima para peserta didik secara inklusif dalam pembelajaran pada kelas-kelas tersebut, namun karena implementasinya tidak terprogram secara terstruktur (tidak ada jam/jadual khusus pelayanan BK klasikal), maka kualitas implementasinya tidak dapat diases dalam koridor model AbKIN.

Fakta lain yang cukup menarik dari temuan ini adalah adanya kenyataan bahwa keterlaksanaan tugas perkembangan murid pada keempat kelas tersebut *cukup lancar*. Kenyataan bahwa tugas perkembangan peserta didik dapat terlaksana dengan

cukup lancar agaknya perlu dipahami sebagai konsekuensi logis dari adanya implementasi aktual layanan-layanan bimbingan yang dirasakan sebagian besar murid *cukup memuaskan*. Dalam konteks berpikir yang demikian, apabila pada kedua sekolah tersebut terselenggara pelayanan BK yang lebih baik, terstruktur dalam programnya, dan disajikan secara lebih profesional, maka dapat diharapkan bahwa, keterlaksanaan tugas perkembangan para peserta didiknya akan lebih lancar lagi. Kenyataan ini juga diperkuat oleh adanya indikasi trend penurunan tingkat intensitas kebutuhan-kebutuhan perkembangan dan penurunan skor-skor intensitas masalah yang dialami murid dalam aktualisasi tugas perkembangan antarwaktu. Indikasi ini menunjukkan bahwa ada nilai tambah capaian hasil pelayanan BK pada kedua kelas, baik di SD N Mejing 1 maupun di SD N Patran dilihat dari trend penurunan intensitas KPM dan MATPM antara waktu pengamatan pada awal dan akhir semester.

Dalam pengamatan visualitatif, profil pelayanan BK pada kelas 5 dan 6 di SD N Mejing 1 dan SD N Patran ditayangkan dalam perspektif grafis sebagai berikut:



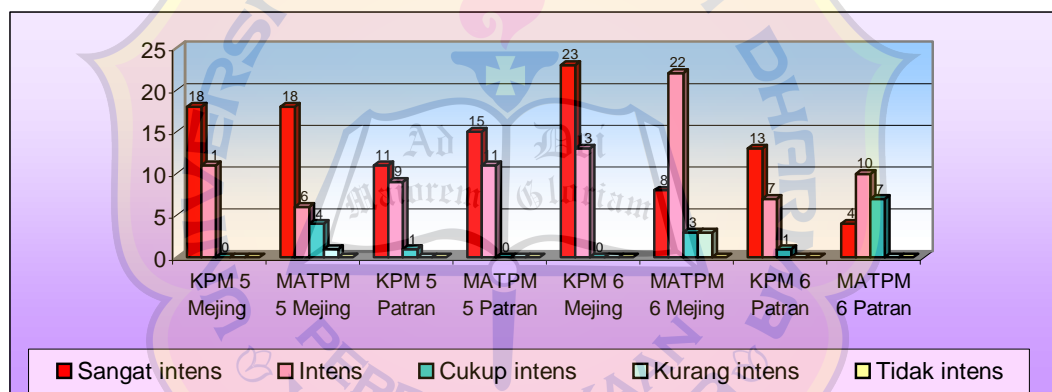
Grafik 18 Profil Pelayanan BK pada Kelas 5 dan 6 SDN Mejing 1 dan SDN Patran Tahun 2008/2009

Potret pada grafik 18 menunjukkan bahwa hampir tidak tampak adanya perbedaan yang menyolok dalam hasil pengamatan menyangkut komponen-komponen evaluasi dalam pelayanan BK pada kelas 5 dan 6 di kedua SD yang terletak di wilayah Gamping tersebut. Di antara komponen yang dievaluasi dalam koridor Model AbKIN pada keempat kelas tersebut, tampak bahwa perolehan nilai terendah terletak pada komponen keterlaksanaan prosedur konstruksi program BK (KPKP-BK). Sementara itu, tampak terdapat penurunan intensitas kebutuhan perkembangan murid (KPM) dan penurunan intensitas masalah-masalah dalam aktualisasi tugas perkembangan murid (MATPM) antara kondisi akhir semester (post-test) dengan kondisi awal semester (pre-test), meskipun angka penurunan rata-rata tidak terlalu besar.

Analisis asesmen kebutuhan peserta didik dalam implikasinya terhadap program BK di SDN Mejing 1 dan SDN Patran, Gamping, Sleman, terkait dengan hasil analisis dua hal, yaitu analisis intensitas kebutuhan perkembangan murid (KPM) dan analisis intensitas masalah-masalah dalam aktualisasi tugas perkembangan murid (MATPM). Temuan hasil analisis terhadap dua hal ini diharapkan dapat menggugah kesadaran kepala sekolah dan para guru/guru kelas pada kedua SD itu tentang begitu banyaknya jumlah murid dengan tingkat intensitas kebutuhan dan intensitas masalah pada kategori tinggi yang sangat memerlukan bantuan layanan BK. Hasil analisis kedua elemen ini memberikan informasi kepada guru kelas tentang: (1) ada sejumlah murid yang sangat membutuhkan bantuan melalui pelayanan BK dan (2) ada sejumlah murid yang mengalami masalah-masalah yang mengganggu/sangat

mengganggu dalam aktualisasi tugas perkembangan mereka, yang perlu segera dientaskan melalui layanan responsif/konseling atau layanan bimbingan kuratif.

Berdasarkan hasil analisis asesmen kebutuhan (KPM dan MATPM) pada pengukuran awal semester genap tahun 2008/2009 di SDN Mejing 1 dan SDN Patran, diperoleh informasi mengenai sebaran dan komposisi banyaknya murid dengan kebutuhan perkembangan dan masalah-masalah dalam aktualisasi tugas perkembangan murid keempat kelas dalam berbagai gradasi intensitas seperti pada grafik berikut:

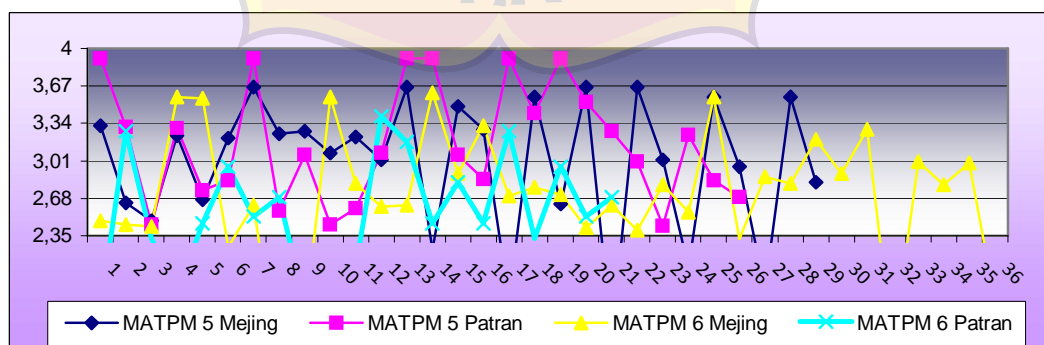


Grafik 19 Komposisi Murid SDN Mejing 1 dan SDN Patran Tahun Pelajaran 2008/2009 Berdasarkan Tingkat Intensitas KPM dan MATPM (pengukuran awal semester)

Grafik 19 menunjukkan fakta bahwa sebagian besar murid kelas 5 dan 6 pada SDN Mejing 1 dan SDN Patran memiliki kebutuhan perkembangan (KPM) berkategori *sangat tinggi* dan sisanya pada kategori *tinggi*. Sebagian besar murid kelas 5 pada kedua sekolah mengaku mengalami masalah dalam aktualisasi tugas perkembangan (MATPM) pada tingkat *sangat intens* dan hampir semua sisanya mengalami masalah pada kategori *intens*. Sementara itu, sebagian besar murid pada

kelas 6 SDN Mejing 1 dan SDN Patran mengalami masalah dalam aktualisasi tugas perkembangan (MATPM) pada kategori *intens*, sedangkan sebagian sisanya berada pada kategori *sangat intens* dan *cukup intens*. Kedua kondisi ini mengingatkan kepada masing-masing sekolah akan adanya berbagai kebutuhan perkembangan dan masalah-masalah yang dialami sebagian besar murid yang memiliki implikasi langsung terhadap kebutuhan murid untuk mendapatkan bantuan pelayanan bimbingan (*guidance curriculum*) berdasarkan kebutuhan-kebutuhan aktual sebagian besar murid dan bantuan layanan responsif (konseling) untuk memecahkan masalah-masalah yang dirasakan mengganggu atau sangat mengganggu para murid di sekolah.

Butir-butir kebutuhan mana yang perlu mendapatkan prioritas untuk segera diprogramkan akan dianalisis dari temuan asesmen kebutuhan pada pengukuran posttest akhir semester. Langkah ini diambil untuk memenuhi kriteria efektivitas model AbKIN, khususnya kriteria praktis dan utilitas. Selanjutnya, individu mana yang teridentifikasi memerlukan layanan responsif (konseling) segera, analisis grafik berikut ini menunjuk para murid yang perlu segera ditolong/dientaskan.



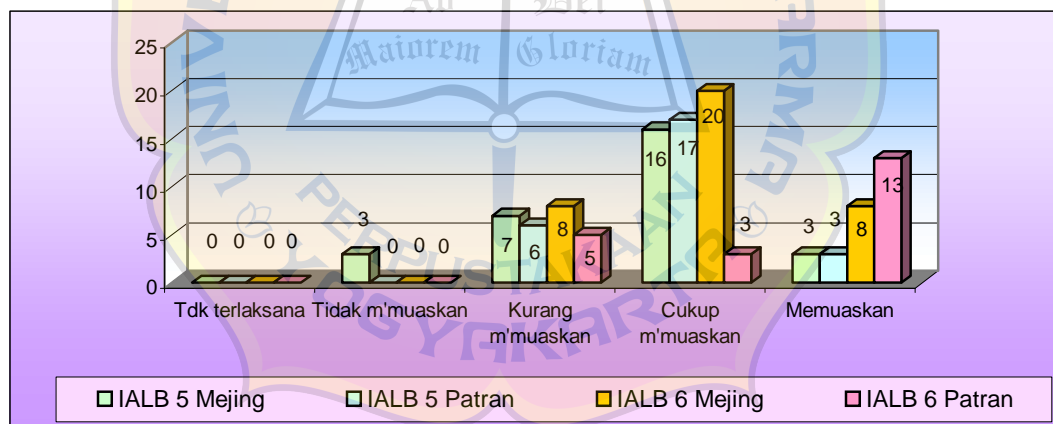
Grafik 20 Profil Nilai MATPM SDN Mejing 1 dan SDN Patran Awal Semester Genap Tahun Pelajaran 2008/2009 yang Teridentifikasi pada Tingkat Intens dan Sangat Intens

Grafik 20 menunjukkan sebagian besar subjek/murid pada kelas 5 di SDN Mejing 1 dan SDN Patran teridentifikasi mengalami MATPM pada tingkat *sangat intens* (skor rerata > 3.01) Bahkan terdapat 6 kasus (murid) pada kelas 5 SDN Patran berada pada kawasan kritis, dengan perolehan skor-skor intensitas masalah yang hampir limit (mendekati skor maksimum). Sementara itu, sebagian murid di kelas 6 pada kedua SD ini tampak berada pada kawasan bermasalah *sangat intens*, namun jumlahnya tidak sebanyak murid pada kelas 5 di kedua sekolah itu. Kepada semua subjek yang merasa menderita dengan berbagai masalah yang sangat mengganggu ini, guru kelas seharusnya memberikan pertolongan layanan konseling sebagai prioritas pertama, yaitu untuk kelas 5 SDN Patran (no. subjek 1, 2, 4, 7, 9, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, dan 24); kelas 5 SDN Mejing 1 (no. subjek 4, 5, 10, 14, 16, 25, 29, dan 28); untuk kelas 6 SDN Mejing 1 (no. subjek 3, 6, 7, 8, 10, 11, 13, 18, 24, dan 31); sedangkan untuk kelas 6 SDN Patran (nomor 2, 12, 13, dan 17). Untuk prioritas selanjutnya layanan konseling ditujukan kepada murid yang berada pada kawasan nilai *intens* (<3.01). Mengingat bahwa sedemikian banyaknya murid kelas 5 pada SDN Mejing 1 dan SDN Patran yang teridentifikasi bermasalah *sangat intens*, apabila ditemukan butir-butir masalah yang relatif sama dialami oleh para murid tersebut, maka pertolongan terapi akan lebih efektif bagi mereka jika diberikan melalui konseling kelompok.

Berkaitan dengan temuan analisis keterlaksanaan prosedur konstruksi program BK (oleh guru kelas) pada masing-masing kelas di SDN Mejing 1 dan SDN Patran, Gamping yang terindikasi *tidak terlaksana*, telaah difokuskan pada analisis butir

konstruksi program agar dapat ditemukan elemen mana yang menyumbang terhadap kekuranglancaran itu dan menemukan celah-celah mana yang perlu diperbaiki. Untuk itu, analisis dilakukan serempak dengan temuan pada kelas-kelas di SD lainnya yang diamati pada tahap implementasi Model AbKIN ini agar diperoleh gambaran dalam perbandingan yang lebih bulat. Penyajian hasil analisis ketidaklaksanaan prosedur konstruksi program BK pada kedua sekolah ini ditempatkan di bagian belakang setelah sajian profil pelayanan BK pada keenam SD yang dievaluasi.

Akan halnya analisis implementasi aktual layanan bimbingan yang diterima murid pada masing-masing kelas di SDN Mejing 1 dan SDN Patran, Gamping, diperoleh gambaran sebagai berikut:

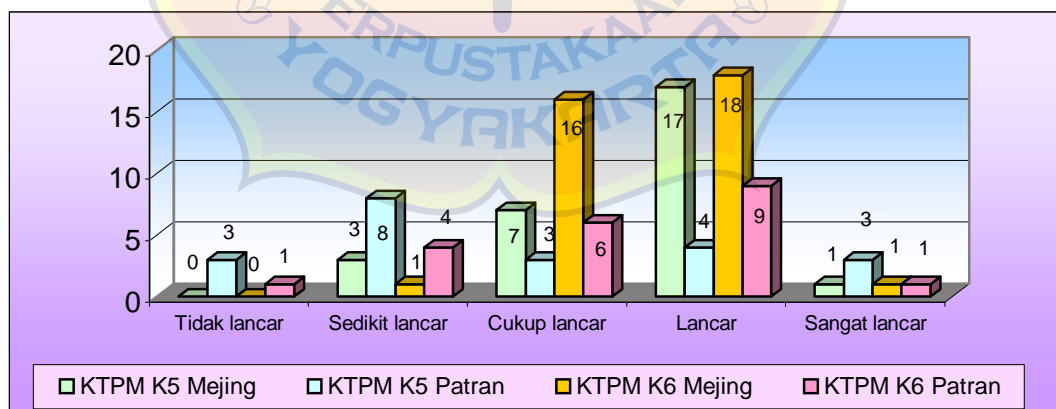


Grafik 21 Komposisi Murid SDN Mejing & Patran Berdasarkan Tingkat Kepuasan thd IALB

Meski tidak sedahsyat angka-angka yang ditemukan perihal yang sama pada SDK Wirobrajan (Kota Yogyakarta), temuan dalam grafik 21 ini juga cukup mencengangkan. Pada kedua SD yang terletak 5 km di pinggir barat kota ini tidak ada program BK secara tertulis, terstruktur, dan tidak ada jam terjadwal secara khusus

dalam pelayanan BK masuk kelas, namun tampak bahwa sebagian besar murid pada masing-masing kelas di SDN Mejing 1 dan SDN Patran, Gamping mengaku memperoleh layanan-layanan bimbingan dalam berbagai topik yang implementasinya diintegrasikan oleh guru/guru kelas dalam pembelajaran. Sebagian besar murid kelas 5 di kedua sekolah dan kelas 6 di SDN Mejing menyatakan bahwa implementasi layanan bimbingan yang mereka terima secara aktual *cukup memuaskan*, dan bahkan lebih dari 61% murid kelas 6 SDN Patran mengakui pemberian bimbingan tersebut sungguh *memuaskan*. Fakta ini menunjukkan bahwa guru kelas pada SD yang terletak di kawasan marginal (sub-urban) pun tetap melaksanakan fungsi-fungsi bimbingan kepada peserta didik yang diasuhnya sambil mengajar, meskipun tidak didukung oleh adanya program BK yang terstruktur.

Berkaitan dengan analisis KTPM pada keempat kelas di SDN Mejing 1 dan Patran, diperoleh gambaran sebagai berikut:

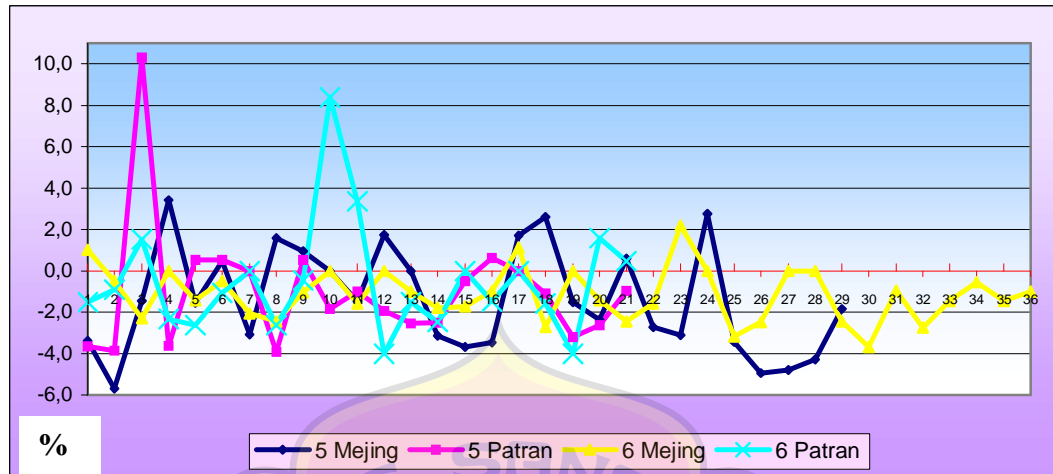


Grafik 22 Komposisi Murid SDN Mejing 1 & SDN Patran Berdasarkan Tingkat Kelancaran dalam KTPM

Temuan dalam grafik 22 ini agaknya memiliki keterkaitan konsekuensi logis dengan tingkat kepuasan murid terhadap implementasi aktual layanan bimbingan

yang tergambar pada grafik sebelumnya. Pada kedua kelas di SDN Mejing ada indikasi pencapaian skor KTPM yang melampaui pencapaian pada kelas-kelas di SDK Wirobrajan (kota) yang rata-rata hanya mencapai sekitar 40% pada kategori *lancar*. Pada kedua SD di pinggiran kota ini tampak bahwa 60.7% murid kelas 5, 50% murid kelas 6 (keduanya SDN Mejing 1) dan 42.9% murid kelas 6 SDN Patran telah berhasil melaksanakan tugas perkembangan mereka secara *lancar*. Hanya murid kelas 5 SDN Patran yang dalam hal ini agaknya mengalami hambatan, karena 38% murid di kelas ini mengaku keterlaksanaan KTPM masih berada pada kategori *sedikit lancar*, 14% *cukup lancar*, dan hanya 19% yang *lancar*. Di luar dari potret murid kelas 5 SDN Patran itu, selebihnya, yaitu 3 orang murid kelas 5 dan 1 orang kelas 6 (keduanya SDN Mejing), dan 5 orang murid kelas 6 SDN Patran merasa kurang lancar dalam melaksanakan tugas perkembangan mereka. Bagi para murid pada kategori ini pelayanan BK perlu memberi perhatian khusus agar anak-anak pada golongan ini dapat meningkatkan kelancaran aktualisasi tugas perkembangan mereka.

Dalam koridor model AbKIN, penilaian hasil capaian pelayanan BK dapat juga dilihat dari kecenderungan penurunan intensitas kebutuhan perkembangan murid (KPM) antara pengukuran akhir semester (post-test) dengan pengukuran awal semester (pre-test). Trend penurunan ini tampak terjadi pada keempat kelas yang diamati, meski rata-rata angka persentase penurunannya relatif kecil. Besarnya persentase rata-rata penurunan intensitas kebutuhan perkembangan setiap murid pada masing-masing kelas yang diamati di SDN Mejing 1 dan SDN Patran, Sleman divisualisasikan pada grafik berikut:



Grafik 23 Persentase Penurunan Intensitas KPM pada Kelas 5 dan 6 SDN Mejing 1 dan SDN Patran antara Awal dan Akhir Semester Genap Tahun 2008/2009

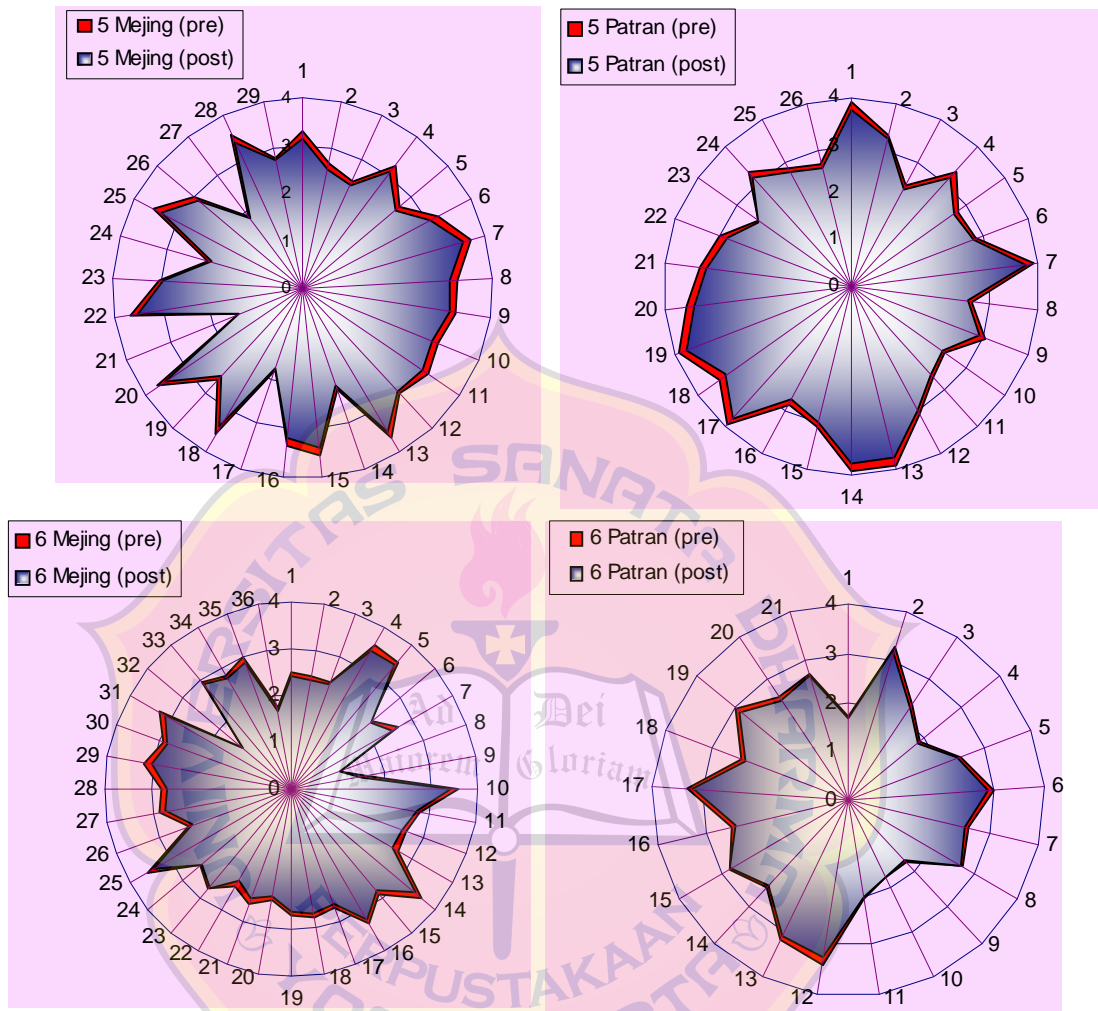
Grafik 23 menunjukkan bahwa ada perkembangan capaian hasil pelayanan BK yang cukup pluktuatif dilihat dari trend naik-turunnya skor intensitas kebutuhan perkembangan murid pada keempat kelas tersebut. Meskipun terdapat dua kasus ekstrim dalam kenaikan intensitas KPM, yaitu pada seorang murid kelas 5 SDN Patran (subjek no. 3) yang mengalami kenaikan 10% dan seorang murid kelas 6 SDN Patran (no. 10) dengan kenaikan 8%, namun rata-rata fluktuasi persentase perkembangan bergerak antara + 2% s.d. - 4%. Perubahan ini memang tidak sedahsyat yang terjadi pada SDK Wirobrajan, namun angka penurunan terjadi lebih besar daripada angka kenaikan.

Penurunan intensitas kebutuhan, dalam koridor model AbKIN, merupakan sesuatu hasil yang diharapkan dari pelayanan BK di SD, karena kebutuhan dalam hal ini dimaknai sebagai adanya kesenjangan antara apa yang diharapkan, yang semestinya ada dengan kenyataan apa yang ada, dimana kesenjangan itu membawa

potensi ketegangan, gangguan, kegelisahan, ketidaknyamanan diri, akibat ketiadaan atau keadaan berkekurangan dalam hal kemampuan/ketidaksanggupan untuk melaksanakan tugas-tugas perkembangan. Melalui pemberian bantuan berupa pelayanan BK, diandaikan kebutuhan-kebutuhan peserta didik dapat dipenuhi sehingga kesenjangan yang ada dapat semakin dipersempit. Dalam kasus ini, grafik 23 di atas menunjukkan adanya kecenderungan rata-rata persentase penurunan (< 0) terjadi dua kali lebih besar dan lebih kerap daripada kecenderungan kenaikan (> 0) intensitas kebutuhan pada keempat kelas tersebut. Persentase penurunan intensitas terjadi secara merata pada hampir semua murid pada keempat kelas tersebut.

Sementara itu, terdapat kecenderungan penurunan intensitas masalah-masalah dalam aktualisasi tugas perkembangan murid (MATPM) antara kondisi akhir dengan kondisi awal semester pada murid keempat kelas yang diamati, meski angka persentase penurunannya relatif kecil. Trend penurunan intensitas MATPM pada murid dari kedua SD di Gamping itu divisualisasikan dalam grafik 24 di hlm. 405.

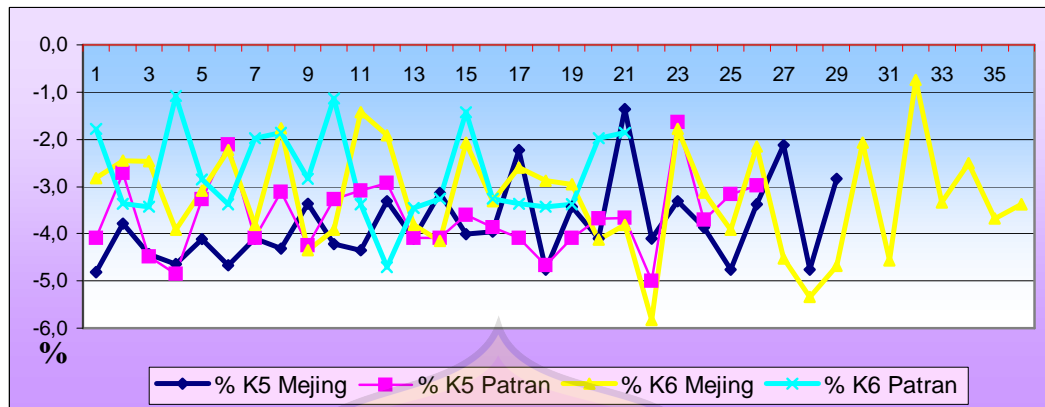
Dari penampilan grafik-grafik di atas, tampak bahwa terjadi penurunan intensitas masalah dalam aktualisasi tugas perkembangan murid dari hasil pengukuran awal (pre-test) dengan pengukuran akhir (post-test) secara merata pada semua murid dari keempat kelas yang diamati. Penurunan tersebut ditunjukkan dengan semakin menyempitnya area masalah dari hasil pengukuran awal (zona merah) ke pengukuran akhir (zona biru). Penurunan intensitas masalah sebagai salah satu tujuan pengentasan masalah (layanan konseling) dalam pelayanan BK di sekolah



Grafik 24 Tren Penurunan Intensitas Masalah dalam Aktualisasi Tugas Perkembangan Murid pada Kelas 5 dan 6 SDN Mejing 1 dan SDN Patran, Gamping, Sleman

tentu sangat diharapkan terjadi, dan dalam koridor model AbKIN, penurunan intensitas MATPM ini ditempatkan sebagai salah satu indikasi penilaian adanya capaian hasil (nilai tambah) dalam pelayanan BK di SD.

Besarnya persentase rata-rata penurunan intensitas masalah dalam aktualisasi tugas perkembangan setiap murid pada keempat kelas di kedua SD yang diamati terlihat secara kongkrit pada grafik berikut:

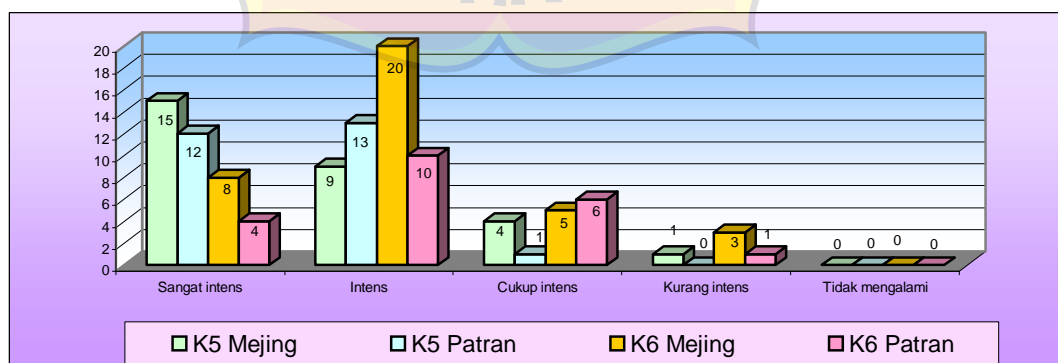


Grafik 25 Persentase Penurunan Intensitas MATPM pada Kelas 5 dan 6 SDN Mejing 1 dan SDN Patran antara Awal dan Akhir Semester Genap Tahun 2008/2009

Grafik 25 menunjukkan bahwa penurunan intensitas masalah-masalah dalam aktualisasi tugas perkembangan murid terjadi pada semua murid dari keempat kelas tersebut bergerak antara -1% s.d. -6%. Angka persentase penurunan terkecil dialami oleh subjek no. 32, sedangkan penurunan terbesar terjadi pada subjek no. 22, keduanya dari kelas 6 SDN Mejing 1. Selain pada kedua murid tersebut, penurunan intensitas MATPM terjadi hampir merata antara -1.5% s.d. -5%. Tampak pula pada grafik bahwa persentase penurunan terjadi lebih efektif pada para murid kelas 5 daripada kelas 6 di kedua sekolah tersebut. Penurunan intensitas masalah yang dialami murid, dalam koridor model AbKIN merupakan sesuatu hasil yang diharapkan dari pelayanan BK di SD. Jadi, setelah peserta didik memperoleh bantuan berupa pelayanan BK, diharapkan banyak peserta didik tertolong dalam mempersempit ruang gerak permasalahan mereka. Dalam kasus ini, grafik di atas menunjukkan adanya hasil yang menggembirakan karena angka penurunan intensitas masalah terjadi pada semua murid pada keempat kelas tersebut secara berimbang.

Meskipun terjadi penurunan yang demikian, tidak berarti para murid hampir terbebas dari masalah, karena fakta menunjukkan sebagian besar murid dalam setiap kelas itu masih bergulat/mengalami banyak masalah yang *intens* (dirasakan mengganggu), bahkan banyak murid di kelas 5 SDN Patran mengalami masalah pada kategori *sangat intens*. Keempat grafik jaring laba-laba di atas mengindikasikan bahwa mayoritas murid dalam setiap kelas masih terperangkap dalam masalah dengan intensitas melampaui titik kritis (> 2.35). Para murid yang masih berada pada kawasan garis lingkaran > 3 bahkan sangat perlu mendapatkan prioritas dalam layanan responsif (konseling), karena anak-anak ini disinyalir mengalami banyak masalah pada kategori *sangat intens*.

Untuk keperluan identifikasi murid yang disarankan mendapatkan layanan responsif (konseling), perlu dilakukan analisis kedudukan murid berdasarkan perolehan skor-skor intensitas masalahnya. Adapun komposisi sebaran murid berdasarkan tingkat intensitas masalah dalam aktualisasi tugas perkembangan pada keempat kelas di kedua SDN tersebut tergambar sebagai berikut:



Grafik 26 Komposisi Murid SDN Mejing 1 dan SDN Patran Tahun Pelajaran 2008/2009 Berdasarkan Hasil Pengukuran Intensitas MATPM Akhir Semester (postest)

Berdasarkan pengamatan pada grafik 26 tampak bahwa sebagian besar murid pada keempat kelas mengalami masalah-masalah dalam aktualisasi tugas perkembangan pada posisi *intens* dan *sangat intens*. Limabelas murid (52%) di kelas 5 SDN Mejing 1, duabelas murid (46.2%) di kelas 5 SDN Patran, delapan murid (22.2%) di kelas 6 SDN Mejing 1, dan empat murid (19%) di kelas 6 SDN Patran teridentifikasi berada pada kawasan masalah yang *sangat intens* (skor >3.01), kepada mereka ini seyogianya guru kelas perlu menawarkan bantuan layanan responsif (konseling) pada prioritas pertama dan segera (asas kesegeraan) dalam rangka memecahkan masalah-masalah yang mereka alami. Histogram ini juga menjelaskan bahwa ada tendensi lebih banyak murid kelas 5 dari kedua sekolah yang mengalami masalah pada tingkat *sangat intens* dibandingkan dengan murid kelas 6. Ini suatu petunjuk agaknya murid kelas 6 lebih mampu mentolerir dan memandang masalah yang mereka alami secara lebih realistis ketimbang murid kelas 5. Atau perbedaan ini dapat juga diduga sebagai kemungkinan lebih efektifnya pelayanan konseling diberikan oleh guru-guru kelas 6 ketimbang guru-guru kelas 5. Kedua dugaan ini tentu memerlukan analisis lebih lanjut.

Mencermati profil dan hasil-hasil analisis evaluasi pelayanan BK di SDN Mejing 1 dan SDN Patran (keduanya di wilayah Gamping, Sleman) yang dilaksanakan dalam koridor implementasi Model AbKIN, dapat ditarik kesimpulan umum sebagai berikut:

- 1) Ditinjau dari komponen asesmen kebutuhan murid, sebagian besar peserta didik pada kelas 5 dan 6 di kedua SD itu memiliki intensitas kebutuhan perkembangan

yang *sangat tinggi* dan sebagian besar peserta didik pada keempat kelas itu terindikasi mengalami banyak masalah dalam aktualisasi tugas perkembangan mereka pada kategori yang *intens* (dirasakan mengganggu). Kenyataan ini membawa konsekuensi implikatif terhadap kebutuhan pelayanan BK yang terprogram secara lebih terstruktur/terencana dengan baik di sana.

- 2) Dilihat dari komponen keterlaksanaan konstruk program BK, terdapat indikasi bahwa pada keempat kelas itu, prosedur konstruksi (pengembangan) program BK oleh guru kelas *tidak terlaksana*.
- 3) Ditinjau dari komponen implementasi layanan bimbingan, pada keempat kelas tersebut ditemukan fakta bahwa sebagian besar peserta didik mengaku memperoleh layanan-layanan bimbingan secara aktual pada kategori *cukup memuaskan*. Kenyataan ini membawa kita pada keyakinan bahwa para guru kelas di wilayah pinggiran kota (marginal) tetap melaksanakan fungsi-fungsi pembimbingan dan memberikan bantuan layanan-layanan bimbingan kepada peserta didik yang diasuhnya, meskipun pembimbingan itu tidak terstruktur dalam suatu program yang terencana secara sistematis. Konsekuensinya, pelayanan yang demikian sulit diases/diukur efektivitas keterlaksanaan dan kualitas hasilnya.
- 4) Ditilik dari komponen penilaian hasil capaian pelayanan, terdapat tiga indikasi adanya capaian hasil pelayanan BK pada kedua SDN di wilayah Gamping, Sleman tersebut, yaitu: (1) keterlaksanaan tugas perkembangan sebagian besar peserta didik *cukup lancar* dan secara kasuistik pada kelas 5 dan 6 SDN Mejing1 bahkan keterlaksanaan KTPM berada pada kategori *lancar*, namun di kelas 5

SDN Patran ada indikasi sebagian besar murid mengalami hambatan dalam melaksanakan tugas perkembangan, (2) terdapat trend penurunan intensitas kebutuhan perkembangan pada peserta didik antara pengukuran akhir dan awal semester, dan (3) terdapat penurunan intensitas masalah dalam aktualisasi tugas perkembangan pada semua peserta didik dari keempat kelas yang diukur dengan *pre-post test design* (awal – akhir semester), meskipun penurunan itu belum berhasil menggeser tingkat kategori intensitasnya.

- 5) Analisis masalah-masalah dalam aktualisasi tugas perkembangan murid hasil pengukuran posttest (akhir semester) menunjukkan masih banyak murid pada keempat kelas di SDN Mejing 1 dan SDN Patran, Gamping yang teridentifikasi mengalami masalah-masalah pada kategori *intens* dan *sangat intens*. Kepada mereka ini, guru kelas sudah selayaknya menawarkan bantuan layanan responsif (konseling) agar mereka dapat dientaskan dari permasalahan/kesulitan-kesulitan yang mereka hadapi, sehingga dapat belajar dengan hati yang lebih tenang.
- 6) Terdapat indikasi beberapa kesamaan/kemiripan dalam temuan hasil evaluasi pelayanan BK yang dilakukan dalam tahapan implementasi model AbKIN pada kedua sekolah. Meski kedua sekolah ini tidak berdekatan dan berada pada dua desa yang berbeda, namun hasil-hasil evaluasi dalam keempat komponen model AbKIN pada kedua SD yang terletak di wilayah Gamping, Sleman ini menunjukkan kecenderungan temuan yang sama. Kedua SD ini terletak di sekitar kompleks pemukiman (perumahan) dengan latar sosioekonomi orangtua murid yang relatif sama. Dalam hal ini model AbKIN memiliki sensitivitas yang baik.

c. Profil Pelayanan BK pada SDN Tlogo dan SDN Ngebel, Kasihan, Bantul

Kedua sekolah ini terletak di wilayah Kecamatan Kasihan, Bantul, sekitar 6 km dari pusat kota Yogyakarta. Kedua sekolah ini termasuk berlokasi di daerah pedesaan (rural) dengan karakteristik peserta didik yang berlatar belakang sosioekonomik beragam: sebagian besar petani, sebagian buruh, pedagang kecil, dan segelintir pegawai rendah. Pada kedua sekolah ini tidak ada konselor SD, pelayanan BK dilaksanakan oleh guru kelas, namun tidak ada program tertulis. Ada masing-masing 2 (dua) kelas di SDN Tlogo dan SDN Ngebel yang dievaluasi dalam koridor model AbKIN, yaitu kelas 5 dan kelas 6, dengan profil pelayanan BK sebagai berikut:

Tabel 50
Profil Pelayanan BK di Kelas 5 dan 6 SDN Tlogo & SDN Ngebel Thn.2009

Komponen Evaluasi	Kelas 5 SDN Tlogo		Kelas 5 SDN Ngebel		Kelas 6 SDN Tlogo		Kelas 6 SDN Ngebel	
	M	Kategori	M	Kategori	M	Kategori	M	Kategori
KPM	3.34	sngt tinggi	3.23	tinggi	3.07	tinggi	3.19	tinggi
MATPM	3.04	sngt intens	3.04	sngt intens	2.80	intens	2.74	intens
KPKP-BK	1.29	tdk terlaksana	1.08	tdk terlaksana	1.33	tdk terlaksana	1.42	tdk terlaks
IALB	2.59	ckp puas	2.62	ckp puas	2.98	ckp puas	2.88	ckp puas
KIL-BK *)								
KTPM	2.72	ckp lancar	2.74	ckp lancar	2.59	ckp lancar	2.66	ckp lancar
Postes kpm	3.32	sngt tinggi	3.32	sngt tinggi	3.06	tinggi	3.11	tinggi
Postes matpm	2.94	intens	2.91	intens	2.72	intens	2.65	intens

Keterangan:

- M = Nilai rata-rata total (seluruh murid & seluruh item)
- KPM = Kebutuhan perkembangan murid
- MATPM = Masalah-masalah dalam aktualisasi tugas perkembangan murid
- KPKP-BK = Keterlaksanaan prosedur konstruksi program BK
- IALB = Implementasi aktual layanan bimbingan
- KIL-BK = Kualitas implementasi layanan bimbingan kelompok/klasikal
- KTPM = Keterlaksanaan tugas perkembangan murid
- Postes kpm = Kebutuhan perkembangan murid pascalayanan akhir semester/tahun
- Postes matpm = Masalah-masalah dalam aktualisasi tugas perkembangan pascalayanan
- *) = Penilaian dilakukan hanya pada SD yang menyelenggarakan pelayanan BK secara terprogram (rutin, ada jam BK masuk kelas, ada konselor sekolah).

Angka-angka pada tabel 50 menunjukkan bahwa mayoritas peserta didik pada kelas 5 di SDN Tlogo memiliki kebutuhan-kebutuhan perkembangan yang *sangat tinggi*, sedangkan pada kelas 5 di SDN Ngebel dan kelas 6 pada kedua SD itu memiliki kebutuhan pada kategori *tinggi*. Sementara itu, pada kelas 5 di kedua SD tersebut terdapat sebagian besar murid yang mengalami masalah-masalah dalam aktualisasi tugas perkembangan pada tingkat *sangat intens*, sedangkan pada kelas 6 di kedua SD itu sebagian besar murid mengalami masalah-masalah yang *intens* (mengganggu). Kedua hasil ukur asesmen kebutuhan ini mengingatkan kepada kedua SD di Bantul itu akan adanya kebutuhan sebagian besar murid terhadap bantuan pelayanan BK yang aktual di sana.

Pada keempat kelas di kedua SD ini, terdapat indikasi bahwa prosedur konstruksi (perencanaan/perancangan) program BK *tidak terlaksana*. Di sini tampak bahwa guru kelas belum melaksanakan penataan manajemen pengembangan program BK di SD tersebut. Guru kelas belum memiliki program BK secara tertulis dan terstruktur. Pelayanan BK berlangsung seadanya dan sekenanya, tanpa berlandaskan suatu rencana yang sistematis. Para guru kelas di kedua SD yang terletak di wilayah Bantul ini mengalami banyak hambatan dan kesulitan dalam mengembangkan program BK di sekolah. Di sisi lain, di sana tidak terdapat konselor sekolah yang dapat mengulurkan bantuan profesional untuk memulai penataan program.

Suatu fakta yang menarik untuk dicermati adalah bahwa meskipun pada keempat kelas tersebut guru kelas belum melaksanakan pengkonstruksian program atau tidak memiliki program BK secara terstruktur/tertulis, namun peserta didik

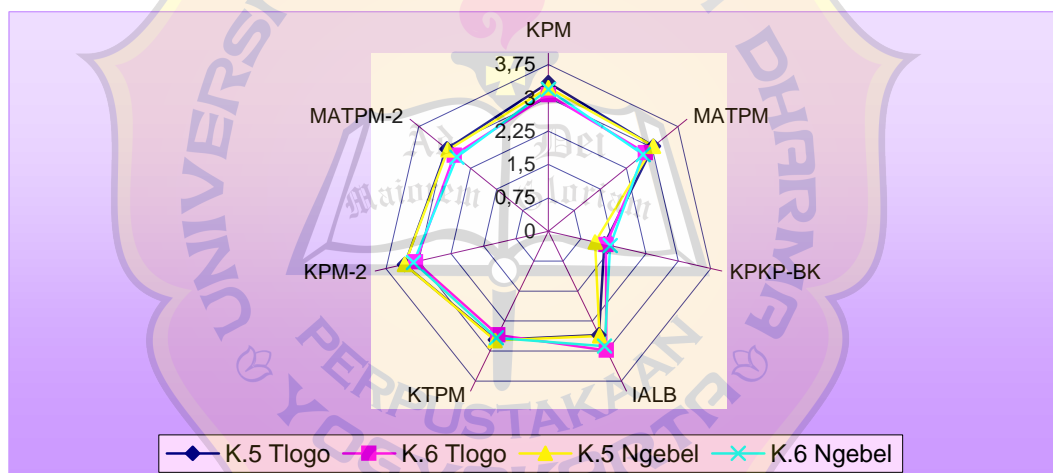
mengakui bahwa mereka menerima berbagai layanan bimbingan yang aktual di sana dan implementasi aktual layanan bimbingan itu mereka nilai *cukup memuaskan*. Kenyataan ini mengindikasikan bahwa ada implementasi aktual layanan bimbingan yang diterima para peserta didik secara inklusif dalam pembelajaran pada kelas-kelas tersebut, namun karena implementasinya tidak terprogram secara terstruktur (tidak ada jam/jadual khusus pelayanan BK klasikal), maka kualitas implementasinya tidak dapat diases dalam koridor model AbKIN.

Fakta lain yang cukup menarik dari temuan ini adalah adanya kenyataan bahwa keterlaksanaan tugas perkembangan murid pada keempat kelas tersebut *cukup lancar*. Kenyataan bahwa tugas perkembangan peserta didik dapat terlaksana dengan cukup lancar agaknya perlu dipahami sebagai konsekuensi logis dari adanya implementasi aktual layanan-layanan bimbingan yang dirasakan sebagian besar murid *cukup memuaskan*. Dalam konteks berpikir yang demikian, apabila pada kelas-kelas di kedua sekolah yang terletak 6 km di pinggiran kota Yogyakarta tersebut terselenggara pelayanan BK yang lebih baik, terstruktur dalam programnya, dan disajikan secara lebih profesional, maka dapat diharapkan keterlaksanaan tugas perkembangan para peserta didiknya dapat ditingkatkan agar lebih lancar lagi.

Kenyataan adanya hasil capaian pelayanan BK berupa keterlaksanaan tugas perkembangan murid (KTPM) yang *cukup lancar*, juga diperkuat oleh adanya indikasi trend penurunan skor-skor intensitas kebutuhan perkembangan pada tiga kelas meski sangat kecil dan penurunan skor-skor intensitas masalah yang dialami murid dalam aktualisasi tugas perkembangan antarwaktu pada keempat kelas, bahkan

kelas 5 di kedua SD itu berhasil menurunkan intensitas masalah satu tingkat kategori, dari *sangat intens* menjadi *intens*. Indikasi ini menunjukkan bahwa ada nilai tambah capaian hasil pelayanan BK pada kedua kelas, baik di SDN Tlogo maupun di SDN Ngebel dilihat dari trend penurunan intensitas KPM dan MATPM antara waktu pengukuran pada awal dan akhir semester.

Selanjutnya, untuk memudahkan dalam pengamatan visualitatif, profil pelayanan BK pada kelas 5 dan 6 di SDN Tlogo dan SDN Ngebel ditayangkan dalam perspektif grafis sebagai berikut:



Grafik 27 Profil Pelayanan BK pada Kelas 5 dan 6 SDN Tlogo dan SDN Ngebel Tahun 2008/2009

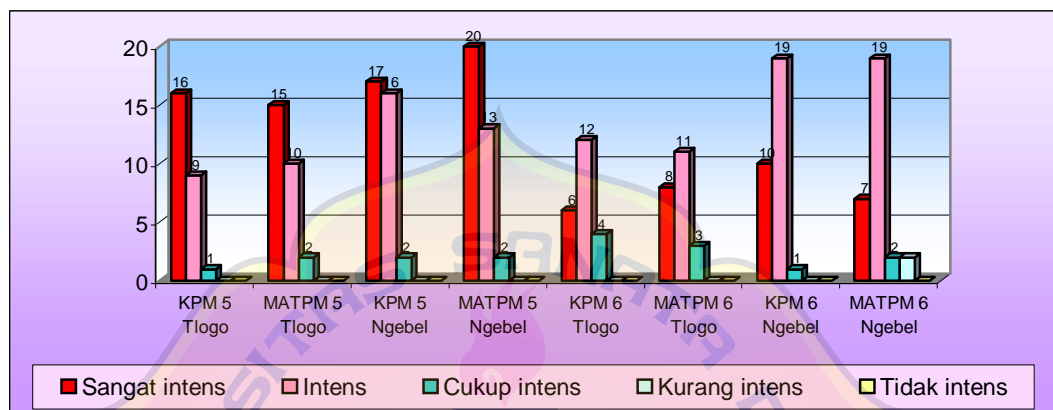
Potret pada grafik 27 menunjukkan bahwa hampir tidak tampak adanya perbedaan yang menyolok dalam hasil pengamatan menyangkut komponen-komponen evaluasi dalam pelayanan BK pada kelas 5 dan 6 di kedua SD yang terletak di wilayah Kasihan, Bantul tersebut. Di antara komponen yang dievaluasi dalam koridor Model AbKIN pada keempat kelas tersebut, tampak bahwa perolehan nilai terendah terletak pada komponen keterlaksanaan prosedur konstruksi program

BK (KPKP-BK). Agak berbeda dengan kasus pada tiga SD yang terpapar sebelumnya, terdapat penurunan intensitas kebutuhan perkembangan murid (KPM) dan penurunan intensitas masalah-masalah dalam aktualisasi tugas perkembangan murid (MATPM) antara hasil pengukuran akhir semester (post-test) dengan kondisi awal semester (pre-test), dengan angka penurunan yang sangat tipis.

Analisis asesmen kebutuhan peserta didik dalam implikasinya terhadap program BK di SDN Tlogo dan SDN Ngebel, Kasihan, Bantul, yang dalam koridor model AbKIN merupakan komponen evaluasi pertama, terkait dengan hasil analisis dua hal, yaitu analisis intensitas kebutuhan perkembangan murid (KPM) dan analisis intensitas masalah-masalah dalam aktualisasi tugas perkembangan murid (MATPM). Temuan hasil analisis terhadap dua hal ini diharapkan dapat menggugah kesadaran kepala sekolah dan para guru/guru kelas pada kedua SD itu tentang begitu banyaknya jumlah murid dengan tingkat intensitas kebutuhan dan intensitas masalah pada kategori tinggi yang sangat memerlukan bantuan layanan BK. Hasil analisis kedua elemen ini memberikan informasi kepada guru kelas tentang: (1) ada sejumlah murid yang sangat membutuhkan bantuan melalui pelayanan BK dan (2) ada sejumlah murid yang mengalami masalah-masalah yang mengganggu/sangat mengganggu dalam aktualisasi tugas perkembangan mereka, yang perlu segera diantisipasi melalui layanan responsif/konseling atau layanan bimbingan preventif/kuratif.

Berdasarkan hasil analisis asesmen kebutuhan (KPM dan MATPM) pada pengukuran awal semester genap tahun 2008/2009 di SDN Tlogo dan SDN Ngebel, diperoleh informasi mengenai sebaran dan komposisi banyaknya murid dengan

kebutuhan perkembangan dan masalah-masalah dalam aktualisasi tugas perkembangan murid keempat kelas dalam berbagai gradasi/tingkat intensitas seperti pada grafik berikut:

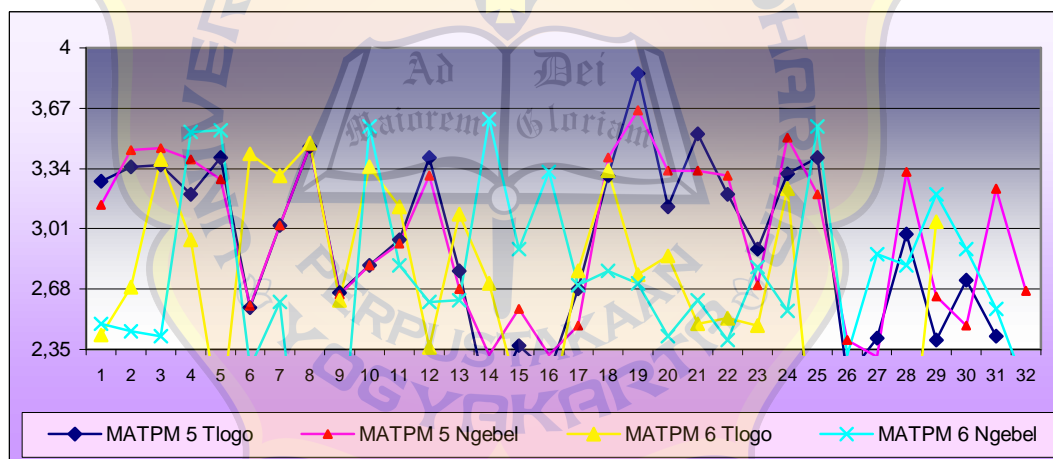


Grafik 28 Komposisi Murid SDN Tlogo dan SDN Ngebel Tahun Pelajaran 2008/2009 Berdasarkan Tingkat Intensitas KPM dan MATPM (pengukuran awal semester)

Grafik 28 menunjukkan fakta bahwa sebagian besar murid kelas 5 pada SDN Tlogo dan SDN Ngebel memiliki kebutuhan perkembangan (KPM) dan mengaku mengalami masalah dalam aktualisasi tugas perkembangan (MATPM) pada tingkat *sangat intens* dan hampir semua sisanya mengalami kedua hal itu pada kategori *intens*. Sementara itu, sebagian besar murid pada kelas 6 SDN Tlogo dan SDN Ngebel memiliki kebutuhan perkembangan dan mengaku mengalami masalah dalam aktualisasi tugas perkembangan (MATPM) pada kategori *intens*, sedangkan sebagian sisanya berada pada kategori *sangat intens*. Kedua kondisi ini mengingatkan kepada masing-masing sekolah akan adanya berbagai kebutuhan perkembangan dan masalah-masalah yang dialami sebagian besar murid yang memiliki implikasi langsung terhadap kebutuhan murid untuk mendapatkan bantuan pelayanan bimbingan

(*guidance curriculum*) berdasarkan kebutuhan-kebutuhan aktual sebagian besar murid dan bantuan layanan responsif (konseling) untuk memecahkan masalah-masalah yang dirasakan mengganggu atau sangat mengganggu para murid di sekolah.

Butir-butir kebutuhan mana yang perlu mendapatkan prioritas untuk segera diprogramkan akan dianalisis dari temuan asesmen kebutuhan pada pengukuran posttest akhir semester. Langkah ini diambil untuk memenuhi kriteria efektivitas model AbKIN, khususnya kriteria praktis dan utilitas. Selanjutnya, individu mana yang teridentifikasi memerlukan layanan responsif (konseling) segera, analisis grafik berikut ini menunjuk para murid yang perlu segera ditolong/dientaskan.



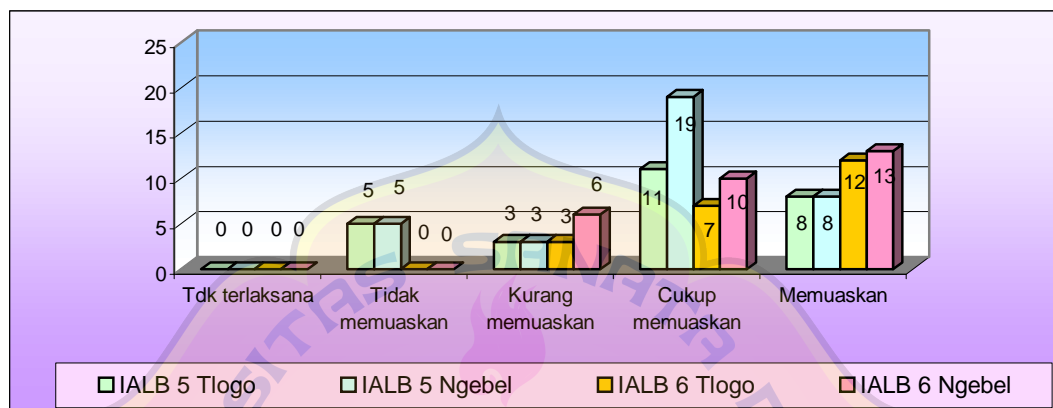
Grafik 29 Profil Nilai MATPM SDN Tlogo dan SDN Ngebel Awal Semester Genap Tahun Pelajaran 2008/2009 yang Teridentifikasi pada Tingkat Intens dan Sangat Intens

Grafik 29 menunjukkan sebagian besar subjek/murid pada kelas 5 di SDN Tlogo dan SDN Ngebel teridentifikasi mengalami MATPM pada tingkat *sangat intens* (skor rerata > 3.01) Kedua poligon hampir tumpang tindih. Sementara itu, sebagian murid di kelas 6 pada kedua SD ini tampak berada pada kawasan

bermasalah *sangat intens*, namun jumlahnya tidak sebanyak murid pada kelas 5 di kedua sekolah itu. Kepada semua subjek yang merasa menderita dengan berbagai masalah yang sangat mengganggu ini, guru kelas sangat perlu (seharusnya) memberikan pertolongan layanan konseling sebagai prioritas pertama, yaitu untuk kelas 5 SDN Tlogo (no. subjek 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 12, 18, 19, 20, 21, 22, 24, dan 25); kelas 5 SDN Ngebel (no. subjek 1, 2, 3, 4, 5, 8, 12, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 28, dan 31); untuk kelas 6 SDN Tlogo (no. subjek 3, 6, 7, 8, 10, 11, 13, 18, 24, dan 29); sedangkan untuk kelas 6 SDN Ngebel (nomor 4, 5, 10, 14, 16, 25, dan 29). Untuk prioritas selanjutnya layanan konseling ditujukan kepada murid yang berada pada kawasan nilai *intens* (<3.01). Apabila para subjek yang teridentifikasi bermasalah sangat intens atau intens tersebut mengalami butir-butir masalah yang relatif sama, sangat dimungkinkan mereka itu ditolong melalui konseling kelompok.

Berkaitan dengan temuan analisis keterlaksanaan prosedur konstruksi program BK (oleh guru kelas) pada masing-masing kelas di SDN Tlogo dan SDN Ngebel, Kasihan, Bantul yang terindikasi *tidak terlaksana*, kajian difokuskan pada analisis butir konstruksi program agar dapat ditemukan elemen mana yang menyumbang terhadap kekuranglancaran itu dan menemukan celah-celah mana yang perlu diperbaiki. Untuk itu, analisis dilakukan serempak dengan temuan pada kelas-kelas di SD lainnya yang diamati pada tahap implementasi Model AbKIN ini agar diperoleh gambaran dalam perbandingan yang lebih bulat. Penyajian hasil analisis butir prosedur konstruksi program BK pada kedua sekolah ini ditempatkan di bagian belakang setelah sajian profil pelayanan BK pada keenam SD yang dievaluasi.

Berkaitan dengan analisis implementasi aktual layanan bimbingan yang diterima murid pada masing-masing kelas di SDN Tlogo dan SDN Ngebel, Kasihan, Bantul, diperoleh gambaran sebagai berikut:



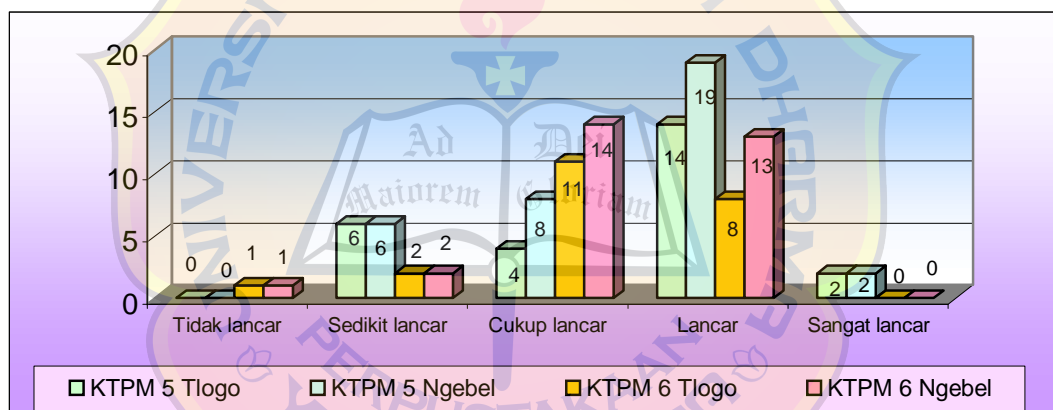
Grafik 30 Komposisi Murid SDN Tlogo dan SDN Ngebel Berdasarkan Tingkat Kepuasan thd IALB

Temuan dalam grafik 30 ini cukup menggembirakan, karena pada kedua SDN yang terletak di wilayah agraris 6 km di pinggir selatan kota Yogyakarta ini, tampak bahwa sebagian besar murid pada masing-masing kelas di kedua SDN itu mengaku memperoleh layanan-layanan bimbingan dalam berbagai topik yang implementasinya *cukup memuaskan* dan sebagian dari mereka itu bahkan menilai pelaksanaannya *memuaskan*. Fakta ini menunjukkan bahwa guru kelas pada SDN yang terletak di kawasan wilayah pertanian (rural) pun ternyata telah melaksanakan fungsi-fungsi pembimbingan kepada peserta didik yang diasuhnya sambil mengajar, meskipun tidak didukung oleh adanya program BK yang terstruktur.

Meskipun terdapat indikasi bahwa ada pelayanan BK yang secara aktual diterima oleh sebagian besar murid dengan *cukup memuaskan*, namun karena

pelaksanaan pelayanan BK pada kedua SDN di Bantul itu tidak didasarkan atas suatu program yang terencana dan juga tidak terstruktur (sifatnya reaktif-insidental), serta tidak ada layanan bimbingan kelompok/klasikal yang mengambil waktu pada jam-jam pertemuan khusus, maka kualitas implementasinya tidak dapat diases dalam koridor evaluasi model AbKIN.

Berkaitan dengan analisis keterlaksanaan tugas perkembangan murid (KTPM) sebagai salah satu ukuran nilai hasil capaian pelayanan BK di SD, pada masing-masing kelas di SDN Tlogo dan SDN Ngebel, diperoleh gambaran sebagai berikut:

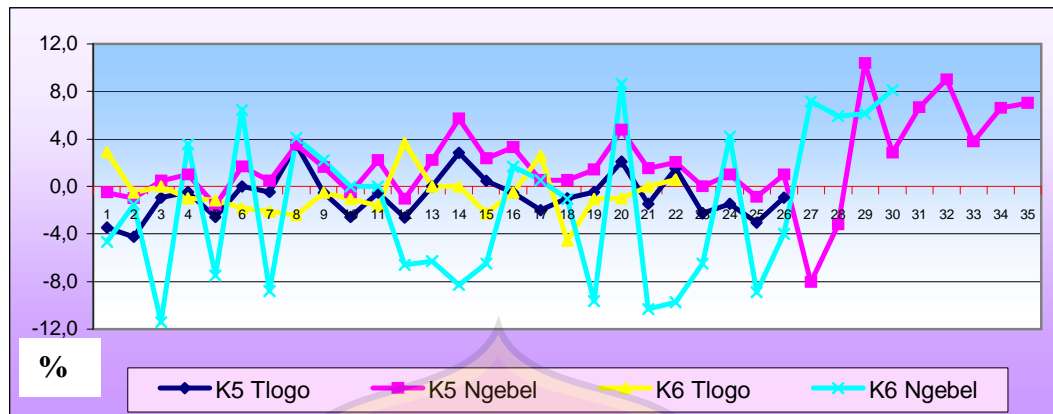


Grafik 31 Komposisi Murid SDN Tlogo & SDN Ngebel Berdasarkan Tingkat Kelancaran dalam KPM

Temuan dalam grafik 31 ini agaknya memiliki keterkaitan konsekuensi logis dengan tingkat kepuasan murid terhadap implementasi aktual layanan bimbingan yang tergambar pada grafik sebelumnya. Pada kedua kelas 5 di kedua SDN itu terdapat indikasi bahwa sebagian besar murid dapat melaksanakan tugas perkembangannya dengan *lancar*, sementara pada kelas 6, baik di SDN Tlogo maupun di SDN Ngebel sebagian besar muridnya mengaku *cukup lancar* dalam KPM. Hasil ini melampaui pencapaian pada kelas-kelas di SDK Wirobrajan (kota)

yang rata-rata hanya mencapai sekitar 40% pada kategori *lancar*, meskipun capaian ini masih berada di bawah capaian nilai rata-rata KTPM pada kelas 5 di SDN Mejing dan Patran yang mendekati angka 61%. Pada kedua SDN di wilayah Bantul ini, 54% murid kelas 5 tercatat mencapai KTPM pada kategori *lancar*, sedangkan pada kelas 6 sekitar 40% muridnya mencapai tingkat yang sama, sementara sekitar 50% sisanya masih berada pada kategori *cukup lancar* dalam aktualisasi tugas perkembangan. Di luar dari potret capaian rata-rata murid dalam KTPM pada keempat kelas itu, masih ditemukan masing-masing 6 orang murid pada kelas 5 di kedua SD tersebut yang mengaku *kurang lancar* dalam melaksanakan tugas perkembangannya sementara pada kelas 6 ditemukan masing-masing 2 orang berada pada golongan yang sama, bahkan satu orang di kelas 6 pada kedua SDN itu, mengaku *tidak lancar* dalam melaksanakan tugas perkembangan mereka. Bagi para murid pada kategori ini pelayanan BK perlu memberi perhatian khusus agar anak-anak pada golongan ini dapat meningkatkan kelancaran aktualisasi tugas perkembangan mereka.

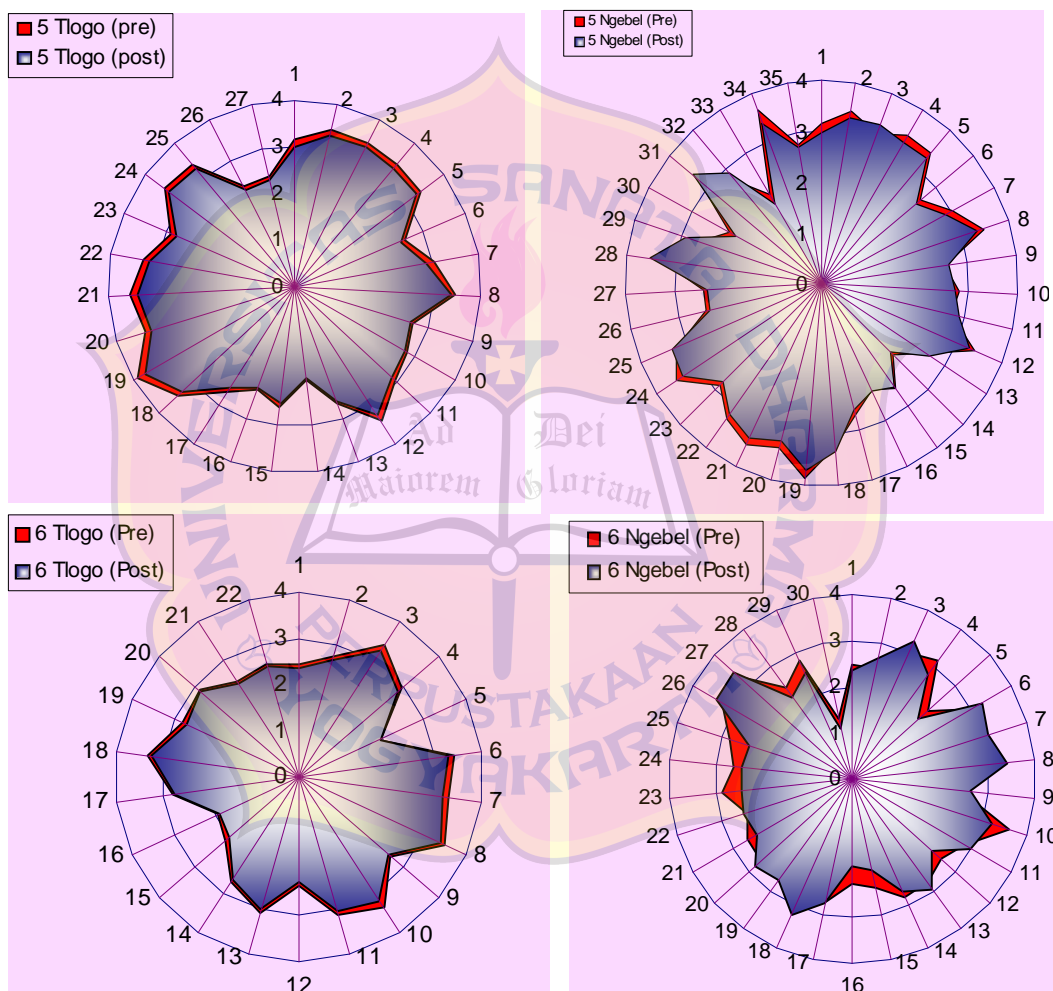
Dalam koridor model AbKIN, penilaian hasil capaian pelayanan BK dapat juga dilihat dari kecenderungan penurunan intensitas kebutuhan perkembangan murid (KPM) antara pengukuran akhir semester (post-test) dengan pengukuran awal semester (pre-test). Trend penurunan ini tampak terjadi pada keempat kelas yang diamati, meski rata-rata angka persentase penurunannya relatif kecil. Besarnya persentase rata-rata penurunan intensitas kebutuhan perkembangan setiap murid pada masing-masing kelas yang diamati di SDN Tlogo dan SDN Ngebel, Bantul divisualisasikan pada grafik berikut:



Grafik 32 Persentase Penurunan Intensitas KPM pada Murid Kelas 5 dan 6 SDN Tlogo dan SDN Ngebel antara Hasil Pengukuran Akhir dan Awal Semester Genap Tahun 2008/2009

Grafik 32 menunjukkan bahwa ada perkembangan capaian hasil pelayanan BK yang cukup fluktuatif dilihat dari trend naik-turunnya skor intensitas kebutuhan perkembangan murid pada keempat kelas tersebut. Meskipun terdapat beberapa kasus ekstrim dalam kenaikan intensitas KPM, khususnya pada murid kelas 5 dan 6 SDN Ngebel yang mengalami kenaikan lebih dari 5%, namun rata-rata fluktuasi persentase perkembangan bergerak antara + 4% s.d. - 6%. Pada kelas 5 SDN Ngebel kebanyakan murid mengalami peningkatan intensitas kebutuhan, sedangkan pada kelas 5 SDN Tlogo lebih banyak terjadi penurunan intensitas. Perubahan intensitas kebutuhan pada murid kelas 6 SDN Tlogo relatif mengalami penurunan yang tipis dan agak tenang (tidak fluktuatif), sedangkan pada murid kelas 6 SDN Ngebel terjadi penurunan intensitas kebutuhan yang agak curam pada beberapa subjek, namun juga pada beberapa kasus terjadi kenaikan intensitas kebutuhan yang cukup tinggi. Meski perubahan intensitas kebutuhan terjadi berfluktuasi, namun angka penurunan terjadi lebih besar dan lebih frekuen daripada kenaikan, kecuali pada kelas 5 SDN Ngebel.

Sementara itu, kecenderungan penurunan intensitas masalah-masalah dalam aktualisasi tugas perkembangan murid (MATPM) antara kondisi akhir semester (post-test) dengan kondisi awal semester (pre-test) pada keempat kelas yang diamati divisualisasikan pada grafik-grafik berikut:

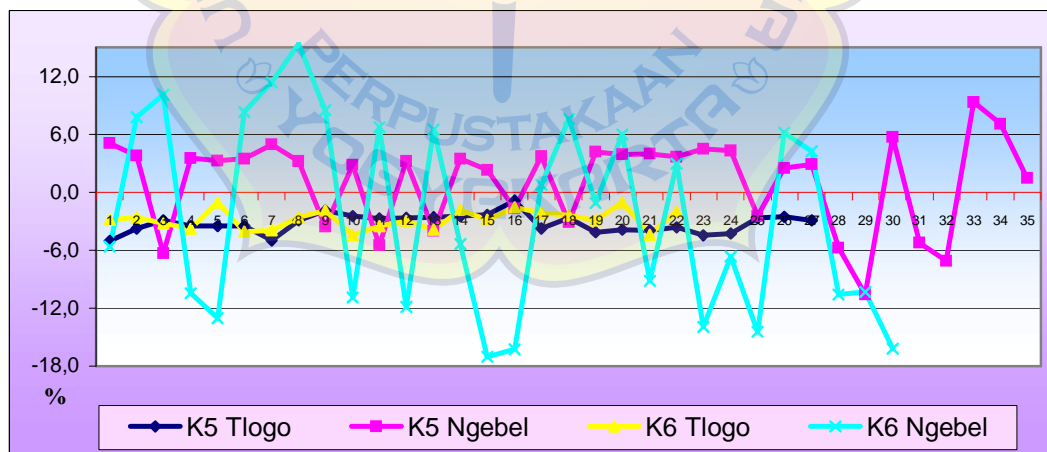


Grafik 33 Trend Penurunan Intensitas Masalah dalam Aktualisasi Tugas Perkembangan Murid pada Kelas 5 dan 6 SDN Tlogo dan SDN Ngebel, Kasihan, Bantul

Dari penampilan grafik-grafik di atas, tampak bahwa terjadi trend penurunan intensitas masalah dalam aktualisasi tugas perkembangan murid dari hasil

pengukuran awal (pre-test) dengan pengukuran akhir (post-test) secara merata pada keempat kelas yang diamati. Penurunan tersebut ditunjukkan dengan semakin menyempitnya area masalah dari hasil pengukuran awal (zona merah) ke pengukuran akhir (zona biru). Penurunan intensitas masalah tampak terjadi pada semua murid kelas 5 dan 6 di SDN Tlogo, namun pada SDN Ngebel, trend penurunan terjadi tidak pada semua murid. Meskipun demikian, pada murid kelas 6 SDN Ngebel, trend penurunan intensitas masalah tampak agak curam. Penurunan intensitas MATPM ini, dalam koridor evaluasi model AbKIN ditempatkan sebagai salah satu indikasi penilaian adanya capaian hasil (nilai tambah) dalam pelayanan BK di SD.

Besarnya persentase rata-rata perubahan (naik-turun) intensitas masalah dalam aktualisasi tugas perkembangan setiap murid pada keempat kelas di kedua SD yang diamati terlihat secara kongkrit pada grafik berikut:



Grafik 34 Persentase Perubahan Intensitas MATPM pada Murid SDN Tlogo dan SDN Ngebel antara Awal dan Akhir Semester Genap Tahun 2008/2009

Grafik 34 menunjukkan bahwa penurunan intensitas masalah-masalah dalam aktualisasi tugas perkembangan murid terjadi secara mendatar pada semua murid

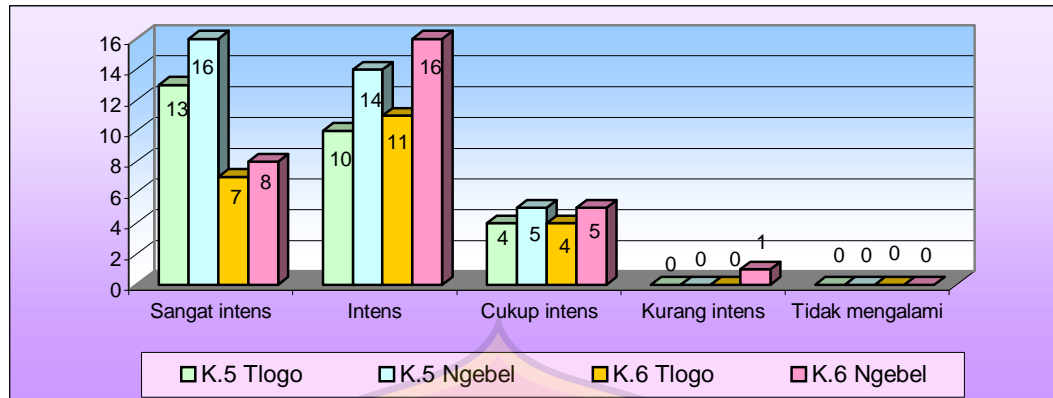
kelas 5 dan 6 SDN Tlogo bergerak sebesar rata-rata – 3%, sedangkan pada murid di SDN Ngebel gerakan trend perubahan terjadi secara pluktuatif, dalam mana pada murid kelas 5 lebih banyak terjadi kenaikan intensitas masalah daripada penurunan, sementara pada kelas 6 SDN Ngebel itu terjadi trend perubahan (naik-turun) pada jumlah murid yang berimbang dan tampak sangat pluktuatif. Pada beberapa subjek di kelas 6 SDN Ngebel tersebut terjadi penurunan intensitas masalah yang cukup curam sampai menembus –17%, namun pada beberapa kasus terjadi juga kenaikan yang cukup menjulang sampai melampaui +13%. Angka persentase penurunan terbesar dialami oleh subjek no. 15 di kelas 6 SDN Ngebel, sedangkan kenaikan terbesar terjadi pada subjek no. 8 pada kelas yang sama.

Dengan mencermati gerak perubahan poligon MATPM pada kedua kelas di SDN Ngebel, tampak sekilas bahwa ada fenomena yang mirip dengan perubahan intensitas KPM seperti terlihat pada grafik.32 sebelumnya. Penurunan intensitas masalah yang dialami murid, dalam koridor model AbKIN merupakan sesuatu hasil yang diharapkan dari pelayanan BK di SD, namun peningkatan intensitas masalah murid harus dipandang sebagai kekurangefektivan pelayanan BK di sekolah itu dan hal ini merupakan tantangan yang menuntut perbaikan pelayanan ke arah yang lebih serius dan efektif. Dalam kasus ini, grafik di atas menunjukkan adanya hasil yang menggembirakan karena angka penurunan intensitas masalah terjadi pada semua murid di kelas 5 dan 6 SDN Tlogo, namun untuk beberapa murid di SDN Ngebel yang teridentifikasi mengalami peningkatan intensitas MATPM perlu diberikan pelayanan konseling yang lebih efektif.

Meskipun terjadi penurunan intensitas masalah pada semua murid di kelas 5 dan 6 SDN Tlogo dan sebagian murid di SDN Ngebel, tidak berarti para murid hampir terbebas dari masalah, karena fakta hasil pengukuran MATPM akhir semester (postest) menunjukkan sebagian besar murid dalam setiap kelas itu masih bergulat/mengalami banyak masalah yang *intens* (dirasakan mengganggu), bahkan beberapa murid pada keempat kelas di SDN Tlogo dan SDN Ngebel mengalami masalah pada kategori *sangat intens*. Keempat grafik jaring laba-laba di atas mengindikasikan bahwa mayoritas murid dalam setiap kelas masih terperangkap dalam masalah dengan intensitas melampaui titik kritis (> 2.35). Para murid yang masih berada pada kawasan garis lingkaran > 3 bahkan sangat perlu mendapatkan prioritas dalam layanan responsif (konseling), karena anak-anak ini disinyalir mengalami banyak masalah sangat intens.

Analisis butir-butir masalah yang teridentifikasi masih sangat intens perlu dilakukan pada setiap kelas. Informasi ini menjadi penting diketahui oleh guru kelas sebagai dasar melakukan diagnostik dalam memetakan permasalahan yang umum dialami murid (untuk konseling). Hasil analisis disajikan di bagian e.3) bab ini.

Untuk keperluan identifikasi murid yang disarankan mendapatkan layanan responsif (konseling), perlu dilakukan analisis kedudukan murid berdasarkan perolehan skor-skor intensitas masalahnya. Adapun komposisi sebaran murid berdasarkan tingkat intensitas masalah dalam aktualisasi tugas perkembangan (hasil pengukuran akhir semester genap tahun 2008/2009) pada keempat kelas di kedua SDN tersebut tergambar pada grafik berikut:



Grafik 35 Komposisi Murid SDN Tlogo dan SDN Ngebel Berdasarkan Tingkat Intensitas MATPM (postest)

Berdasarkan pengamatan pada grafik 35 tampak bahwa sebagian besar murid pada keempat kelas mengalami masalah-masalah dalam aktualisasi tugas perkembangan pada posisi *intens* dan *sangat intens*. Tigabelas murid (48.1%) di kelas 5 SDN Tlogo, enambelas murid (45.7%) di kelas 5 SDN Ngebel, tujuh murid (31.8%) di kelas 6 SDN Tlogo, dan delapan murid (26.7%) di kelas 6 SDN Ngebel teridentifikasi berada pada kawasan bermasalah yang *sangat intens* (skor >3.01), kepada mereka ini seyogianya guru kelas perlu menawarkan bantuan layanan responsif (konseling) pada prioritas pertama dan segera (asas kesegeraan) dalam rangka memecahkan masalah-masalah yang mereka alami. Histogram ini juga menjelaskan bahwa ada tendensi lebih banyak murid kelas 5 dari kedua sekolah yang mengalami masalah pada tingkat *sangat intens* dibandingkan dengan murid kelas 6. Ini suatu petunjuk agaknya murid kelas 6 lebih mampu mentolerir dan memandang masalah yang mereka alami secara lebih realistis ketimbang murid kelas 5. Atau perbedaan ini dapat juga diduga sebagai kemungkinan lebih efektifnya pelayanan

konseling diberikan oleh guru-guru kelas 6 ketimbang guru-guru kelas 5. Kedua dugaan ini tentu memerlukan analisis lebih lanjut.

Mencermati profil dan hasil-hasil analisis evaluasi pelayanan BK di SDN Tlogo dan SDN Ngebel (keduanya di wilayah Kasihan, Bantul) yang dilaksanakan dalam koridor implementasi Model AbKIN, dapat ditarik kesimpulan umum sebagai berikut:

- 1) Ditinjau dari komponen asesmen kebutuhan murid, sebagian besar peserta didik pada kelas 5 dan 6 di SDN Tlogo dan SDN Ngebel memiliki intensitas kebutuhan perkembangan yang *tinggi* dan sebagian besar peserta didik pada kelas 5 di kedua SDN itu terindikasi mengalami banyak masalah dalam aktualisasi tugas perkembangan pada kategori yang *sangat intens* (dirasakan mengganggu), sedangkan sebagian besar murid kelas 6 di kedua SD bermasalah pada kategori *intens*. Kenyataan ini membawa konsekuensi implikatif terhadap kebutuhan pelayanan BK yang terprogram secara lebih terstruktur/terencana dengan baik di sana.
- 2) Dilihat dari komponen keterlaksanaan konstruk program BK, terdapat indikasi bahwa pada keempat kelas itu, prosedur konstruksi (pengembangan) program BK oleh guru kelas *tidak terlaksana*.
- 3) Ditinjau dari komponen implementasi layanan bimbingan, pada keempat kelas tersebut ditemukan fakta bahwa sebagian besar peserta didik mengaku memperoleh layanan-layanan bimbingan secara aktual pada kategori *cukup memuaskan*. Kenyataan ini membawa kita pada keyakinan bahwa para guru dan

guru kelas di wilayah yang berlatar agraris (rural) tetap melaksanakan fungsi-fungsi pembimbingan dan memberikan bantuan layanan-layanan bimbingan kepada peserta didik yang diasuhnya, meskipun pembimbingan itu tidak terstruktur dalam suatu program yang terencana secara sistematis. Konsekuensinya, pelayanan yang demikian sulit diases/diukur kualitas implementasi dan kualitas hasilnya.

- 4) Ditilik dari komponen penilaian hasil capaian pelayanan, terdapat tiga indikasi adanya capaian hasil pelayanan BK pada SDN Tlogo dan SDN Ngebel di wilayah Kasihan, Bantul tersebut, yaitu: (1) keterlaksanaan tugas perkembangan sebagian besar peserta didik *cukup lancar*, (2) terdapat penurunan intensitas kebutuhan perkembangan pada peserta didik antara hasil pengukuran akhir dan awal semester, kecuali pada kelas 5 SDN Ngebel (yang bertendensi meningkat), dan (3) terdapat penurunan intensitas masalah dalam aktualisasi tugas perkembangan pada sebagian besar peserta didik dari keempat kelas yang diukur dengan *pre-post test design* (awal – akhir semester), bahkan pada kelas 5 di kedua SDN itu terjadi penurunan satu tingkat kategori dari *sangat intens* menjadi *intens*.
- 5) Berdasarkan hasil analisis intensitas MATPM akhir semester teridentifikasi masih banyak murid pada keempat kelas di SDN Tlogo dan SDN Ngebel, Bantul yang mengalami masalah-masalah pada kategori *intens* dan *sangat intens*. Kepada mereka ini, guru kelas sudah selayaknya menawarkan bantuan layanan responsif (konseling) agar mereka dapat dientaskan dari permasalahan/kesulitan-kesulitan yang mereka hadapi, sehingga dapat belajar dengan hati yang lebih tenang.

d. Profil Pelayanan BK pada SDK Baciro, Kota Yogyakarta

Sekolah ini terletak di Jl. Melati Wetan, sekitar satu kilometer dari kompleks kantor Walikota Yogyakarta. Di sekolah ini ada konselor sekolah (seorang Sarjana BK), pelayanan BK dilaksanakan secara terprogram oleh konselor yang dibantu guru kelas, ada program tertulis meski kurikulum bimbingan (*guidance curriculum*) belum terjabarkan secara terinci. Konselor mendapat alokasi waktu/jam masuk kelas untuk memberikan layanan bimbingan klasikal/kelompok dari kelas 1 s.d. kelas 6. Ada 4 (empat) kelas di SDK Baciro yang dievaluasi dalam koridor model AbKIN ini, yaitu kelas 5 A, B dan kelas 6 A, B, dengan profil pelayanan BK sebagai berikut:

Tabel 51
Profil Pelayanan BK di Kelas 5 dan 6 SDK Baciro Yogyakarta Thn.2009

Komponen Evaluasi	Kelas 5A		Kelas 5B		Kelas 6A		Kelas 6B	
	M	Kategori	M	Kategori	M	Kategori	M	Kategori
KPM	3.27	sgt tinggi	3.23	tinggi	3.30	sgt tinggi	2.66	ckp tinggi
MATPM	2.55	intens	2.52	intens	2.21	ckp intens	2.34	ckp intens
KPKP-BK	2.58	ckp lancar	2.63	ckp lancar	2.54	ckp lancar	2.58	ckp lancar
IALB	3.14	memuaskan	3.11	memuaskan	3.03	memuaskan	3.02	memuaskan
KIL-BK *)	3.43	sangat baik	3.34	sangat baik	3.30	sangat baik	3.09	baik
KTPM	3.02	lancar	2.78	lancar	2.95	lancar	2.82	lancar
Postes kpm	3.09	tinggi	3.07	tinggi	3.08	tinggi	2.58	ckp tinggi
Postes matpm	2.41	intens	2.39	intens	2.09	ckp intens	2.28	ckp intens

Keterangan:

- M = Nilai rata-rata total (seluruh murid & seluruh item)
- KPM = Kebutuhan perkembangan murid
- MATPM = Masalah-masalah dalam aktualisasi tugas perkembangan murid
- KPKP-BK = Keterlaksanaan prosedur konstruksi program BK
- IALB = Implementasi aktual layanan bimbingan
- KIL-BK = Kualitas implementasi layanan bimbingan kelompok/klasikal
- KTPM = Keterlaksanaan tugas perkembangan murid
- Postes kpm = Kebutuhan perkembangan murid pascalayannya akhir semester/tahun
- Postes matpm = Masalah-masalah dalam aktualisasi tugas perkembangan pascalayannya
- *) = Penilaian dilakukan hanya pada SD yang menyelenggarakan pelayanan BK secara terprogram (rutin, ada jam BK masuk kelas, ada konselor sekolah).

Profil pada tabel 51 menunjukkan bahwa peserta didik pada keempat kelas di SDK Baciro yang dievaluasi memiliki kebutuhan-kebutuhan perkembangan pada tingkat intensitas yang berbeda; kelas 5A dan 6A pada tingkat intensitas *sangat tinggi*, kelas 5B *tinggi*, sedangkan kelas 6B berada pada posisi intensitas *cukup tinggi*. Para murid di kelas 5 SDK Baciro ini juga mengaku bahwa banyak di antara mereka yang mengalami masalah-masalah dalam aktualisasi tugas perkembangan pada kategori *intens* (mengganggu), sedangkan pada kedua kelas 6, para murid mengalaminya pada kategori *cukup intens*. Meskipun di sekolah ini sudah ada program BK secara terorganisir dengan kehadiran seorang konselor sekolah di sana, kedua persoalan ini masih membawa implikasi yang tinggi terhadap kebutuhan layanan-layanan BK yang lebih aktual dan lebih relevan dengan kebutuhan-kebutuhan peserta didik di sana. Patut diakui bahwa SDK Baciro telah menunjukkan keberanian dan komitmen yang kuat dengan menempatkan seorang konselor sekolah dan memberikan jam masuk kelas secara terjadual dalam mengimplementasikan program BK di SD ini, namun program yang ada selama ini bisa jadi isinya belum menyentuh kebutuhan-kebutuhan aktual para peserta didiknya. Konselor SD ini memang mengaku bahwa di sekolah ini penyusunan program BK belum didasarkan atas suatu hasil studi (asesmen kebutuhan) yang mendalam.

Karena kehadiran konselor sekolah di SDK Baciro menempatkan diri sebagai koordinator program BK dan sekaligus sebagai tenaga ahli yang memberikan layanan-layanan bimbingan klasikal/kelompok, konseling individual/kelompok, dan layanan-layanan profesional khusus ke-BK-an di sana, maka terdapat konsekuensi

logis-pragmatis bahwa keterlaksanaan prosedur konstruksi (perencanaan/perancangan) program BK pada keempat kelas tersebut *cukup lancar*. Di sini tampak bahwa di bawah koordinasi konselor sekolah, guru kelas dapat melaksanakan manajemen pengembangan program BK di SD tersebut dengan *cukup lancar*.

Imbas dari keterlaksanaan prosedur pengkonstruksian program yang cukup lancar menjadikan satu-satunya sekolah ini (di antara 6 SD yang dievaluasi dalam koridor model AbKIN) yang memiliki program BK secara terstruktur/tertulis dan program tersebut dapat diimplementasikan melalui layanan bimbingan klasikal oleh konselor sekolah yang mendapatkan alokasi waktu 1 (satu) jam setiap minggu untuk semua kelas. Dampaknya, peserta didik dapat merasakan adanya berbagai pelayanan bimbingan yang aktual di sana dan peserta didik pada keempat kelas yang diamati menilai bahwa layanan-layanan bimbingan yang mereka terima dari guru/guru kelas dan konselor sekolah mereka itu terlaksana dengan *memuaskan*.

Keterlaksanaan prosedur konstruksi program BK yang menghasilkan adanya program BK yang terstruktur, terencana, dan teroperasionalkan secara terjadual untuk setiap kelas di SDK Baciro Yogyakarta sangat membantu konselor sekolah dan guru kelas dalam mengimplementasikan layanan bimbingan klasikal secara aktual pada kelas-kelas tersebut. Implementasi layanan bimbingan kelompok/klasikal yang dipandu oleh program yang terstruktur dan teroperasionalkan secara terencana (ada jam/jadual khusus pelayanan BK klasikal), memungkinkan kualitas implementasinya dapat diases dalam koridor model AbKIN. Pada kasus di SDK Baciro Yogyakarta, para murid kelas 5A, 5B, dan 6A menilai bahwa kualitas implementasi layanan

bimbingan klasikal (KIL-BK) *sangat baik*, sedangkan murid kelas 6B menilai *baik*. Kondisi inilah yang tidak mungkin ditemukan pada sekolah-sekolah dasar lainnya yang tidak memiliki dan tidak mengimplementasikan program BK, khususnya dalam layanan dasar bimbingan klasikal (*classical guidance curriculum*) secara terstruktur.

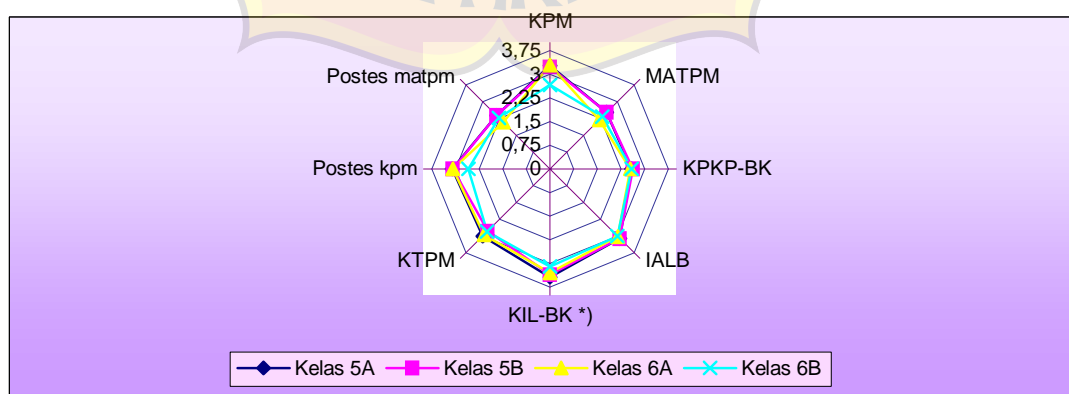
Fakta lain yang mengagumkan dari berbagai temuan evaluatif dalam koridor model AbKIN di SDK Baciro ini adalah adanya kenyataan bahwa keterlaksanaan tugas perkembangan murid (KTPM) pada keempat kelas yang diobservasi berlangsung dengan *lancar*. Fakta ini juga merupakan indikasi keunggulan tersendiri bagi SDK Baciro dibandingkan dengan hasil ukur hal yang sama pada SD lainnya yang dievaluasi dalam implementasi model AbKIN ini. Pada kelima SD yang sudah dipaparkan sebelumnya misalnya, menunjukkan bahwa capaian rata-rata hasil pengukuran KTPM-nya berada satu tingkat di bawah capaian SDK Baciro Yogyakarta.

Kenyataan-kenyataan faktual di atas dapat dipahami setidak-tidaknya dari beberapa hal: (1) adanya program BK yang terstruktur, terencana, terjabarkan, dan teroperasionalkan secara terjadual untuk masing-masing kelas, (2) kehadiran konselor sekolah yang membantu para guru/staf sekolah dalam eksplisitasi pengembangan program BK di SD tersebut, (3) sebagai konsekuensi logis dari adanya implementasi aktual layanan-layanan bimbingan yang memuaskan bagi murid yang selain terselenggara secara inklusif/terintegrasi oleh para guru dan guru kelas dalam pembelajaran, juga implementasinya terjadual melalui layanan bimbingan klasikal oleh konselor sekolah (minimal 1 jam pelajaran sekali seminggu untuk semua kelas),

(4) adanya hasil asesmen kepuasan peserta layanan (*customers satisfaction*) yang menilai bahwa implementasi layanan bimbingan klasikal bagi sebagian besar murid berkualitas *sangat baik*. dan (5) Kepala sekolah dan para guru memiliki komitmen yang positif untuk mengaktualisasikan program BK di SDK Baciro dalam rangka membantu semua murid untuk melaksanakan dan mencapai tugas perkembangannya.

Terlaksananya pelayanan BK yang lebih baik, terstruktur dalam programnya, dan disajikan secara lebih profesional di SDK Baciro Yogyakarta juga menunjukkan hasil positif berupa adanya indikasi penurunan tingkat intensitas kebutuhan perkembangan dan penurunan skor-skor intensitas masalah yang dialami murid dalam aktualisasi tugas perkembangan antarwaktu. Indikasi ini menunjukkan bahwa ada nilai tambah capaian hasil pelayanan BK pada keempat kelas di SDK Baciro dilihat dari penurunan intensitas KPM dan MATPM antara awal dan akhir semester.

Selanjutnya, untuk memudahkan dalam pengamatan visualitatif, profil pelayanan BK pada keempat kelas di SDK Baciro Yogyakarta ditayangkan dalam perspektif grafis sebagai berikut:



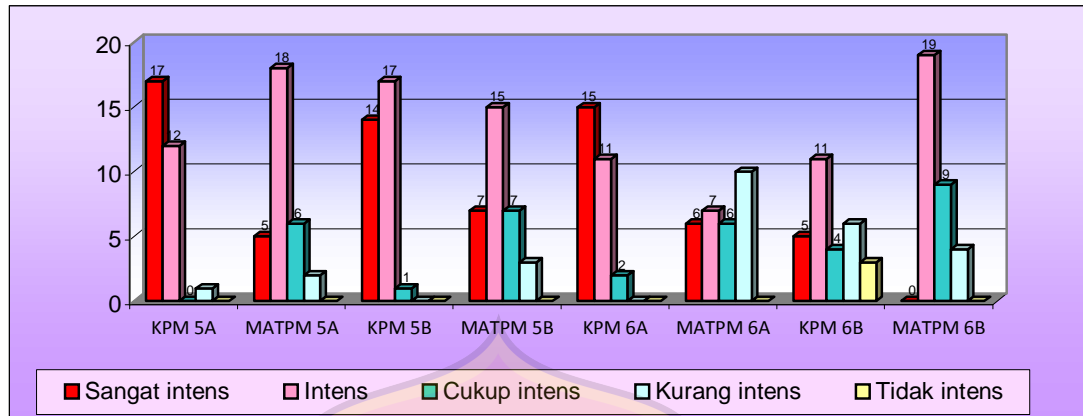
Grafik 36 Profil Pelayanan BK pada Kelas 5 dan 6 SDK Baciro Yogyakarta Tahun 2008/2009

Potret pada grafik 36 menunjukkan bahwa hampir tidak tampak adanya perbedaan mencolok dalam hasil pengamatan menyangkut komponen-komponen evaluasi dalam pelayanan BK pada kelas 5A, 5B, dan 6A SDK Baciro Yogyakarta (poligon tampak berhimpit/tumpang tindih), sedangkan pada kelas 6B agaknya titik rata-rata skor ada di bawah (lebih kecil) dari ketiga kelas lainnya, kecuali untuk komponen KPKP-BK dan IALB yang cenderung berhimpit (relatif sama). Di antara komponen yang dievaluasi dalam koridor Model AbKIN pada keempat kelas tersebut, tampak bahwa perolehan nilai terendah terletak pada komponen masalah aktualisasi tugas perkembangan murid (postest). Pada komponen KPM pengukuran awal dan KPM pengukuran kedua (postest), posisi nilai rata-rata kelas 6B tampak terang berada di bawah nilai tiga kelas lainnya. Jika diperiksa pada tabel profil pelayanan BK di SDK Baciro, tampak nyata bahwa kategori kualitatif kedua komponen itu pada kelas 6B berada satu tingkat di bawah kelas lainnya. Sementara itu, meski kecil, tampak terdapat nilai tambah hasil capaian pelayanan BK yang diukur dari selisih/perbedaan (penurunan) intensitas kebutuhan perkembangan murid (KPM) dan penurunan intensitas masalah-masalah dalam aktualisasi tugas perkembangan murid (MATPM) antara hasil pengukuran akhir semester (post-test) dengan hasil pengukuran sebelumnya (pre-test).

Profil asesmen kebutuhan peserta didik dalam implikasinya terhadap program BK di SDK Baciro, yang dalam koridor model AbKIN merupakan komponen evaluasi pertama, terkait dengan hasil analisis dua hal, yaitu analisis intensitas

kebutuhan perkembangan murid (KPM) dan analisis intensitas masalah-masalah dalam aktualisasi tugas perkembangan murid (MATPM). Hasil penggalan terhadap dua hal ini diharapkan dapat menggugah kesadaran kepala sekolah dan para guru/guru kelas tentang adanya sejumlah murid dengan tingkat intensitas kebutuhan dan intensitas masalah pada kategori tertentu yang sangat memerlukan bantuan layanan BK. Hasil analisis kedua elemen ini memberikan informasi kepada konselor sekolah atau guru kelas tentang: (1) ada sejumlah murid yang sangat membutuhkan bantuan melalui pelayanan BK, (2) ada sejumlah butir kebutuhan yang mendesak/perlu diprioritaskan untuk segera dibantu pemenuhannya melalui layanan/program BK, (3) ada sejumlah murid yang mengalami masalah-masalah yang mengganggu/sangat mengganggu dalam aktualisasi tugas perkembangan mereka, sehingga perlu segera mendapatkan layanan responsif (layanan konseling), dan (4) ada sejumlah masalah dalam aktualisasi tugas perkembangan yang dialami murid pada kategori intensitas mengganggu/sangat mengganggu yang perlu segera diatasi melalui layanan konseling atau layanan bimbingan preventif/kuratif. Dishion, French, & Patterson (dalam Jones & Jones, 1998:42) menegaskan, “...while failure to have these needs met is associated with a myriad of academic and behavioral problems”.

Berdasarkan hasil analisis asesmen kebutuhan (KPM dan MATPM) pada pengukuran awal semester genap tahun 2008/2009 SDK Baciro, diperoleh informasi mengenai sebaran dan komposisi banyaknya murid dengan kebutuhan dan masalah pada tingkat intensitas tertentu pada keempat kelas seperti pada grafik berikut:

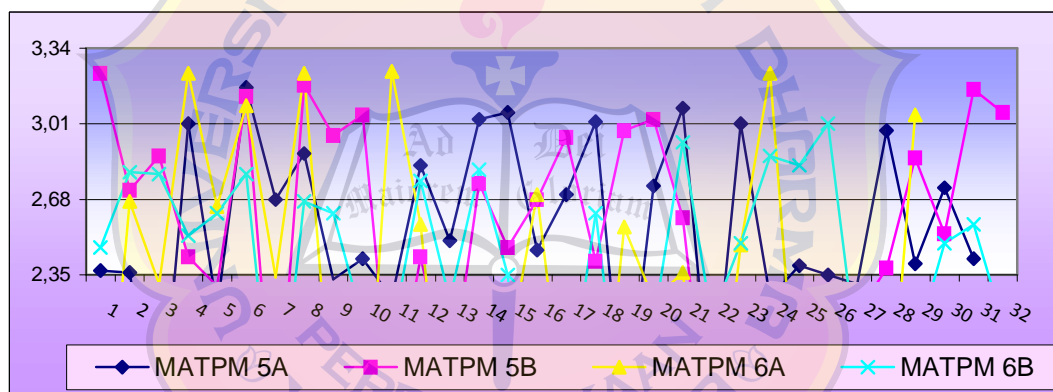


Grafik 37 Komposisi Murid SDK Baciro Yogyakarta Tahun Pelajaran 2008/2009 Berdasarkan Tingkat Intensitas KPM dan MATPM (awal semester)

Grafik 37 menunjukkan fakta bahwa hampir semua murid kelas 5 dan 6 SDK Baciro memiliki kebutuhan perkembangan (KPM) pada tingkat *intens* dan *sangat intens* dan sebagian besar murid dari masing-masing kelas itu mengaku mengalami masalah dalam aktualisasi tugas perkembangan (MATPM) pada kategori *intens*. Kedua kondisi ini mengingatkan kepada pihak sekolah (konselor sekolah dan guru kelas) akan adanya berbagai kebutuhan perkembangan dan masalah-masalah yang dialami sebagian besar murid yang memiliki implikasi langsung terhadap kebutuhan murid untuk mendapatkan bantuan pelayanan bimbingan (*guidance curriculum*) berdasarkan kebutuhan-kebutuhan aktual sebagian besar murid dan bantuan layanan responsif (konseling) untuk memecahkan masalah-masalah yang dirasakan mengganggu atau sangat mengganggu para murid di sekolah.

Butir-butir kebutuhan mana yang perlu mendapatkan prioritas untuk segera diprogramkan akan dianalisis dari temuan asesmen kebutuhan pada pengukuran posttest akhir semester. Langkah ini diambil untuk memenuhi kriteria efektivitas

model AbKIN, khususnya kriteria praktis dan utilitas. Menganalisis dan mengidentifikasi butir-butir kebutuhan hasil pengukuran akhir semester ini dipandang akan lebih praktis dan lebih bermanfaat bagi konselor sekolah dan guru kelas di SDK Baciro dalam rangka melakukan redesign program BK, khususnya menentukan materi-materi layanan dasar bimbingan (*guidance curriculum*) di sekolah itu untuk diimplementasikan pada tahun pelayanan yang akan datang. Selanjutnya, individu mana yang teridentifikasi memerlukan layanan responsif (konseling) segera, analisis grafik berikut ini menunjuk para murid yang perlu segera ditolong/dientaskan.



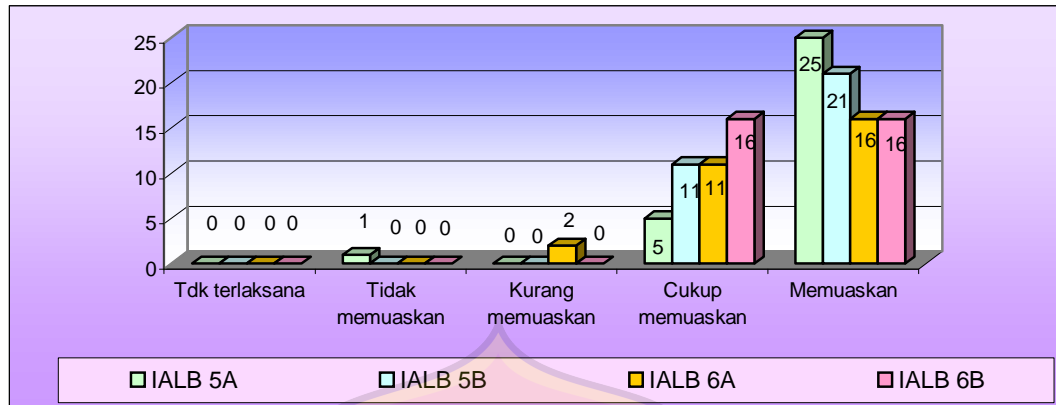
Grafik 38 Profil Nilai MATPM SDK Baciro Yogyakarta Awal Semester Genap Tahun Pelajaran 2008/2009 yang Teridentifikasi pada Tingkat Intens dan Sangat Intens

Grafik 38 menunjukkan beberapa subjek/murid yang teridentifikasi mengalami MATPM pada tingkat *intens* (2.35 – 3.01) dan beberapa subjek pada tingkat *sangat intens* (skor rerata > 3.01). Kepada subjek golongan terakhir ini, konselor atau guru kelas sangat perlu memberikan prioritas layanan konseling, yaitu untuk kelas 5A (no. subjek 4, 6, 14, 15, 18, 21, dan 23); kelas 5B (no. subjek 1, 6, 8, 10, 20, 31, dan 32); untuk kelas 6A (no. subjek 4, 6, 8, 11, 24, dan 29); sedangkan

untuk kelas 6B (hanya 1, yaitu nomor 26). Untuk prioritas selanjutnya layanan konseling ditujukan kepada murid yang berada pada kawasan nilai *intens* (<3.01).

Berkaitan dengan analisis keterlaksanaan prosedur konstruksi program BK (oleh konselor atau guru kelas) pada keempat kelas di SDK Baciro, ditemukan bahwa tugas ini terindikasi terlaksana dengan *cukup lancar*. Dibandingkan pada kelima SD lainnya yang fungsi ini pada umumnya kurang/tidak terlaksana, fakta yang ditemukan di SDK Baciro dapat dianggap sebagai suatu prestasi atau keunggulan tertentu. Hal ini tidak dapat dilepaskan dari kehadiran konselor sekolah yang profesional (Sarjana BK) yang menempatkan diri sebagai koordinator pengembangan dan pelaksanaan program BK di SD ini. Aspek-aspek mana dari KPKP-BK telah terlaksana dengan baik dan aspek mana yang belum terlaksana dengan cukup lancar perlu terus diselidiki dalam koridor evaluasi model AbKIN sebagai masukan informatif untuk perbaikan program. Untuk kepentingan ini, telaah difokuskan pada analisis butir prosedur konstruksi program agar dapat ditemukan elemen mana yang masih menyumbang terhadap kekuranglancaran tugas ini dan menemukan celah-celah mana yang perlu diperbaiki. Untuk itu, analisis dilakukan serempak dengan temuan pada kelas-kelas di SD lainnya yang diamati pada tahap implementasi Model AbKIN ini, yang penyajiannya ditempatkan di bagian belakang setelah sajian profil pelayanan BK pada keenam SD yang dievaluasi.

Berkaitan dengan analisis implementasi aktual layanan bimbingan (IALB) yang diterima murid secara *memuaskan* pada keempat kelas di SDK Baciro, diperoleh gambaran sebagai berikut:



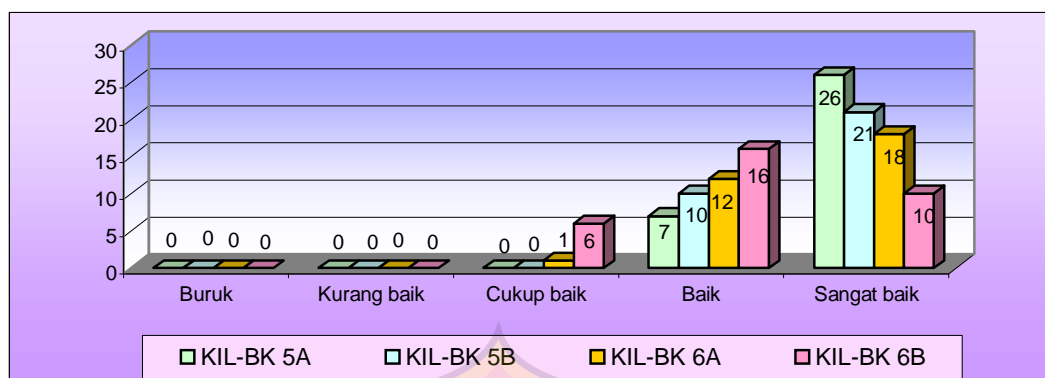
Grafik 39 Komposisi Murid SDK Baciro Berdasarkan Tingkat Kepuasan thd IALB

Temuan dalam grafik 39 ini menggambarkan sebagian besar murid pada keempat kelas di SDK Baciro menyatakan *puas* dengan implementasi aktual layanan bimbingan yang mereka terima dari guru kelas atau konselor sekolah. Fakta ini merupakan konsekuensi logis dari keterlaksanaan fungsi-fungsi perencanaan yang baik dan implementasi program BK di sekolah tersebut. Fakta ini juga merupakan buah dari komitmen SDK Baciro untuk mempekerjakan konselor sekolah dan memberinya alokasi waktu guna menyajikan layanan dasar bimbingan (*guidance curriculum*) secara klasikal 1 jam pelajaran untuk setiap kelas. Tidak tanggung-tanggung, 80.6% murid kelas 5A dan 65.5% murid kelas 5B menyatakan *puas* terhadap implementasi aktual layanan bimbingan yang mereka terima, sementara murid kelas 6 (55% dari 6A dan 50% dari 6B) mengaku hal yang serupa. Pencapaian angka-angka ini merupakan rekor tertinggi di antara 6 SD yang dievaluasi. Fakta ini menunjukkan bahwa konselor sekolah yang bekerjasama dengan para guru dan guru kelas telah melaksanakan program BK secara terstruktur dalam menyampaikan pesan-pesan bimbingan perkembangan kepada semua peserta didik.

Satu-satunya sekolah dari keenam SD yang dievaluasi dalam koridor implementasi model AbKIN yang dapat diases kualitas implementasi layanan bimbingan klasikalnya adalah SDK Baciro Yogyakarta, karena sejauh pencarian peneliti di wilayah Kota Yogyakarta, Sleman, dan Bantul, hanya di sekolah ini secara real ada konselor sekolah, ada program BK, ada implementasi bimbingan klasikal oleh konselor 1 jam setiap minggu untuk semua kelas, dan penyajian layanan bimbingan kelompok/klasikal dapat diases dengan menggunakan instrumen IPKIL-BK yang telah diujikembangkan dalam penelitian ini.

Pengukuran kualitas implementasi layanan bimbingan kelompok klasikal dilakukan dengan pengaplikasian instrumen IPKIL-BK pada saat konselor mengisi jam layanan bimbingan klasikal di masing-masing kelas 5 dan 6 sebanyak 3 (tiga) kali pertemuan pada saat yang berbeda. Hal ini dimaksudkan agar diperoleh informasi tentang perkembangan nilai kualitas implementasi layanan pada pertemuan/kegiatan satu dengan pertemuan berikutnya secara sinambung. Pada bagian ini disajikan gambaran penilaian murid (peserta layanan) terhadap kualitas implementasi layanan bimbingan klasikal pada keempat kelas di SDK Baciro Yogyakarta dengan mengambil skor rata-rata pada tiga kali pertemuan.

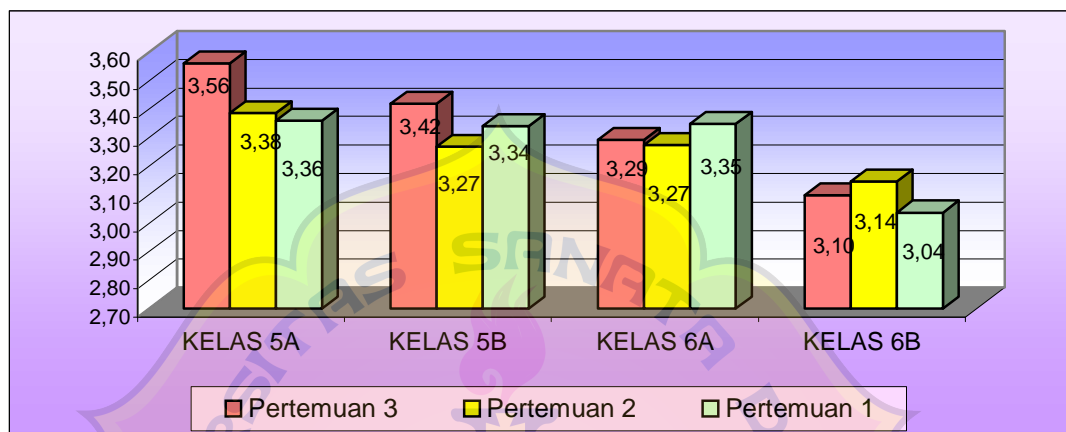
Pada tabel profil pelayanan BK di SDK Baciro (tabel 51 hlm.430) tampak bahwa kualitas implementasi layanan bimbingan klasikal untuk kelas 5A, 5B, dan 6A dinilai para murid sebagai *sangat baik*, sedangkan murid kelas 6B memberi penilaian pada kategori *baik*. Analisis komposisi dan sebaran nilai KIL-BK pada keempat kelas di SDK Baciro, memberikan gambaran sebagai berikut:



Grafik 40 Tingkat Kualitas Implementasi Layanan Bimbingan Klasikal Berdasarkan Penilaian Murid Kelas 5 dan 6 SDK Baciro

Mengamati figur pada grafik 40, sekilas tampak mirip dengan figur IALB pada grafik 39. Dua hal ini dalam evaluasi model AbKIN memang berada pada satu komponen yang sama, yaitu komponen evaluasi implementasi layanan bimbingan, khususnya menyangkut layanan bimbingan kelompok yang diselenggarakan secara klasikal. Tidak mengherankan jika keduanya memberikan informasi evaluatif yang saling terkait. Faktanya, implementasi aktual layanan bimbingan (IALB) pada grafik 39 yang mendapat penilaian dari sebagian besar murid sebagai *memuaskan*, pada kenyataannya memiliki kaitan korelatif searah dengan kualitas implementasi layanan bimbingan klasikal (grafik 40) yang oleh sebagian besar murid kelas 5A (78.8%), kelas 5B (67.7%), dan kelas 6A (58.1%) diakui sebagai *sangat baik*, sedangkan 50% murid kelas 6B menilainya berkualitas *baik*. Kenyataan ini tentu melegakan hati, karena kehadiran konselor sekolah yang menyajikan layanan bimbingan klasikal dapat diterima secara positif oleh hampir semua murid di SDK Baciro dan mendapat pengakuan bahwa penyajian layanan bimbingan itu berkualitas *sangat baik*.

Dari tiga kali pengukuran KIL-BK yang dilakukan pada masing-masing kelas di SDK Baciro Yogyakarta, terekam fluktuasi pasang-surut nilai yang diberikan oleh murid pada keempat kelas tersebut seperti pada visualisasi berikut:

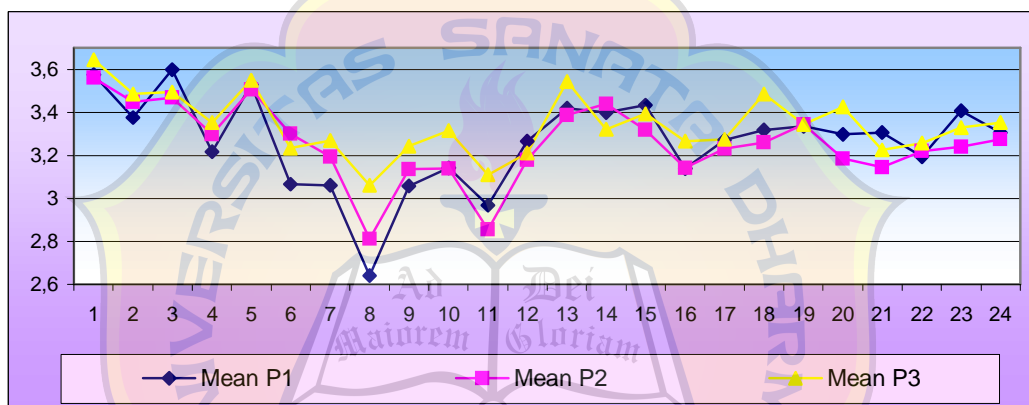


Grafik 41 Komposisi Nilai Rata-rata KIL-BK pada Kelas 5 dan 6 di SDK Baciro dan Perkembangannya dalam Tiga Kali Pengukuran

Tampak pada grafik 41 bahwa murid kelas 6B menilai kualitas implementasi layanan bimbingan klasikal paling rendah (namun masih pada klasifikasi *baik*) dibanding dengan penilaian pada tiga kelas lainnya (klasifikasi *sangat baik*). Penilaian dari kelas 5A, selain rata-rata paling tinggi pada setiap pertemuan/pengukuran, juga tampak penilaian itu mengalami kenaikan paling stabil antar pengukuran (mengalami kenaikan nilai rata-rata dari pengukuran pertama ke pengukuran berikutnya). Pada tiga kelas lainnya, yaitu 5B, 6A, dan 6B perkembangan penilaian KIL-BK antarpengukuran mengalami fluktuatif, terutama pada kelas 5B dan 6A, nilai rata-rata pada pengukuran kedua mengalami penurunan dari pengukuran pertama, namun pada pengukuran ketiga mengalami kenaikan lagi, bahkan pada kelas 5B mengalami kenaikan nilai rata-rata melampaui nilai rata-rata pada pengukuran

pertama. Dalam kasus ini, sebagian besar nilai telah mencapai klasifikasi kualitas *sangat baik* ($>3,25$), sedangkan sisanya berkualitas baik ($2,76 - 3,25$). Hanya satu butir kualitas (no. 8) yang teridentifikasi masih berada pada klasifikasi *cukup*.

Pengamatan pada grafik berikut ini menunjukkan bahwa ada peningkatan kualitas pada beberapa butir aspek penyajian (implementasi) layanan antara hasil pengukuran pertama, kedua, dan tampak semakin membaik pada pengukuran ketiga.

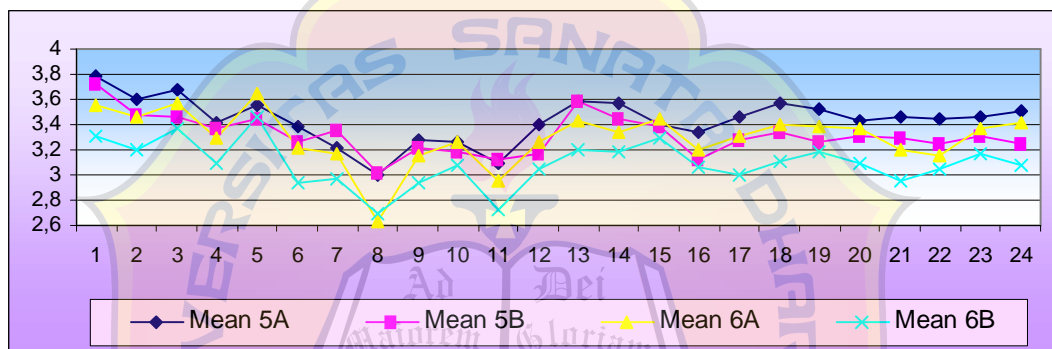


Grafik 42 Rerata Nilai Butir KIL-BK di SDK Baciro dalam Tiga Kali Pengukuran

Pada grafik 42 ini terlihat perkembangan nilai rata-rata setiap butir kualitas implementasi layanan bimbingan klasikal (gabungan 4 kelas) dari pengukuran tahap satu ke tahap berikutnya. Nilai rata-rata butir 6 s.d 12 (aspek aksi/aktivitas yang ditunjukkan peserta didik dalam mengikuti kegiatan bimbingan) relatif berada di bawah nilai butir-butir lainnya, namun perkembangan membaik untuk ketujuh butir pada aspek aktivitas ini tampak dengan nyata dari pengukuran tahap pertama ke tahap 2, dan semakin meningkat lagi pada pengukuran ketiga. Perkembangan nilai kualitas

butir-butir lainnya tampak fluktuatif terutama pada pengukuran 1 dan 2, namun pada pengukuran ketiga terjadi peningkatan nilai yang semakin tinggi untuk setiap butir.

Berdasarkan hasil analisis butir terhadap kualitas implementasi layanan bimbingan klasikal (diperoleh dari nilai rata-rata tiga kali pertemuan), ditemukan beberapa nilai paling rendah pada butir-butir kualitas tertentu untuk masing-masing kelas sebagai berikut:

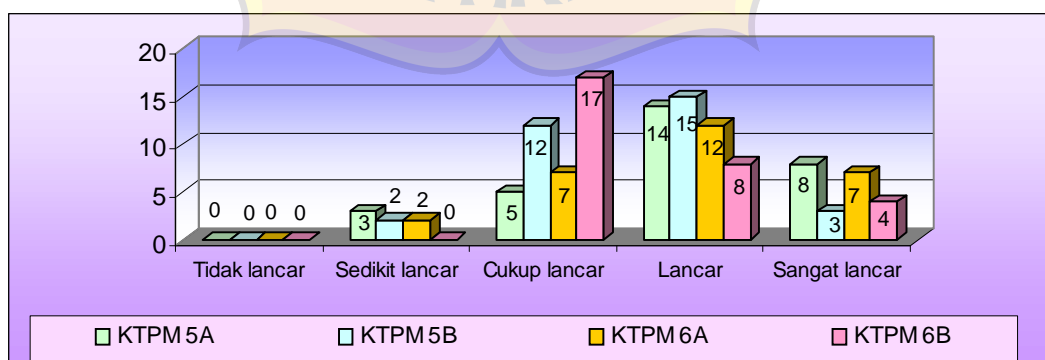


Grafik 43 Rerata Nilai Butir KIL-BK di SDK Baciro untuk Masing-masing Kelas

Grafik 43 ini menunjukkan dengan sangat jelas bahwa rata-rata nilai kualitas implementasi layanan bimbingan klasikal (3 kali pertemuan) pada kelas 6B berada pada capaian angka paling rendah untuk setiap butirnya. Capaian nilai paling rendah terdapat pada butir 8 (*aku lebih suka menjalankan peran yang berat/menantang dalam kegiatan ini*) untuk kedua kelas 6; artinya dari tiga kali pertemuan implementasi kegiatan bimbingan klasikal yang diikuti para murid di kelas 6A dan 6B SDK Baciro oleh sebagian besar murid pada kedua kelas itu dinilai kurang menggerakkan kemauan/keinginan mereka untuk lebih menyukai peran yang lebih berbobot atau lebih berat/menantang dalam kegiatan tersebut. Nilai terendah kedua

terdapat pada butir 11 khususnya untuk kelas 6B, artinya dalam 3 kali pertemuan implementasi layanan bimbingan di kelas 6B, para murid kurang tergugah untuk meningkatkan kerjasama kelompok dalam mengikuti kegiatan. Rendahnya kedua nilai butir kualitas ini menyiratkan pertanyaan apakah implementasi kegiatan bimbingan pada kedua kelas itu menggunakan pendekatan dinamika kelompok (*group dinamic or group process*) atau tidak? Jika kegiatan itu tidak memunculkan proses yang menggerakkan peserta untuk melaksanakan aktivitas berdasarkan prinsip-prinsip kerja/kegiatan kelompok dan kerja sama (*cooperative activities*), maka kedua kualitas itu sulit dimunculkan. Idealnya, penyajian layanan bimbingan klasikal sedapat mungkin menggunakan pendekatan dinamika kelompok karena banyak kualitas kecakapan sosial dan kemampuan-kemampuan pribadi-sosial yang dapat dibangun dari proses kegiatan dinamika kelompok

Berkaitan dengan analisis keterlaksanaan tugas perkembangan murid (KTPM) sebagai salah satu komponen penilaian hasil capaian pelayanan BK pada keempat kelas di SDK Baciro, diperoleh gambaran sebagai berikut:

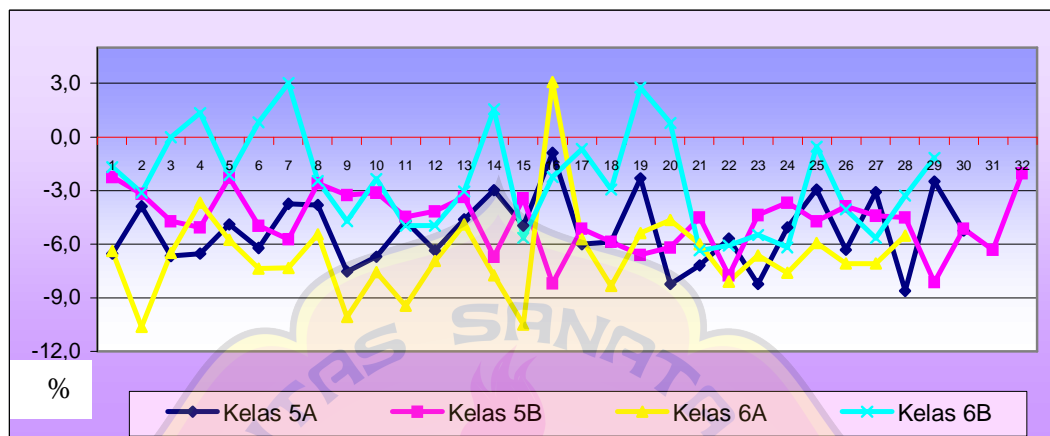


Grafik 44 Komposisi Murid SDK Baciro Berdasarkan Tingkat Kelancaran dalam KTPM

Temuan dalam grafik 44 ini memiliki keterkaitan konsekuensi logis dengan tingkat kepuasan murid terhadap implementasi aktual layanan bimbingan yang tergambar pada grafik 39 dan kualitas implementasi layanan bimbingan klasikal yang dinilai murid sangat baik yang divisualisasikan pada grafik 40. Tampak bahwa hampir 47% murid pada kedua kelas 5 dan 43% murid kelas 6A telah berhasil melaksanakan tugas perkembangan mereka secara *lancar* dan sebagian di antaranya bahkan *sangat lancar*. Kasusnya agak sedikit berbeda pada kelas 6B di mana sebagian besar murid di kelas itu hanya berhasil mencapai skor-skor capaian KTPM pada tingkat *cukup lancar*, sementara hanya sekitar 28% yang berhasil mencapai kategori *lancar*. Sekitar 25% dari murid kelas 5A dan 6A di SDK Baciro bahkan telah mencapai hasil pada kriteria puncak (*sangat lancar*) dalam melaksanakan tugas perkembangan mereka. Sisanya, yaitu 3 orang (10%) dari kelas 5A dan masing-masing 2 orang dari kelas 5B dan 6A teridentifikasi *sedikit lancar* dalam melaksanakan tugas perkembangan mereka. Bagi para murid pada kategori ini konselor sekolah perlu memberi perhatian khusus agar anak-anak pada golongan ini dapat meningkatkan kelancaran aktualisasi tugas perkembangan mereka.

Sementara itu, capaian hasil pelayanan BK dilihat dari kecenderungan penurunan intensitas kebutuhan perkembangan murid (KPM) antara pengukuran akhir semester (post-test) dengan pengukuran awal semester (pre-test) tampak terjadi pada keempat kelas yang diamati, meski rata-rata angka penurunannya relatif kecil. Besarnya persentase rata-rata penurunan intensitas kebutuhan perkembangan setiap

murid pada masing-masing kelas yang diamati di SDK Baciro Yogyakarta divisualisasikan pada grafik berikut:

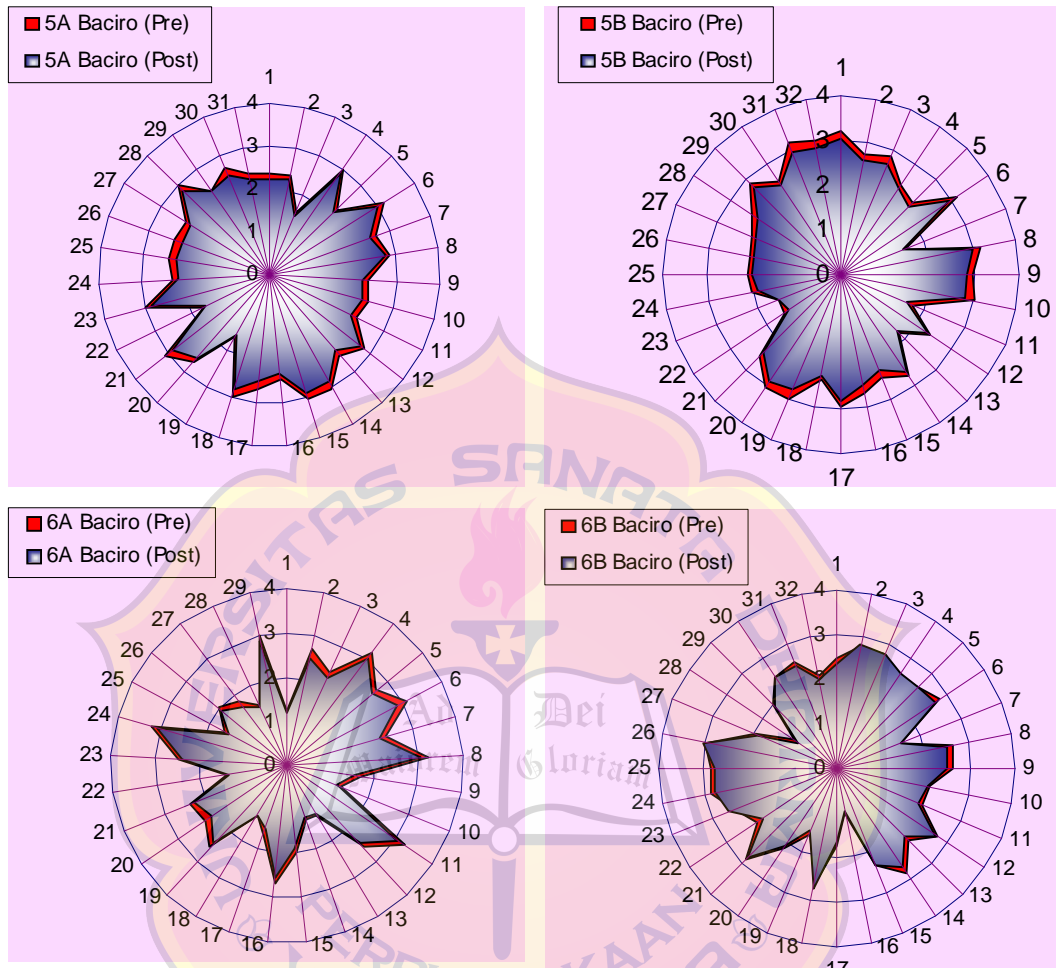


Grafik 45 Persentase Penurunan Intensitas KPM pada Kelas 5 dan 6 SDK Baciro Yogyakarta antara Awal dan Akhir Semester Genap Tahun 2009

Grafik 45 menunjukkan bahwa perkembangan capaian hasil pelayanan BK dilihat dari trend naik-turunnya intensitas kebutuhan perkembangan murid pada keempat kelas tersebut bergerak antara + 3% s.d. - 12%, artinya pada beberapa murid terdapat peningkatan intensitas sebesar maksimal 3% khususnya pada murid kelas 6B (no. subjek 7 dan 19) dan satu orang murid kelas 6A (no. subjek 16), sedangkan pada kelas-kelas lainnya terdapat penurunan intensitas sampai maksimal - 12%. Penurunan intensitas kebutuhan, dalam koridor model AbKIN, merupakan sesuatu hasil yang diharapkan dari pelayanan BK di SD, karena kebutuhan dalam hal ini dimaknai sebagai adanya kesenjangan antara apa yang diharapkan, yang semestinya ada dengan kenyataan apa yang ada, dimana kesenjangan itu membawa potensi ketegangan, gangguan, kegelisahan, ketidak-nyamanan diri, akibat ketiadaan

atau keadaan berkekurangan dalam hal kemampuan/ketidaksanggupan untuk melaksanakan tugas-tugas perkembangan. Melalui pemberian bantuan berupa pelayanan BK secara terprogram dan implementasinya dilakukan secara terencana, terstruktur, terjadual dan sinambung, diandaikan kebutuhan-kebutuhan peserta didik dapat dipenuhi sehingga kesenjangan yang ada dapat semakin dipersempit. Dalam kasus ini, grafik 45 di atas menunjukkan adanya hasil yang menggembirakan karena kecenderungan penurunan rata-rata angka persentase (< 0 s.d. -12%) terjadi empat kali lebih besar dan lebih kerap daripada kecenderungan kenaikan (> 0 s.d. 3%) intensitas kebutuhan pada keempat kelas tersebut. Angka persentase penurunan intensitas terjadi secara merata pada hampir semua murid pada tiga kelas, kecuali pada kelas 6B trend perubahan tampak fluktuatif (naik-turun). Angka persentase penurunan intensitas terjadi paling intensif pada murid kelas 6A yang untuk beberapa murid, penurunan itu menembus angka -10% s.d. -12% .

Dalam koridor model AbKIN, penilaian hasil capaian pelayanan BK dapat juga dilihat dari trend (kecenderungan) penurunan intensitas masalah-masalah dalam aktualisasi tugas perkembangan murid (MATPM) antara pengukuran akhir semester (post-test) dengan pengukuran sebelumnya/awal semester (pre-test). Trend penurunan intensitas masalah tampak terjadi pada keempat kelas yang diamati, meski rata-rata angka penurunannya relatif kecil. Gerak penurunan intensitas masalah-masalah dalam aktualisasi tugas perkembangan murid pada masing-masing kelas yang diamati di SDK Baciro Yogyakarta divisualisasikan pada grafik-grafik berikut:

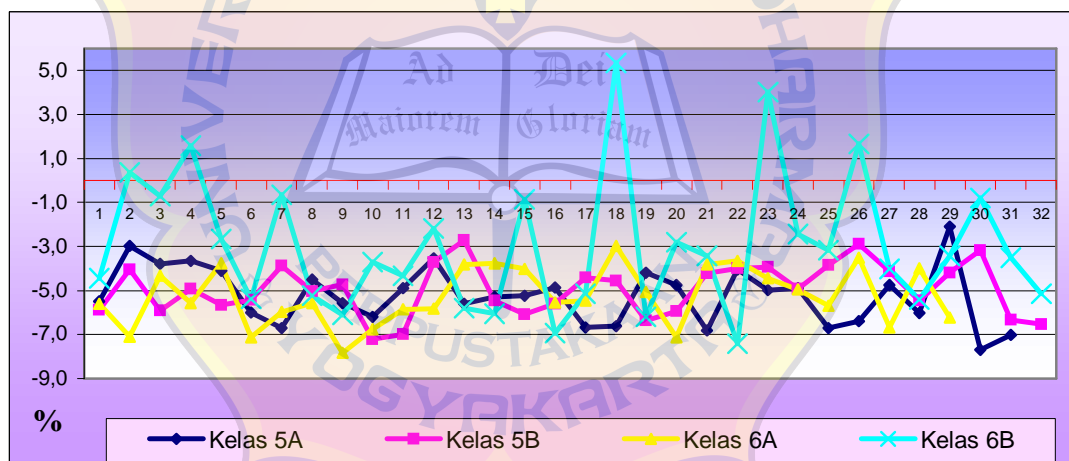


Grafik 46 Tren Penurunan Intensitas Masalah dalam Aktualisasi Tugas Perkembangan Murid pada Kelas 5 dan 6 SDK Baciro

Dari penampilan grafik-grafik di atas, tampak terjadi trend penurunan intensitas masalah dalam aktualisasi tugas perkembangan murid dari hasil pengukuran awal semester (pre-test) dengan pengukuran akhir semester (post-test) secara merata pada kelas 5A, B, dan 6A, namun pada kelas 6B trend penurunan itu tampak terjadi tidak pada semua murid. Penurunan tersebut ditunjukkan dengan semakin menyempitnya area masalah dari hasil pengukuran awal (zona merah) ke

pengukuran akhir (zona biru). Penurunan intensitas masalah sebagai salah satu tujuan pengentasan masalah (layanan konseling) dalam pelayanan BK di SDK Baciro tentu sangat diharapkan terjadi, apalagi di sana ada konselor sekolah yang mampu memberi layanan konseling secara profesional. Dalam koridor model AbKIN, penurunan intensitas MATPM ini ditempatkan sebagai salah satu indikasi penilaian adanya capaian hasil (nilai tambah) dalam pelayanan BK di SD.

Besarnya persentase rata-rata penurunan intensitas masalah dalam aktualisasi tugas perkembangan setiap murid pada keempat kelas di SDK Baciro yang diamati terlihat secara kongkrit pada grafik berikut:



Grafik 47 Persentase Penurunan Intensitas MATPM pada Kelas 5 dan 6 SDK Baciro Yogyakarta antara Awal dan Akhir Semester Genap Tahun 2008/2009

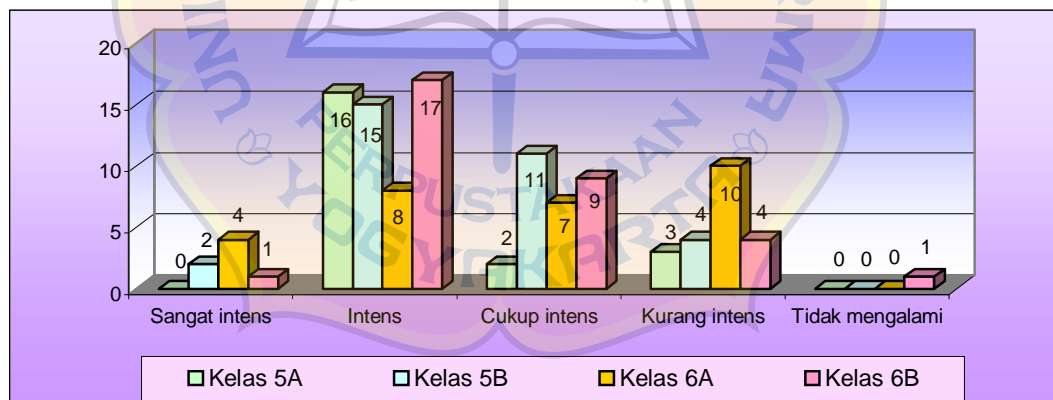
Grafik 47 menunjukkan bahwa penurunan intensitas masalah-masalah dalam aktualisasi tugas perkembangan murid terlihat dengan jelas pada tiga kelas (5A, 5B, dan 6A) pada kisaran angka antara -3% s.d. - 8%, artinya pada hampir semua murid di tiga kelas itu terjadi penurunan intensitas masalah setelah mereka memperoleh

pelayanan BK selama kurang dari satu semester. Idealnya, pelayanan BK yang baik di SD tentu akan membantu para murid dalam menekan, mengurangi, dan memecahkan masalah-masalah yang mereka alami berkaitan dengan pelaksanaan tugas-tugas perkembangan mereka. Penurunan intensitas masalah yang dialami murid merupakan sesuatu hasil yang diharapkan dari pelayanan BK di SD. Jadi, setelah peserta didik memperoleh bantuan berupa pelayanan BK, diharapkan banyak peserta didik tertolong dalam mempersempit ruang gerak permasalahan mereka.

Dalam kasus ini, grafik di atas menunjukkan adanya hasil yang menggembirakan karena angka penurunan intensitas masalah terjadi pada hampir semua murid pada tiga kelas di SDK Baciro secara berimbang, kecuali pada kelas 6B, perubahan intensitas MATPM terjadi bervariasi dan fluktuatif. Teridentifikasi lima orang murid di kelas 6B mengalami peningkatan intensitas masalah, yaitu subjek no. 2, 4, 18, 23, dan 26; bahkan kasus ekstrim terjadi pada subjek no. 18 dengan kenaikan intensitas melampaui 5%. Dalam pelayanan BK, kelima subjek ini perlu dicermati untuk kemungkinan mendapat layanan responsif (konseling individual) atau sekurang-kurangnya mendapatkan layanan diagnostik lebih lanjut (fungsi pengungkapan dan pengentasan). Dengan demikian individu yang bersangkutan tidak larut/hanyut dalam aneka masalah yang lebih buruk dan lebih menyulitkan.

Meskipun terjadi trend penurunan intensitas masalah pada hampir semua murid, para guru dan guru kelas, khususnya konselor sekolah pada keempat kelas di SDK Baciro masih harus terus mengusahakan untuk mengulurkan pertolongan kepada para muridnya, karena fakta menunjukkan sebagian murid dalam setiap kelas

itu masih bergulat/mengalami banyak masalah pada kategori *intens* (dirasakan mengganggu). Keempat grafik jaring laba-laba di atas mengindikasikan bahwa sebagian murid dalam setiap kelas masih terperangkap dalam masalah dengan intensitas melampaui titik kritis (> 2.35). Para murid yang masih berada pada kawasan garis lingkaran > 3 bahkan sangat perlu mendapatkan prioritas dalam layanan responsif (konseling), karena anak-anak ini disinyalir mengalami banyak masalah pada tingkat *sangat intens*. Untuk keperluan identifikasi murid yang disarankan mendapatkan layanan responsif (konseling), perlu dilakukan analisis kedudukan murid berdasarkan perolehan skor-skor intensitas masalahnya. Adapun komposisi sebaran murid berdasarkan tingkat intensitas masalah dalam aktualisasi tugas perkembangan pada keempat kelas tersebut tergambar sebagai berikut:



Grafik 48 Komposisi Murid SDK Baciro Berdasarkan Tingkat Intensitas MATPM (postest)

Berdasarkan pengamatan pada grafik 48 tampak bahwa sebagian besar murid pada keempat kelas mengalami masalah-masalah dalam aktualisasi tugas perkembangan pada posisi *intens* dan *cukup intens*. Apabila dibandingkan dengan tampilan grafik yang sama pada lima SD lainnya terlihat bahwa komposisi murid

SDK Baciro dari segi tingkat intensitas MATPM berada pada kawasan sebaran skor yang paling rendah. Tampilan nilai kelas 6A tampak lebih menguntungkan ketimbang tiga kelas lainnya, karena 10 orang muridnya (34.5%) terindikasi mengalami masalah hanya pada kategori *kurang intens*, namun patut diperhatikan karena terdapat empat orang murid (6.3%) di kelas yang sama terindikasi mengalami masalah yang *sangat intens*. Dua orang murid di kelas 5B, dan satu orang murid di kelas 6B teridentifikasi berada pada kawasan masalah yang sangat intens (skor >3.01), kepada mereka ini seyogianya konselor sekolah perlu menawarkan bantuan layanan responsif (konseling) pada prioritas pertama dan segera (asas kesegeraan) dalam rangka memecahkan masalah-masalah yang mereka alami, kemudian menyusul pada prioritas selanjutnya untuk membantu beberapa murid yang ada pada kelompok intens terutama yang menduduki posisi skor mendekati titik puncak pada golongan ini (> 2.80).

Mencermati hasil-hasil analisis evaluasi pelayanan BK di SDK Baciro yang dilaksanakan dalam koridor implementasi Model AbKIN, dapat ditarik kesimpulan umum sebagai berikut:

- 1) Ditinjau dari komponen asesmen kebutuhan murid, sebagian besar peserta didik memiliki intensitas kebutuhan perkembangan yang bergradasi, yaitu *sangat tinggi* (pada kelas 5A dan 6A), *tinggi* (pada kelas 5B), dan *cukup tinggi* (pada kelas 6B). Sebagian besar peserta didik pada kedua kelas 5 terindikasi mengalami banyak masalah dalam aktualisasi tugas perkembangan mereka pada kategori yang *intens* (dirasakan mengganggu), sedangkan pada kedua kelas 6 berkategori *cukup intens*.

Meskipun di SDK Baciro sudah ada pelayanan BK yang terprogram dan sudah menghadirkan konselor sekolah, namun kedua kondisi ini masih membawa konsekuensi implikatif terhadap penyusunan program BK yang lebih sesuai dan mendasarkan diri pada hasil-hasil asesmen kebutuhan murid yang aktual.

- 2) Berbeda dengan temuan pada 5 SD lainnya yang dievaluasi dalam koridor model AbKIN, dilihat dari komponen keterlaksanaan konstruk program BK, terdapat bukti faktual bahwa pada keempat kelas di SDK Baciro telah terlaksana prosedur konstruksi (pengembangan) program BK dengan *cukup lancar*. Prosedur ini dimungkinkan terlaksana *cukup lancar* oleh guru kelas karena tersedianya bantuan profesional konselor sekolah selaku koordinator pengembangan program.
- 3) Ditinjau dari komponen implementasi layanan bimbingan, pada keempat kelas di SDK Baciro ditemukan fakta bahwa sebagian besar peserta didik mengaku memperoleh layanan-layanan bimbingan secara aktual pada kategori *memuaskan*. Kenyataan ini membawa kita pada keyakinan bahwa konselor dan guru kelas telah melaksanakan fungsi-fungsi pembimbingan kepada peserta didik yang diasuhnya secara lebih efektif karena adanya dukungan program BK yang terstruktur sebagai pedoman unjuk kerja pelayanan BK di SD itu dan tersedianya tenaga ahli (konselor) sebagai mitra konsultasi profesional bagi para guru dalam mengimplementasikan program BK di kelas.
- 4) Konsekuensi logis dari keterlaksanaan prosedur konstruksi program BK yang cukup lancar dan adanya implementasi layanan bimbingan klasikal secara terencana/terjadual untuk setiap kelas, maka para murid sebagai peserta layanan

menilai bahwa kualitas implementasi layanan bimbingan klasikal *sangat baik* (bagi sebagian besar murid kelas 5A, 5B, dan 6A), sedangkan murid kelas 6B menilai *baik*. Temuan ini tidak dapat diases pada SD lainnya yang tidak mengimplementasikan layanan bimbingan kelompok/klasikal secara terprogram.

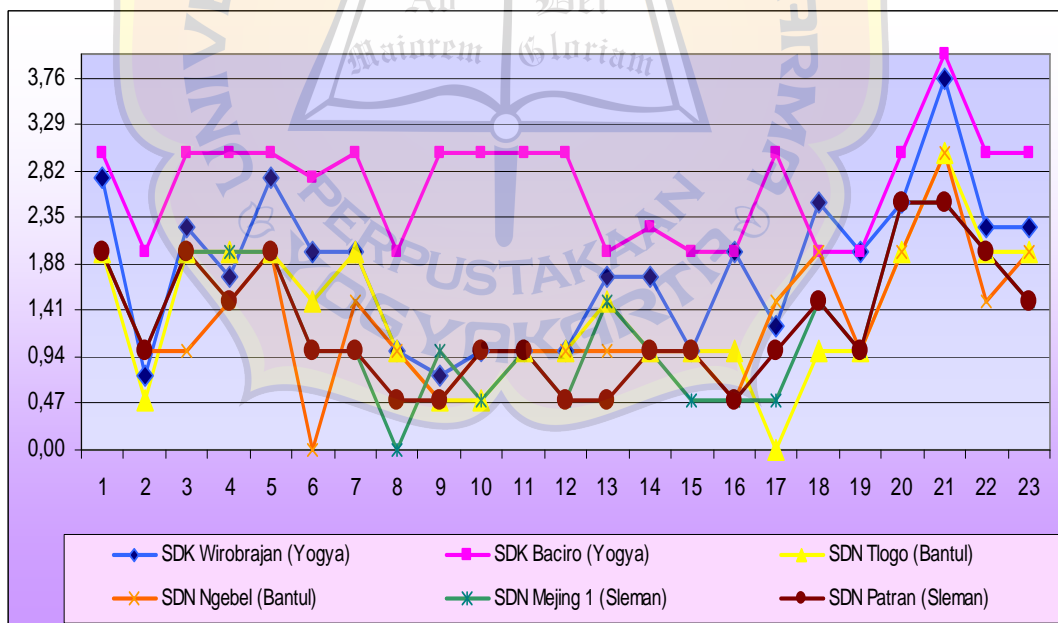
- 5) Ditilik dari komponen penilaian hasil capaian pelayanan, terdapat tiga indikasi adanya capaian hasil pelayanan BK di SDK Baciro, yaitu: (1) keterlaksanaan tugas perkembangan sebagian besar peserta didik pada keempat kelas *lancar*, (2) terdapat penurunan intensitas kebutuhan perkembangan pada peserta didik antara hasil pengukuran awal dan akhir semester, dan (3) terdapat penurunan intensitas masalah dalam aktualisasi tugas perkembangan pada hampir semua peserta didik dari keempat kelas yang diukur dengan *pre-post test design* (awal – akhir semester). Ketiga indikasi ini menunjukkan adanya hasil capaian pelayanan BK yang lebih efektif di SDK Baciro dibandingkan dengan hasil-hasil perihal yang serupa pada kelima SD lainnya yang dievaluasi dalam koridor model AbKIN.
- 6) Terdapat beberapa temuan (merupakan *lessons learned*) dari hasil implementasi evaluasi pelayanan BK di SDK Baciro yang bersifat spesifik dibandingkan dengan temuan perihal yang sama pada kelima SD lainnya, antara lain: a). intensitas dan banyaknya masalah dalam aktualisasi tugas perkembangan murid (MATPM) relatif lebih rendah; b). prosedur konstruksi program BK terlaksana dengan *cukup lancar*; c). kepuasan murid terhadap IALB lebih tinggi; d). kualitas implementasi layanan BK dapat diases; e). keterlaksanaan tugas perkembangan murid lebih lancar; dan f). capaian hasil pelayanan BK lebih baik.

e. Analisis Butir Komponen Evaluasi Pelayanan BK di SD: Hasil Implementasi Model AbKIN pada Enam SD

Sebagaimana telah disinggung pada paparan sebelumnya, dalam rangka memperoleh informasi evaluatif yang mendasari upaya perbaikan pelayanan BK di SD, perlu dilakukan analisis butir untuk menemukan elemen-elemen komponen mana yang teridentifikasi memerlukan perbaikan tersebut. Untuk itu, analisis butir difokuskan pada komponen evaluasi yang berimplikasi langsung pada upaya perbaikan pelayanan BK di SD, yaitu : (1) analisis butir keterlaksanaan prosedur konstruksi program (KPKP-BK), (2) analisis butir kebutuhan perkembangan murid (KPM), dan (3) analisis butir masalah-masalah dalam aktualisasi tugas perkembangan murid (MATPM). Analisis butir KPM dan MATPM dikhususkan pada data hasil pengukuran akhir semester (postest), dengan pemikiran bahwa analisis butir kedua komponen ini memiliki relevansi implikatif langsung terhadap penyusunan kembali (*restructured*) muatan isi layanan dasar bimbingan (*guidance curriculum*) dalam rangka konstruksi program BK satu tahun ke depan. Langkah ini dilakukan untuk memperjuangkan terpenuhinya kriteria efektivitas Model AbKIN, khususnya nilai praktis/ekonomis dan aplikatif/utilitas dengan harapan agar diperoleh masukan substantif bagi perancangan program BK di SD yang benar-benar memuat materi layanan yang sesuai dengan kebutuhan aktual peserta didik. Analisis dan penyajian hasil analisis butir ketiga komponen evaluasi yang dimaksudkan di atas akan dilakukan secara serentak pada keenam SD yang dievaluasi pada tahap implementasi Model AbKIN ini, dengan maksud agar diperoleh masukan perbandingan.

1). Analisis Butir Keterlaksanaan Prosedur Konstruksi Program BK di SD

Analisis butir KPKP-BK dimaksudkan untuk mengidentifikasi unsur-unsur mana dari prosedur pengkonstruksian program BK yang sudah terlaksana dengan lancar dan unsur mana yang pelaksanaannya kurang lancar atau bahkan tidak terlaksana. Penemuan terhadap unsur-unsur prosedur pengkonstruksian program yang teridentifikasi kurang lancar atau belum terlaksana dapat dijadikan titik pijak darimana dan apa yang perlu diperbaiki dalam rangka memulai penataan dan perbaikan manajemen pengembangan program BK di SD. Hasil analisis butir keterlaksanaan prosedur konstruksi program BK pada keenam SD yang dievaluasi dalam implementasi model AbKIN tergambar pada grafik berikut:



Grafik 49 Analisis Keterlaksanaan Butir-butir Prosedur Konstruksi Program BK pada Enam SD

Profil grafik 49 menunjukkan bahwa dari 23 butir unsur KPKP-BK, terdapat 14 butir yang terlaksana dengan *lancar* (skor > 3.01 = 75,5%) di SDK Baciro, satu

butir (butir no. 21) masing-masing di SDK Wirobrajan, SDN Tlogo, dan SDN Ngebel. Beberapa butir prosedur konstruksi program BK terlaksana pada kategori *cukup lancar*, yaitu butir no. 1, 5, 18, dan 20 (di SDK Wirobrajan), butir no. 6 (di SDK Baciro), butir no. 20 dan 21 (di SDN Patran). Selain butir-butir tersebut, tingkat keterlaksanaannya hanya di bawah 58,75% (skor < 2,35) atau tergolong pada kategori terlaksana *kurang lancar*, *tidak terlaksana*, atau bahkan *tidak dilaksanakan karena dipandang belum mendesak/tidak perlu*.

Profil pada grafik 49 menunjukkan bahwa sebagian butir prosedur konstruksi program BK pada lima SD (kecuali SDK Baciro) *kurang lancar* dalam keterlaksanaannya (skor 1,68 – 2,34 atau 42 % s.d. 58,50% tingkat keterlaksanaan), bahkan sebagian besar butir pada empat SD terindikasi *tidak terlaksana karena terhambat* (skor 1 – 1,67) atau *tidak dilaksanakan sama sekali* ($\leq 24,75\%$). Terdapat 8 butir KPKP-BK di SDK Baciro yang teridentifikasi masih *belum lancar*, yaitu butir no. 2, 8, 13, 14, 15, 16, 18, dan 19, sedangkan pada 5 SD lainnya kondisinya jauh lebih memprihatinkan karena hampir semua butir KPKP-BK pada sekolah-sekolah tersebut *tidak terlaksana* (< 42% tingkat keterlaksanaan). Terlihat juga, masih banyak butir KPKP-BK pada kelima SD (di luar SDK Baciro) berada pada kawasan $\leq 24,75\%$ tingkat keterlaksanaannya, bahkan tiga butir, yaitu butir nomor 6 (di SDN Ngebel), butir nomor 8 (di SDN Mejing), dan butir nomor 17 (di SDN Tlogo) tercatat berada pada titik nol (0); artinya semua guru kelas 5 dan 6 pada kelima SD itu tidak melaksanakan butir yang dimaksud karena mereka menganggap hal itu belum mendesak/belum perlu dilakukan. Dalam hal ini, Schmidt (1993:43) mengingatkan:

bahwa dalam program konseling di sekolah, apabila konselor gagal membuat perencanaan dan pengorganisasian, maka implementasinya hanya menjadi suatu tontonan. Konselor tampak sibuk, tetapi pelayanan mereka tidak terarah pada pemenuhan kebutuhan peserta didik. Kesibukan yang mereka tunjukkan tidak tertuju pada esensi membantu peserta didik dalam mencapai tujuan-tujuan pendidikan. Perbaikan perencanaan, pengorganisasian, dan implementasi layanan BK di SD dapat dimulai dari semua butir yang teridentifikasi berada pada kawasan < 42% tingkat keterlaksanaannya, karena butir-butir ini sangat mendasari upaya penataan/manajemen pengembangan program BK yang lebih terstruktur di SD.

Pengamatan pada grafik 49 di atas menegaskan bahwa unsur-unsur prosedur pengkonstruksian program BK dapat terlaksana dengan lancar (kasus pada SDK Baciro), terutama karena kehadiran konselor sekolah di sana. Para guru kelas di SDK Baciro Yogyakarta sangat terbantu/terfasilitasi dalam melaksanakan pekerjaan ini, sehingga guru kelas dapat melaksanakan fungsi manajemen pengembangan (perencanaan, perancangan, dan pengorganisasian) program BK secara relatif lebih mudah. Dalam hal ini, konselor menempatkan diri sebagai koordinator pengembangan dan pelaksanaan program BK di SDK Baciro. Ia membantu kelancaran pelaksanaan fungsi ke-BK-an guru kelas di SD sebagaimana dituntut SK Menpan RI No. 84 Tahun 1993 dan Permendiknas No. 22 Tahun 2006.

Pada tabel berikut diidentifikasi butir-butir prosedur konstruksi program BK yang memerlukan perbaikan pada masing-masing SD yang dievaluasi dalam koridor Model AbKIN (disajikan dengan kategori keterlaksanaan).

Tabel 52
Identifikasi Butir Prosedur Konstruksi Program BK yang Belum Lancar (BL), Tidak Terlaksana (TT), dan Tidak Dilaksanakan (TD) pada Enam SD

NO.	BUTIR-BUTIR KPKP-BK	Wirobrajan	Mejing	Pa-tran	Tlo-go	Nge-bel	Ba-ciro
1.	Mengidentifikasi visi-misi sekolah tempat Anda bertugas	CL	BL	BL	BL	BL	L
2.	Melakukan assesmen/menginventarisir kebutuhan-kebutuhan sosio-psikologis murid di kelas yang diasuh.	TD	TT	TT	TD	TT	BL
3.	Mengidentifikasi gangguan-gangguan perkembangan peserta didik di kelas yang diasuh.	BL	BL	BL	BL	TT	L
4.	Mengidentifikasi masalah-masalah yang dialami peserta didik sekelas.	BL	BL	TT	BL	TT	L
5.	Menggali masukan-masukan dari para guru tentang kesulitan, masalah, gangguan, hambatan-hambatan perkembangan peserta didik di kelas yang Anda asuh.	CL	BL	BL	BL	BL	L
6.	Merencanakan kegiatan/upaya-upaya untuk membimbing seluruh murid di kelas (bimbingan klasikal).	BL	TT	TT	TT	TD	CL
7.	Merencanakan bantuan individual (layanan konseling) bagi murid-murid yang bermasalah/berkesulitan.	BL	TT	TT	BL	TT	L
8.	Menganalisis data asesmen kebutuhan peserta didik yang telah dikumpulkan dari murid, orangtua, maupun para guru.	TT	TD	TD	TT	TT	BL
9.	Merumuskan tujuan-tujuan layanan BK yang akan dicapai.	TD	TT	TD	TD	TD	L
10.	Merumuskan topik-topik layanan bimbingan yang akan diprogramkan.	TT	TD	TT	TD	TT	L
11.	Menyusun program BK (tahunan) secara tertulis dalam bentuk GBPP (Garis-garis Besar Program Pelayanan) atau daftar kegiatan BK untuk kelas yang diasuh.	TT	TT	TT	TT	TT	L
12.	Menjabarkan program/kegiatan tahunan (GBPP) BK ke dalam Satuan-satuan Layanan Bimbingan.	TT	TD	TD	TT	TT	L
13.	Merumuskan dengan jelas tema-tema/topik-topik bimbingan yang terintegrasi ke dalam Satuan Pelajaran (Satpel) yang terkait dgn pokok bahasan.	BL	TT	TD	TT	TT	BL
14.	Mengorganisasikan/menata bahan-bahan bimbingan sesuai dengan topik-topik yang dibutuhkan murid.	BL	TT	TT	TT	TT	BL
15.	Mengorganisasikan strategi (teknik/metode) penyajian bimbingan yang lebih tepat, menarik, efektif sesuai dengan tujuan/topik layanan.	TT	TD	TT	TT	TT	BL
16.	Mengatur penggunaan media layanan bimbingan.	BL	TD	TD	TT	TD	BL
17.	Mengatur jadwal & alokasi waktu kegiatan penyajian layanan bimbingan.	TT	TD	TT	TD	TT	L
18.	Mengorganisasikan muatan-muatan bimbingan yang ditempatkan pada pokok-pokok bahasan dalam mata pelajaran yang relevan,	CL	TT	TT	TT	BL	BL
19.	Mengorganisasikan sumber/sarana pendukung yang dapat memaksimalkan pelaksanaan layanan BK di kelas.	BL	TT	TT	TT	TT	BL
20.	Mengajak keterlibatan para guru untuk memperhatikan aspek individuasi peserta didik.	CL	CL	CL	BL	BL	L
21.	Mengajak keterlibatan orangtua untuk meningkatkan pendampingan terhadap usaha belajar peserta didik.	L	CL	CL	L	L	L
22.	Berkoordinasi dengan kepala sekolah dalam rangka mengembangkan kegiatan-kegiatan bimbingan bagi peserta didik di kelas yang diasuh.	BL	BL	BL	BL	TT	L
23.	Melakukan koordinasi dengan pihak-pihak terkait dalam rangka mengatasi kesulitan/masalah murid.	BL	TT	TT	BL	BL	L

Keterangan: L = Lancar; CL = Cukup Lancar; BL = Belum Lancar; TT = Tidak Terlaksana; TD = Tidak Dilaksanakan

Matrik pada tabel ini mempertegas profil pada grafik 49 yang menunjukkan bahwa pada lima SD yang dievaluasi tampak banyak butir prosedur konstruksi program BK yang tidak terlaksana (ditunjukkan TT dalam sel berwarna merah muda), bahkan beberapa butir pada beberapa SD tidak dilaksanakan karena guru kelas menganggap hal itu belum mendesak/belum perlu dilakukan (ditunjukkan TD dalam sel ungu). Di antara 23 butir KPKP-BK, hanya butir nomor 20 dan nomor 21 yang teridentifikasi relatif cukup lancar keterlaksanaannya pada keenam SD, tempat model AbKIN diimplementasikan. Dalam perbandingan, matrik tabel ini menunjukkan bahwa kasus (temuan positif) pada SDK Baciro memberikan *lesson learned* yang sangat bermakna. Kehadiran konselor sekolah di SD agaknya sudah tiba waktunya untuk diwujudkan jika masyarakat sekolah ingin memulai perbaikan/penataan manajemen pengembangan program BK di SD.

2). Analisis Butir Intensitas Kebutuhan Perkembangan Murid (postest)

Analisis butir kebutuhan perkembangan murid (KPM) dimaksudkan untuk mengidentifikasi butir-butir kebutuhan mana yang intens dan sangat intens dalam implikasinya dengan penyusunan program BK di SD. Penemuan terhadap butir-butir kebutuhan yang intens atau sangat intens dirasakan murid dapat mendasari keputusan terhadap penentuan materi atau topik-topik layanan dasar bimbingan (yang memiliki relevansi tinggi dengan kebutuhan aktual para peserta didik dalam satu kelas). Informasi ini sangat diperlukan untuk penataan kembali/pengembangan kurikulum bimbingan (*guidance curriculum*) di SD.

Hasil analisis butir KPM akhir semester genap tahun 2008/2009 memberikan informasi bahwa pada keenam SD yang dievaluasi dalam koridor Model AbKIN ditemukan butir-butir kebutuhan perkembangan murid (KPM) pada kategori *sangat intens* (skor rerata > 3.25 atau $> 81,25\%$ tingkat kebutuhan) dengan jumlah yang berbeda. Butir terbanyak ditemukan pada SDK Wirobrajan Yogyakarta (36 butir), sedangkan butir paling sedikit jumlahnya ditemukan pada SDK Baciro Yogyakarta (14 butir). Meski sama-sama sekolah swasta yang tergolong maju di bilangan kota Yogyakarta, namun keduanya sangat berbeda dalam kebijakan pelayanan BK di sekolah. Dengan kehadiran konselor sekolah dan keterlaksanaan program BK, khususnya layanan bimbingan kelompok/klasikal secara rutin, terjadual, terstruktur pada semua kelas di SDK Baciro agaknya memberi kontribusi yang cukup nyata dalam menekan tingginya intensitas kebutuhan perkembangan murid di sana. Kondisi ini menjadi lebih real bila dibandingkan dengan temuan pada SD lainnya.

Pada keempat SD lainnya, teridentifikasi butir-butir KPM berkategori sangat intens dengan jumlah 34 butir di SDN Mejing dan 32 butir di SDN Patran (keduanya terletak pada kawasan marginal di wilayah Sleman), sedangkan pada kedua SDN lainnya (yang terletak pada kawasan pedesaan di wilayah Bantul), ditemukan butir-butir KPM yang sangat intens dengan jumlah lebih sedikit, yaitu 28 butir di SDN Ngebel dan 25 butir di SDN Tlogo. Apakah latarbelakang geografis dan demografis masyarakat mewarnai tingkat intensitas KPM, agaknya perlu penelitian lebih lanjut. Dari sekian banyak butir KPM yang tergolong berintensitas sangat tinggi, dicuplik 20

butir yang terintens untuk diprioritaskan dalam penyusunan program BK dengan urutan peringkat sebagai berikut:

Tabel 53
Identifikasi Butir KPM (postest) Peringkat 20 Terintens/Tertinggi dalam Implikasinya terhadap Penyusunan Program Layanan Dasar Bimbingan Klasikal pada Enam SD

NO Butir	KEBUTUHAN AGAR AKU DAPAT: N =	Wiro- brajan (127)	Me- jing (65)	Pa- tran (42)	Tlo- go (48)	Nge bel (65)	Baci ro (119)
1.	memahami kelebihan-kelebihanku/sifat-sifatku yang positif	1					3
2.	mengetahui kekurangan-kekurangan yang ada dalam diriku	3	14	7	2	3	9
4.	memahami keadaan/perubahan-perubahan tubuhku	17	34		12	13	11
6.	menyadari perbedaan-perbedaanku dengan orang lain		10				2
7.	menerima segala kekurangan yang ada pada diriku sendiri						10
8.	menghargai keadaan diriku sendiri apa adanya	21	15		15	19	7
10.	berani tampil dengan lebih percaya diri	9	22	11	9	17	5
11.	berani mencoba sesuatu yang baru tanpa takut salah	27	30	32	20	26	8
12.	berani mengungkapkan ide-ide/gagasanku sendiri	20		15			
16.	menghargai pendapat teman-temanku	29	20				
19.	memiliki kepedulian untuk membantu teman-temanku yang mengalami kesulitan	15	8	23	17	10	
31.	melakukan aktivitas pokok dalam belajar (seperti: membaca, menulis, berhitung) dengan cepat	6	3	8	3	2	
32.	memahami penjelasan guru ketika mengajar	5	2	4	7	4	
33.	mengikuti petunjuk guru secara tepat	10	7	5	6	5	4
34.	mengatur antara kegiatan belajar, tugas-tugas sekolah, dengan kegiatan-kegiatan bermain secara seimbang	2	4	2	1	1	1
35.	mengerti cara-cara belajar yang baik	7	6	14	5	7	6
36.	memperbaiki kebiasaan-kebiasaan belajarku yang kurang baik	13	5	19	24	16	
37.	berani bertanya kepada guru ketika aku tidak paham	11	18	9	21	25	
38.	menerapkan strategi belajar yang tepat dalam menghadapi ujian/ulangan-ulangan	8	11	3	8	9	12
39.	memperoleh informasi yang lengkap tentang pilihan sekolah lanjutan (SMP)	4		1	4	6	
40.	memahami usaha-usaha mempersiapkan diri dalam melanjutkan sekolah	12	13	6	11	11	13
41.	membiasakan diri untuk gemar membantu pekerjaan orang tua sehari-hari di rumah.	14	12	22	14	14	
42.	berlatih untuk bekerja keras (tidak bersantai-santai dan menunda-nunda) dalam mengerjakan tugas-tugasku	26	17	29	23	20	
43.	mengisi waktu luangku dengan kegiatan yang berguna.	24	19	28			
49.	melaksanakan dengan tertib keputusan/rencana-rencana yang telah kususun sendiri			18	19	21	
52.	tekun beribadah sesuai dengan ajaran agamaku	22		10	13	8	14
54.	membiasakan diri berperilaku positif terhadap sesama	18	9	12	22	18	
56.	mengenal/membedakan perilaku yang baik dan buruk.	36	33	17			
57.	berani mengakui kesalahan secara ksatria	25	31	13	18	28	
59.	berani bertanggung jawab atas akibat dari perbuatanku	16	16	16	10	12	
60.	belajar konsekuen terhadap janji-janji/ucapan-ucapanku	19	21	20	16	15	

Data dalam tabel 53 menunjukkan bahwa butir-butir KPM berperingkat 20 tertinggi yang ditemukan pada setiap SD tersebar secara acak pada 31 item kebutuhan, namun tampak bahwa 5 butir kebutuhan berperingkat tertinggi (*top-ten*) pada hampir semua sekolah terkonsentrasi pada kebutuhan dalam bidang bimbingan belajar (item nomor 31 s.d. 35). Butir-butir lainnya yang tergolong dalam bidang yang sama adalah butir nomor 38, 39, dan 40. Dengan mencermati butir-butir kebutuhan tersebut, tampak sekali bahwa peserta didik pada masing-masing SD sangat membutuhkan layanan bimbingan belajar, khususnya bantuan pemberian informasi dan pelatihan mengenai: manajemen diri (mengatur waktu antara kegiatan belajar, tugas-tugas sekolah, dengan kegiatan-kegiatan bermain secara seimbang); keterampilan belajar (*study skills*) (melatih keterampilan dalam membaca, menulis, berhitung dengan cepat; melatih kemampuan dalam mengikuti petunjuk guru secara tepat; melatih kemampuan dalam memahami penjelasan guru ketika mengajar; meningkatkan pemahaman murid tentang cara-cara belajar yang baik; menerapkan strategi belajar yang tepat dalam menghadapi ujian/ulangan-ulangan; memperoleh informasi yang lengkap tentang pilihan sekolah lanjutan (SMP); dan memahami strategi/cara-cara mempersiapkan diri dalam melanjutkan sekolah).

Fakta bahwa peserta didik usia SD memiliki beberapa kebutuhan di bidang akademik, yaitu meningkatkan keterampilan tentang cara-cara dan sikap-sikap belajar yang baik (efektif) dapat dipahami sebagai suatu kebutuhan normatif dan wajar. Winkel dan Sri Hastuti (2004:140) menelusuri penyebab kenyataan ini bersumber dari beberapa faktor, antara lain: (1) sebagian besar waktu dan perhatian orang muda (usia anak) tercurahkan pada kepentingan belajar di sekolah; (2) keberhasilan atau

kegagalan dalam belajar akademik berarti sekali dan sangat menentukan tahapan ketercapaian tujuan/cita-cita masa depan bagi semua peserta didik; (3) kegiatan belajar di sekolah pada jaman sekarang membutuhkan keahlian manajemen diri yang makin kompleks; (4) sikap dan kondisi keluarga yang kurang mendukung usaha belajar anak; (5) sikap siswa yang kurang mampu mengatur dirinya sendiri; dan (6) guru kurang mampu mensinergikan pendekatan instruksional dan non-instruksional dalam mengelola proses pembelajaran secara seimbang.

Untuk memenuhi kebutuhan-kebutuhan tersebut, dalam fungsi pembelajaran, guru tidak dapat dibebastugaskan dari penyampaian pesan-pesan bimbingan sebab muatan bimbingan mengejawantah dan terintegrasi dalam pesan-pesan pendidikan yang diperankan oleh guru dalam pertemuan pedagogisnya dengan para peserta didik di kelas (Kartadinata, 2002:54). Peran ini sangat sesuai dengan salah satu prinsip pelaksanaan kurikulum dalam paradigma KTSP (Permendiknas No. 22 Tahun 2006) yang memesankan bahwa, kurikulum dilaksanakan dalam suasana hubungan peserta didik dan pendidik yang saling menerima dan menghargai, akrab, terbuka, dan hangat, dengan prinsip *tut wuri handayani, ing madya mangun karsa, ing ngarsa sung tulada* (di belakang memberikan daya dan kekuatan, di tengah membangun semangat dan prakarsa, di depan memberikan contoh dan teladan).

Kartadinata (2002:56) menambahkan, interaksi yang sehat merupakan iklim lingkungan perkembangan yang harus dikembangkan oleh guru. Ini berarti bahwa guru perlu menguasai pengetahuan dan keterampilan khusus untuk mengembangkan

lingkungan perkembangan sebagai pendukung sistem pelaksanaan bimbingan di sekolah dasar. Di dalam lingkungan belajar inilah dikembangkan peluang, harapan, pemahaman, persepsi yang memungkinkan peserta didik memperkuat dan memenuhi kebutuhan dan motif dasar mereka, atau mungkin mendorong peserta didik untuk mengubah atau menyesuaikan kebutuhan dan motif dasar tersebut kepada perilaku dan nilai-nilai yang berkembang di lingkungan belajar (Kartadinata, 2002).

Beberapa butir kebutuhan murid pada beberapa SD yang tergolong sangat intens terkait dalam bidang bimbingan pribadi antara lain adalah: kebutuhan untuk pengembangan konsep diri (mengetahui kekurangan-kekurangan yang ada dalam diriku; memahami keadaan/perubahan-perubahan tubuhku; menghargai keadaan diriku sendiri apa adanya; dan berani tampil di mana saja dengan lebih percaya diri). Sedangkan kebutuhan bidang bimbingan sosial yang diperlukan sebagian besar peserta didik pada empat SD adalah dalam kaitannya dengan kebutuhan untuk mengembangkan kepedulian dalam membantu teman-teman yang mengalami kesulitan.

Kebutuhan paling mendasar berkaitan dengan bidang bimbingan pribadi di kalangan anak-anak kelas-kelas tinggi di SD yang beranjak memasuki masa pra-remaja adalah kebutuhan memahami diri (*self concept*). Sekolah yang kurang peduli terhadap pemenuhan kesejahteraan para peserta didik akan mengakibatkan peserta didik merasa kurang mendapat tempat dan tidak dihargai, bahkan kehilangan martabat. Hargreaves (1982) mengemukakan bahwa sekolah sering sekali tidak mempedulikan atau kurang merawat para peserta didik yang martabat atau harga dirinya rendah, sehingga para peserta didik seperti itu sering kali menolak proses

sekolah, dan akhirnya beberapa meninggalkan sekolah atau *drop out*. Selanjutnya ditegaskannya, jika sekolah ingin berhasil dalam mendidik segala aspek dari peserta didik secara efektif, maka fokus dari segala perubahan di sekolah (perbaikan kurikulum dan kemajuan pembelajaran) harus diletakkan pada peningkatan martabat semua murid (Hargreaves, 1982: 31).

Butir-butir kebutuhan bidang personal-sosial yang faktual-empiris di atas sejalan dengan penegasan Winkel dan Sri Hastuti (2004:160) bahwa, kebutuhan sosial-personal peserta didik usia sekolah dasar terutama berkisar pada kebutuhan mendapatkan kasih sayang dan perhatian, menerima pengakuan terhadap dorongan untuk memajukan perkembangan kognitifnya, memperoleh pengakuan dari teman sebaya, mengatur beraneka kegiatan belajarnya secara bertanggung jawab; bertingkah laku dengan cara yang dapat diterima oleh keluarga serta teman-teman sebaya; cepat mengembangkan bekal kemampuan dasar dalam membaca, menulis, dan berhitung; mengembangkan kesadaran moral berdasarkan nilai-nilai kehidupan dengan membentuk kata hati.

Pemenuhan atau ketidakterpenuhan kebutuhan pribadi-sosial, rupanya dapat memicu problem akademik dan problem perilaku. *“It appears that having personal needs met enhances academic achievement and prosocial behavior while failure to have these needs met is associated with a myriad of academic and behavioral problems”* (Dishion, French, & Patterson, dalam Jones & Jones, 1998:42).

Satu butir kebutuhan yang terkait dengan kebutuhan bimbingan bidang pengembangan wawasan karier yang teridentifikasi sangat intens pada 4 SD adalah kebutuhan menyangkut membiasakan diri untuk gemar membantu pekerjaan orang tua sehari-hari di rumah. Jika diikutkan butir-butir dengan peringkat lebih dari 20 namun masih tergolong sangat intens, maka dapat ditambahkan pada golongan ini butir kebutuhan untuk berlatih bekerja keras (tidak bersantai-santai dan menunda-nunda) dalam mengerjakan tugas-tugasku; mengisi waktu luangku dengan kegiatan-kegiatan yang berguna/positif, dan melaksanakan dengan tertib keputusan/rencana-rencana yang telah kususun sendiri.

Beberapa butir kebutuhan yang berrelevansi tinggi dalam implikasinya terhadap layanan bidang bimbingan pribadi yang terkait dengan pengembangan sikap/nilai-nilai, teridentifikasi sangat intens pada 5 SD, yaitu kebutuhan dalam rangka mengembangkan sikap-sikap/nilai-nilai: tekun beribadah sesuai dengan ajaran agama; membiasakan diri berperilaku positif terhadap sesama; mengenali/membedakan perilaku yang baik dan buruk; berani mengakui kesalahan secara ksatria; berani bertanggung jawab atas akibat dari perbuatanku; belajar konsekuen terhadap janji-janji/ucapan-ucapanku.

Temuan ini sejalan dengan muatan pokok-pokok materi bidang layanan bimbingan pribadi untuk jenjang sekolah dasar (Prayitno, dkk., 1998:65-68) yang meliputi: (1) Penanaman sikap dan kebiasaan dalam beriman dan bertaqwa terhadap Tuhan Yang Maha Esa; (2) Pengenalan dan pemahaman tentang kekuatan diri sendiri dan penyalurannya untuk kegiatan-kegiatan yang kreatif dan produktif, baik dalam kehidupan sehari-hari di sekolah, maupun untuk perannya di masa depan; (3) Pengenalan dan pemahaman tentang bakat dan minat pribadi serta penyaluran dan

pengembangannya melalui kegiatan-kegiatan yang kreatif dan produktif; (4) Pengenalan dan pemahaman tentang kelemahan diri sendiri dan usaha-usaha penanggulangannya; dan (5) Pengembangan kemampuan mengambil keputusan sederhana dan mengarahkan diri.

Beranjak dari temuan butir-butir kebutuhan di atas, benarlah apa yang dituliskan Brown & Trusty (2005:124), "*School counseling programs should be designed to meet the needs of the students served and those of their caregivers, with one caveat*". Nelson (2002:3-4) juga menegaskan: "*The elementary school guidance program and counseling service assist to meet the needs of children*". Dalam konteks itu, efektivitas belajar pembelajaran di kelas-kelas sekolah dasar sangat ditentukan oleh ada tidaknya kepedulian guru terhadap pemenuhan kesejahteraan para peserta didiknya sebagaimana dapat ia tunjukkan dengan memperhatikan kebutuhan-kebutuhan peserta didik. "*The effectiveness of any teaching strategy or behavior change approach is influenced by the degree to which it responds to students' needs*" (Jones & Jones, 1998:38).

Dengan mencermati komposisi sebaran nilai peringkat intensitas butir-butir KPM seperti pada tabel di atas, untuk sebagian besar butir yang teridentifikasi sangat intens pada beberapa sekolah, agaknya sangat dimungkinkan menyusun program layanan dasar bimbingan (kurikulum bimbingan) atau GBPP dengan struktur dan muatan substansi yang relatif sama untuk keenam SD, dengan tetap memperhatikan kekhususan butir tertentu yang muncul hanya pada beberapa SD tertentu. Terobosan

ini dapat meningkatkan nilai efektivitas dari segi administratif dan manajemen pengembangan program BK di SD.

3). Analisis Butir Masalah-masalah dalam Aktualisasi Tugas Perkembangan Murid (postest)

Analisis butir masalah-masalah dalam aktualisasi tugas perkembangan murid (MATPM) dimaksudkan untuk mengidentifikasi butir-butir masalah apa saja yang sangat intens dalam implikasinya dengan penentuan tujuan dan substansi isi pemberian layanan bimbingan preventif dan bantuan layanan responsif (konseling) bagi murid tertentu di SD. Dalam hal ini, temuan analisis butir MATPM dapat berfungsi sebagai komplemen hasil analisis butir KPM yang saling melengkapi dalam rangka pengkonstruksian kurikulum bimbingan. Penemuan terhadap butir-butir masalah yang intens atau sangat intens dirasakan murid dapat mendasari keputusan terhadap penentuan materi atau topik-topik layanan responsif melalui konseling kelompok dan layanan konseling individu (yang memiliki relevansi tinggi dengan kebutuhan aktual kelompok atau individu peserta didik tertentu). Informasi ini sangat diperlukan untuk melokalisir dan mendiagnosis (permulaan) masalah-masalah yang dialami kelompok/individu tertentu yang membutuhkan layanan responsif. Diagnosis permulaan yang didasarkan pada temuan analisis butir ini masih harus ditindaklanjuti dengan wawancara informatif pada tahapan konseling yang sesungguhnya.

Hasil analisis butir MATPM akhir semester genap tahun 2008/2009 memberikan gambaran bahwa pada keenam SD ditemukan butir-butir masalah dalam aktualisasi tugas perkembangan yang dialami para murid pada kategori *sangat intens*

(skor rerata > 3.01 pada skala 0-4 atau > 75,25% tingkat intensitas) dengan jumlah yang berbeda pada masing-masing SD. Butir masalah terintens yang paling banyak ditemukan pada SDN Tlogo (35 butir), disusul SDN Ngebel (33 butir), SDN Patran (33 butir), dan SDN Mejing (31 butir). Pada SDK Wirobrajan Kota Yogyakarta ditemukan butir-butir masalah terintens dengan jumlah hanya setengah dari banyaknya butir yang ditemukan pada empat SDN tersebut (16 butir), sedangkan pada SDK Baciro Yogyakarta ditemukan hanya tiga (3) butir masalah terintens.

Temuan cacah butir masalah terintens yang relatif sangat sedikit di SDK Baciro dibandingkan dengan cacah masalah pada SD lainnya, sekali lagi bisa jadi merupakan suatu fakta kongkrit efek kehadiran konselor (tenaga konseling profesional) di sekolah itu. Keterlaksanaan program BK, khususnya layanan bimbingan preventif secara rutin, terjadual, terstruktur pada semua kelas di SDK Baciro dan dilengkapi dengan layanan konseling profesional terhadap murid yang membutuhkannya, agaknya memberi kontribusi yang cukup nyata dalam menolong para konseli dalam memecahkan masalah-masalah yang mereka alami dan mampu menekan tingginya intensitas masalah-masalah dalam aktualisasi tugas perkembangan murid di sana. Temuan ini merupakan suatu *lesson learned* yang sangat berharga. Cuplikan butir-butir masalah terintens (peringkat 1 s.d. 20) yang ditemukan dari setiap SD disajikan pada tabel berikut:

Tabel 54
Identifikasi Butir MATPM (postest) Peringkat 20 Terintens dalam Implikasinya terhadap Layanan Responsif (Konseling) bagi Murid Bermasalah pada Enam SD

NO Butir	Masalah yang Sangat Mengganggu:	Wiro- brajan (127)	Me- jing (65)	Pa- tran (47)	Tlo- go (49)	Nge- bel (65)	Baci- ro (124)
13.	Aku kurang percaya diri.	10		20			
35.	Aku punya musuh/dimusuhi teman tertentu/orang lain.		16				
40.	Terkadang aku terganggu/tertekan dengan pikiran-pikiran/hayalan-hayalan tentang hubungan seks.	6					7
44.	Nilai Matematika-ku kurang baik.	1	8	10	3	5	3
45.	Kemampuanku mendengarkan penjelasan guru sangat lemah.				10	10	
48.	Ketika belajar, konsentrasiku/perhatianku mudah buyar.	5					
51.	Aku sering mengabaikan instruksi/petunjuk yang penting dari guru dalam mengerjakan tugas-tugas sekolah.		10				
52.	Prosedur/langkah-langkah belajarku kurang tertib/teratur.			2	18		
53.	Jadual kegiatan belajarku acak-acakan.	15	7	3	17	11	
58.	Aku kurang paham menerapkan strategi belajar yang tepat dalam menghadapi ujian/ulangan-ulangan.			16			
59.	Keinginan/semangatku untuk belajar rendah.	2	2	7	2	1	1
60.	Kerap kali aku merasa malas untuk belajar.	3	1	1	7	4	2
61.	Aku sering menunda-nunda penyelesaian tugas-tugas sekolah.		5		11	7	6
62.	Jam belajarku banyak habis untuk nonton acara di televisi.						15
63.	Susah sekali aku menghentikan keinginan utk bermain hp/sms.	11	6	6	16	14	14
66.	Aku dicap oleh beberapa guru sebagai anak nakal/bermasalah.			12	6	9	
67.	Banyak teman di kelasku yang nakal, suka ramai, kurang memperhatikan guru, sehingga pelajaran sering terganggu.	8	3		1	2	4
69.	Orangtuaku/keluargaku kesulitan membiayai sekolahku.			14			
70.	Peralatan belajarku (buku, alat sekolah, pakaian) sangat kurang			13			
72.	Suasana hati/kedamaian dalam keluargaku kacau/stress.	9	18	4	12	12	
73.	Orangtuaku kurang peduli/perhatian terhadap kegiatan-kegiatanku (sekolah, belajar, main)			19	20		
75.	Aku terlalu santai/menunda-nunda dalam mengerjakan tugas-tugas		19			19	
76.	Aku memboros-boroskan waktu untuk kegiatan-kegiatan yang kurang berguna.	7	4	5	4	3	
77.	Aku boros dalam penggunaan uang saku.				19		
81.	Seringkali aku takut berkata/berbuat jujur.	13		18			12
82.	Aku sering bersikap kurang sopan/kurang ramah.		17	15	9	16	
83.	Aku sering melanggar tata tertib sekolah.		11		5	6	
84.	Aku banyak melakukan perbuatan kurang baik.			8	14	15	
86.	Aku kurang hormat terhadap orang dewasa di sekitarku.		13			17	
87.	Aku kurang berani bertanggung jawab atas akibat dari perbuatanku.	16		11	15	18	13
88.	Aku sering tidak konsekuen/taat terhadap janji-janji/ucapanku.		12	17			
93.	Aku sulit membagi waktu secara seimbang untuk kegiatan sekolah, belajar, main, bersantai.		15				8
94.	Aku menjalani hidupku tanpa arah/tujuan/rencana yang jelas.	14	20	9	8	8	11
97.	Cita-citaku kabur.	4	14		13	13	
98.	Sekolahku kurang memberi informasi tentang strategi/cara-cara mempersiapkan diri dalam melanjutkan sekolah ke SMP.						5
99.	Aku tak punya pendirian (kurang berani menghadapi tekanan-tekanan, godaan-godaan, paksaan-paksaan dari teman-teman).	12	9			20	9
100.	Aku stress karena dipaksa mengikuti keputusan orangtuaku.						10

Data dalam tabel 54 menunjukkan bahwa butir-butir MATPM berperingkat 20 terintens yang ditemukan pada setiap SD tersebar secara acak pada 37 item masalah, namun tampak bahwa 4 butir masalah berperingkat tertinggi yang dialami para murid pada hampir semua sekolah terkonsentrasi pada masalah-masalah dalam bidang kegiatan belajar, seperti: keinginan/semangatku untuk belajar rendah; kerap kali aku merasa malas untuk belajar; banyak teman di kelasku yang nakal, suka ramai, kurang memperhatikan guru, sehingga pelajaran sering terganggu; dan nilai mata pelajaran Matematika-ku kurang baik.

Masalah-masalah di bidang kegiatan belajar akademik yang teridentifikasi paling intens yang dialami oleh sebagian besar peserta didik berkaitan erat dengan masalah-masalah manajemen diri dan manajemen waktu. Butir-butir masalah terintens lainnya yang terkonsentrasi pada klasifikasi masalah manajemen pribadi tersebut adalah: aku memboros-boroskan waktu untuk kegiatan-kegiatan yang kurang berguna; aku menjalani hidupku tanpa arah/tujuan/rencana yang jelas; Jadwal kegiatan belajarku acak-acakan; susah sekali aku menghentikan keinginan utk bermain hp/sms; aku menjalani hidupku tanpa arah/tujuan/rencana yang jelas; cita-citaku kabur; dan aku sering menunda-nunda penyelesaian tugas-tugas sekolah.

Dengan mencermati butir-butir masalah tersebut, tampak ada keterkaitan substantif dengan hasil analisis butir-butir kebutuhan perkembangan murid (KPM) pada tabel sebelumnya. Temuan ini memperkuat bahwa peserta didik pada masing-masing SD sangat membutuhkan layanan bimbingan belajar, khususnya bantuan pemberian informasi dan pelatihan mengenai: kiat-kiat atau strategi belajar yang

baik/efektif, mengasah kebiasaan berperilaku terampil belajar (*study skills*), dan manajemen pengembangan diri (Prayitno, dkk., 1998:67).

Untuk membantu peserta didik menemukan jalan keluar dari masalah-masalah yang mendera mereka itu, Martin Seligman (1995) menyarankan perlunya sekolah membantu anak-anak agar mampu mengembangkan pandangan yang optimis terhadap kehidupan. Dikatakannya, *“the basis of optimism does not lie in positive phrases or images of victory, but in the way you think about causes”*. Dalam hal ini, ada tiga faktor kunci yang mempengaruhi bagaimana para peserta didik memandang pencetus dari perilakunya, yaitu (1) *permanence*, (2) *pervasiveness*, dan (3) *personalization*. Ketiga faktor ini mirip dengan penjelasan Weiner (1990) yang menekankan adanya tiga penyebab atau faktor yang berhubungan dengan keberhasilan atau kegagalan peserta didik, yaitu (1) *stability*, (2) *responsibility*, dan (3) *locus*.

Untuk menciptakan lingkungan belajar yang positif, kekuatan dan otoritas komunitas sekolah (dan khususnya guru) harus diarahkan pada pendampingan peserta didik yang bercirikan membantu pemenuhan kebutuhan pribadi dan kebutuhan-kebutuhan akademik mereka. Seperti dikatakan Barth (1990:45), *“It is possible to create learning environments in which most students behave in ways that facilitate learning. To accomplish this we will need to put students’ needs at the center of school reform”*.

Beberapa butir masalah pribadi dalam hubungannya dengan sosial dan etika/ nilai-nilai yang dialami oleh banyak murid dan teridentifikasi sangat intens pada 2-4

SD, antara lain: seringkali aku takut berkata/berbuat jujur; aku sering bersikap kurang sopan/kurang ramah; aku sering melanggar tata tertib sekolah; aku banyak melakukan perbuatan kurang baik; aku kurang hormat terhadap orang dewasa di sekitarku; aku kurang berani bertanggung jawab atas akibat dari perbuatanku; dan aku sering tidak konsekuen/taat terhadap janji-janji/ucapanku. Terdapat beberapa butir masalah lagi yang masih tergolong pada peringkat 20 terintens yang dialami murid, namun sebarannya tidak merata, artinya teridentifikasi hanya pada satu atau dua sekolah saja.

Mencermati komposisi sebaran nilai peringkat intensitas butir-butir MATPM seperti pada tabel di atas, untuk sebagian besar butir yang teridentifikasi sangat intens pada beberapa sekolah, agaknya sangat dimungkinkan menyusun program layanan bimbingan preventif atau konseling kelompok dengan struktur dan muatan substansi yang relatif sama untuk keenam SD, namun pelaksanaan layanan konseling individual harus tetap memperhatikan kekhususan individu dan kedalaman intensitas butir tertentu yang dialami oleh setiap konseli.

Dengan berakhirnya paparan hasil analisis evaluasi pelayanan BK dalam koridor Model AbKIN yang diimplementasikan pada enam SD di tiga wilayah provinsi Daerah Istimewa Yogyakarta (Kota, Sleman, dan Bantul), dapat disimpulkan secara umum bahwa komponen-komponen model AbKIN dapat diimplementasikan untuk mengevaluasi pelayanan BK di SD secara aplikatif, praktis, mudah, dan memberikan informasi evaluatif yang kaya (komprehensif) dan sangat bermanfaat (*utility*) dalam memberikan banyak masukan perbaikan (*improvement*) bagi peningkatan program atau pembenahan pelayanan BK di SD ke arah yang lebih baik.

C. Revisi Produk

Proses pengembangan model evaluasi pelayanan BK di SD (Model AbKIN) telah ditempuh melalui berbagai tahapan, baik uji konseptual maupun uji empiris. Pada setiap tahapan, mulai dari uji konseptual-teoretis melalui telaah dan penilaian ahli (*experts judgment*), pengkajian/telaah dan penilaian praktisi dengan prosedur *focus group discussion* (FGD) sebanyak 3 kali pertemuan, ujicoba empiris pada 10 kelas SD (sekitar 300 orang murid), sampai pada uji implementasi (pada 16 kelas SD), perangkat evaluasi model AbKIN telah mengalami revisi yang tidak sedikit. Aspek yang direvisi meliputi reposisi fungsi elemen tertentu dalam komponen model evaluasi, struktur dan rumusan item-item instrumen evaluasi/pengumpul data, dan struktur/isi panduan evaluasi model AbKIN. Adapun revisi yang dilakukan secara lengkap adalah sebagai berikut:

1. Revisi Komponen Model Evaluasi

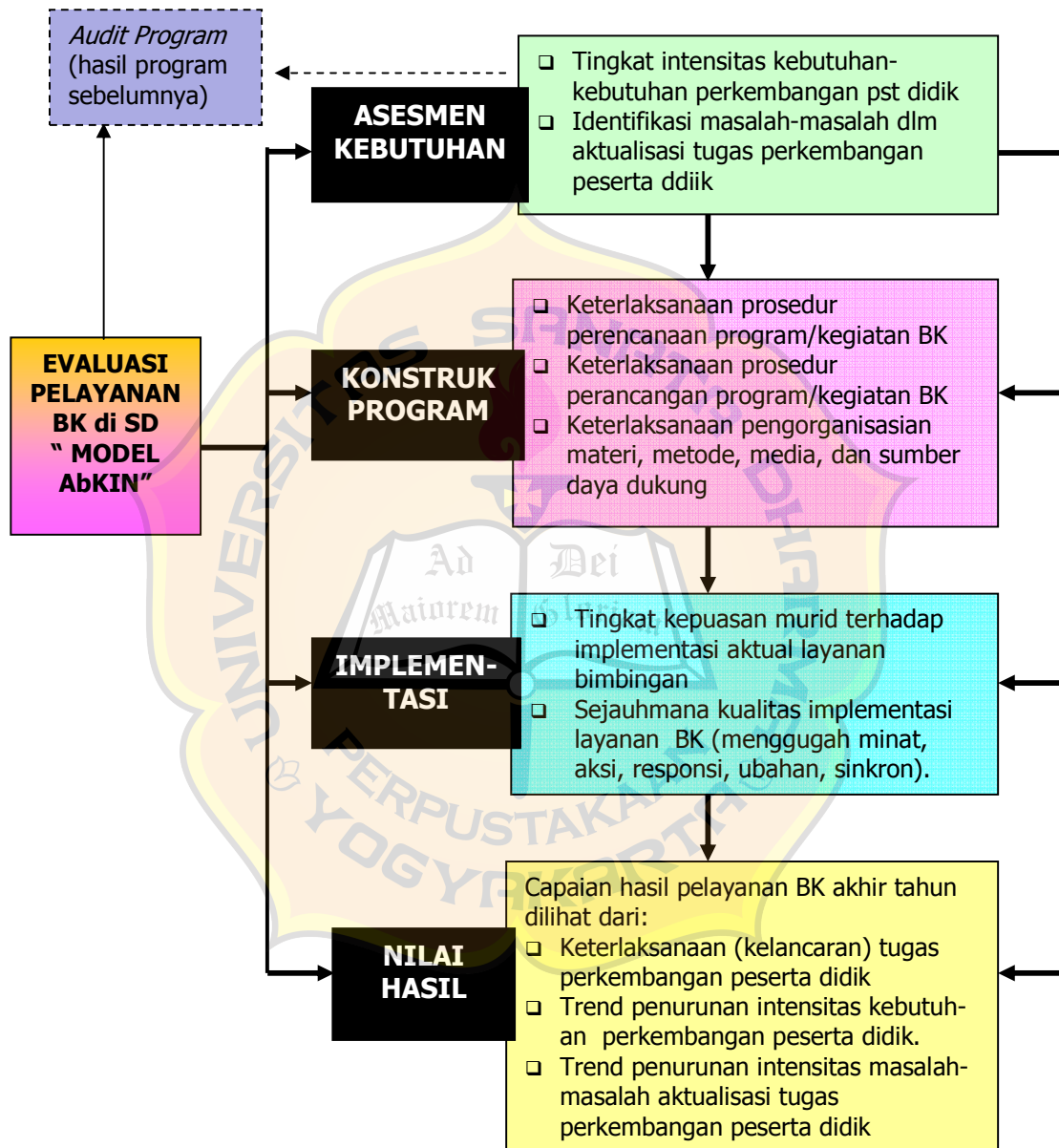
Pada draf awal model evaluasi AbKIN, komponen pertama, yaitu asesmen kebutuhan (*needs assessment*) peserta didik dalam implikasinya terhadap penyusunan program/pelayanan BK di SD, semula memuat tiga (3) elemen, yaitu: a). analisis tingkat kebutuhan perkembangan murid (KPM); b). keterlaksanaan tugas perkembangan murid (KTPM); dan c). analisis intensitas masalah-masalah dalam aktualisasi tugas perkembangan murid.

Berdasarkan pertimbangan pemikiran praktisi (calon pengguna) sebagai peserta fgd pada pertemuan ke-2 dan memperhatikan telaah/pertimbangan

rasional eksperts melalui *delphi*, maka elemen ke-2 dalam komponen asesmen kebutuhan, yaitu keterlaksanaan tugas perkembangan murid (KTPM), yang semula diposisikan sebagai salah satu fungsi *needs assessment* (penekanan pada fungsi perencanaan program), direvisi posisi fungsionalnya ke dalam komponen ke-4 struktur model AbKIN, yaitu penilaian capaian hasil pelayanan BK di SD (penekanan lebih pada fungsi penilaian hasil). Dengan demikian reposisi ini tidak mengubah struktur model dan waktu pelaksanaan evaluasi. Reposisi fungsi KTPM ini sejalan dengan pendapat para ahli yang menegaskan bahwa dalam paradigma BK Perkembangan, pencapaian tugas-tugas perkembangan peserta didik harus dipandang sebagai kristalisasi tujuan keseluruhan program pelayanan BK di sekolah (Sink, 2005; Erford, 2007; Brown & Trusty, 2005; Depdiknas, 2007).

Konsekuensi perubahan reposisi fungsi KTPM ini dengan sendirinya menimbulkan perbaikan pada komponen ke-4 model AbKIN, yaitu penilaian capaian hasil pelayanan BK di SD yang semula memuat dua elemen, setelah direvisi, komponen ini menjadi terdiri dari 3 elemen, yaitu 1). analisis keterlaksanaan tugas perkembangan murid (KTPM), 2). analisis nilai tambah dilihat dari penurunan intensitas kebutuhan perkembangan murid (KPM), dan 3) penurunan intensitas masalah-masalah dalam aktualisasi tugas perkembangan murid (MATPM). Nilai tambah yang dimaksud pada elemen 2) dan 3) dalam hal ini diperoleh dengan menghitung selisih nilai rata-rata kedua elemen dari skor-skor hasil pengukuran akhir semester (posttest) dengan hasil pengukuran awal

semester (pretest). Desain final model AbKIN hasil pengembangan divisualisasikan sebagai berikut:



Gambar 32. Desain Model Evaluasi Pelayanan BK di SD (Model AbKIN) Hasil Pengembangan (Final)

2. Revisi Instrumen Pengumpulan Data (Instrumen Evaluasi Model AbKIN)

Berdasarkan masukan dari para ahli (*experts judgment*), para praktisi (60 orang guru kelas 5 dan 6 SD sebagai calon pengguna dalam 3 kali fgd), temuan hasil analisis ujicoba empiris dengan pendekatan analisis faktor konfirmatori (CFA) yang melibatkan lebih dari 300 orang murid kelas 5 dan 6 SD, dan temuan hasil analisis uji implementasi model AbKIN pada 16 kelas dari 6 SD (Kota Yogyakarta, Sleman, dan Bantul), dilakukan revisi struktur, substansi isi, dan rumusan banyak item dari keenam instrumen model AbKIN. Revisi yang dilakukan dalam setiap instrumen menyangkut banyak hal sebagai berikut:

a. Inventori Kebutuhan Perkembangan Murid (IKPM)

- 1) Opsi responsi skala, yang semula AB, B, SB, KB agar lebih mudah dipahami responden (murid SD), direvisi/dikonversi ke dalam bentuk bilangan, sehingga pada Petunjuk Pengisian IKPM (dan pada skala instrumen) menjadi:
 - 1, Jika kebutuhan yang dimaksud *kurang kamu butuhkan*
 - 2, Jika kebutuhan yang dimaksud *sedikit kamu butuhkan*
 - 3, Jika kebutuhan yang dimaksud *kamu butuhkan*
 - 4, Jika kebutuhan yang dimaksud *amat kamu butuhkan*
- 2) Penggunaan kata “pengawas” pada Petunjuk Umum (poin no. 3) untuk semua instrumen yang dikerjakan murid, direvisi menjadi “Bapak/Ibu Guru pendamping”.
- 3) Menambahkan contoh cara mencontreng/mencentang dan menjelaskan arti contoh itu, serta menambahkan petunjuk cara mengoreksi atau memperbaiki jawaban (untuk lima instrumen yang respondennya murid) sebagai berikut:

CONTOH:

No.	Aku butuh bimbingan dari guru kelasku agar aku dapat: ...	1	2	3	4
1.	memahami kemampuan-kemampuanmu yang positif				√

Artinya: Kamu *amat membutuhkan* bimbingan dari guru kelasmu agar dapat memahami kemampuan-kemampuanmu yang positif.

Jika kamu hendak mengoreksi atau memperbaiki jawaban, tipe-ex atau coret saja jawaban semula (~~≠~~), kemudian ganti dengan jawaban baru pada kolom yang lebih sesuai.

4) Sejumlah item mengandung lebih dari satu gagasan, direvisi seperti berikut:

Tabel 55. Daftar Item Instrumen IKPM yang Direvisi

No.	Rumusan semula:	Direvisi menjadi:
3	mengetahui minat-minatku, bakat-bakatku, kemampuanku	mengetahui bakat-bakatku
6	menyadari persamaan-perbedaanku dengan orang lain	menyadari perbedaan-perbedaanku dengan orang lain
10	berani tampil di mana saja dengan lebih percaya diri	berani tampil dengan lebih percaya diri
13	terampil berbicara dengan menarik di depan teman-temanku	berani berbicara di depan teman-temanku
14	pandai bergaul dengan siapa saja tanpa membeda-bedakan	pandai bergaul (berinteraksi) dengan siapa saja
26	berperilaku sebagai anak laki-laki/ perempuan seperti yang dilakukan teman-teman sejenisku, sehingga aku tidak diledekin teman-teman	berperilaku sesuai dengan jenis kelaminku, sehingga aku tidak diledekin teman-teman
27	melakukan permainan/kegiatan-kegiatan yang pada umumnya disukai oleh teman-teman sejenisku	melakukan kegiatan-kegiatan yang biasanya disukai oleh teman-teman sejenisku
28	mengetahui sebab-akibat dari perubahan yang akan kualami dalam perkembangan seksualitas/alat kelamin anak seusiaku	mengetahui perubahan-perubahan yang akan kualami dalam perkembangan organ seksualitas/alat kelamin anak seusiaku
31	terampil dalam membaca, menulis, berhitung dengan cepat	melakukan aktivitas pokok dalam belajar (seperti: membaca, menulis, berhitung) dengan cepat
40	memahami strategi/cara-cara memper-siapkan diri dalam melanjutkan sekolah	memahami usaha-usaha mempersiapkan diri dalam melanjutkan sekolah
43	mengisi waktu luangku dengan kegiatan-kegiatan yang berguna/sehat.	mengisi waktu luangku dengan kegiatan-kegiatan yang berguna.
47	mengatur keperluan diriku sendiri (per-alatan/perengkapan sekolah, perawatan diri, mainan/alat-alat olah raga, dll.)	mengatur keperluan diriku sendiri (misal: perlengkapan sekolah, mainan/alat-alat olah raga, dll.)
51	memiliki keberanian untuk menghadapi tekanan-tekanan, godaan-godaan, paksaan-paksaan dari teman-teman	memiliki keberanian untuk menghadapi bujukan-bujukan negatif dari teman-teman

b. Inventori Masalah-masalah dalam Aktualisasi Tugas Perkembangan Murid (IMATPM)

1) Struktur fisik penyajian setiap item pada IMATPM direvisi dengan terlebih dahulu menanyakan posisi responden *apakah (Ya) atau (tidak) mengalami* butir-butir masalah tersebut, selanjutnya ditanyakan: *Jika “Ya”, seberapa mengganggu masalah tersebut kamu rasakan?*

2) Penggalan bagian awal Petunjuk Pengisian IMATPM yang semula berbunyi:

“Anak-anak...,meski kalian ingin sekali segera dapat menguasai/mahir melaksanakan tugas-tugas yang mendukung perkembangan kalian, namun kadangkala banyak hambatan yang menghadang keinginan kalian. Hambatan-hambatan atau gangguan itu, apabila tidak segera teratasi, maka dapat menimbulkan berbagai masalah”,

dipandang oleh ahli mengandung ambiguitas (kerancuan) seakan “*masalah*” yang dimaksud dalam instrumen ini berkonotasi sebagai sesuatu “*sebab* dan/ atau *akibat*” dalam melaksanakan tugas perkembangan. Rumusan ini diluruskan dan disederhanakan/direvisi menjadi:

“Anak-anak... dalam melaksanakan tugas-tugas perkembangan, ada anak yang mengalami masalah, namun ada juga yang tidak mengalami masalah....

3) Konsekuensi yang ditimbulkan oleh perbaikan struktur penyajian pada poin 1) dan pelurusan terminologi “*masalah*” pada poin 2) di atas memerlukan revisi terhadap struktur dan isi Petunjuk Pengisian rumusan selanjutnya, yang semula berbunyi:

... Di bawah ini terdaftar sejumlah masalah yang mungkin dapat mengganggu dalam melaksanakan tugas-tugas perkembanganmu. Bapak/Ibu Guru berkeinginan sekali membantumu dalam memecahkan/mengatasi masalah-masalah yang mungkin kamu alami

itu, maka contrenghlah dengan jujur setiap butir masalah dalam daftar ini dengan cara memberi tanda \checkmark pada kolom:...

secara keseluruhan direvisi menjadi rumusan sebagai berikut:

... Di bawah ini terdaftar sejumlah masalah yang **mungkin kamu alami** atau **tidak kamu alami** dalam melaksanakan tugas-tugas perkembanganmu. Bapak/Ibu Guru berkeinginan sekali membantumu dalam memecahkan/mengatasi masalah-masalah yang mungkin kamu alami itu. Untuk itu, pastikan dulu keadaanmu yang sesungguhnya, ya atau tidak mengalami butir masalah tersebut. Contrenghlah kotak “0” (di sebelah kanan nomor butir) jika kamu merasa **tidak mengalami** butir masalah yang dimaksud; atau **jika kamu merasa mengalami masalah tersebut** berilah tanda contrengh (\checkmark) pada kolom:...

- 4) Alternatif responsi dan gradasi skala responsi AM, CM, SM, dan TM direvisi

dengan konversi ke dalam bilangan 1 s/d 4, selengkapnya menjadi:

1,	jika masalah tersebut kamu rasakan	sedikit mengganggu
2,	jika masalah tersebut kamu rasakan	cukup mengganggu
3,	jika masalah tersebut kamu rasakan	mengganggu
4,	jika masalah tersebut kamu rasakan	amat mengganggu

- 5) Logika hubungan antara sebagian besar item dan alternatif skala “TM” (*tidak mengganggu*) pada draft awal terkesan kontradiktif. Ada ahli yang mengkritisi, jika “tidak mengganggu”, tidakkah hal itu **bukan** masalah? Untuk jawaban itu, gradasi responsi pada skala direvisi menjadi 1 = sedikit mengganggu; 2 = cukup mengganggu; 3 = mengganggu; dan 4 = amat mengganggu, seperti pada penjelasan butir 4) di atas.
- 6) Menambahkan contoh cara mencontrengh/mencentang dan menjelaskan arti contoh itu, serta menambahkan petunjuk cara memperbaiki jawaban.

- 7) Penggunaan kata “pengawas” pada Petunjuk Umum (poin no. 3) untuk semua instrumen yang dikerjakan murid, direvisi menjadi “Bapak/Ibu Guru pendamping”.
- 8) Beberapa item IMATPM yang mengandung konsep ganda, atau kontradiktif dengan gradasi skala, atau kurang jelas maksudnya direvisi dengan pembenahan sebagai berikut:

Tabel 56
Daftar Item Instrumen IMATPM yang Direvisi

No.	Rumusan semula:	Direvisi menjadi:
3.	Penglihatan atau pendengaranku kurang baik.	Penglihatanku (mata) kurang berfungsi baik.
5.	Badanku mudah lelah, lemas, tak bertenaga.	Badanku mudah lelah/kehilangan tenaga.
7.	Aku sulit menemukan kelebihan-kelebihan/sifat-sifat yang positif dalam diriku.	Aku sulit menemukan kelebihan-kelebihan yang positif dalam diriku.
9.	Aku kurang mengetahui minat-minatku, bakat-bakatku, kemampuan-kemampuanku.	Aku kurang mengetahui bakat-bakatku.
10	Aku kurang menyadari persamaan-perbedaanku dengan orang lain.	Aku kurang menyadari perbedaan-perbedaanku dengan orang lain.
14	Aku takut tampil di depan umum.	Aku takut tampil di hadapan org banyak.
19	Aku membenci/dibenci teman tertentu.	Aku dibenci teman tertentu.
20	Berat bagiku menolak ajakan teman untuk melakukan sesuatu hal, meski kutahu hal itu tidak baik bagiku.	Berat bagiku menolak ajakan teman untuk melakukan sesuatu hal yang kurang baik.
22	Aku kurang bisa bekerjasama dengan teman-teman dalam bermain atau mengerjakan tugas-tugas sekolah.	Aku kurang bisa bekerjasama dengan teman-teman dalam mengerjakan tugas-tugas sekolah.
29	Aku sering iri/dengki terhadap teman yang mengalahkanku	Aku iri hati terhadap teman/orang lain yang menjadi sainganku
31	Aku sering diejek/diledekin teman-teman sebagai “banci” atau “tomboi”.	Aku sering diejek/diledekin teman-teman sebagai lelaki “banci” atau perempuan “tomboi”.
32	Aku sulit memahami persamaan-persamaan hal-hal yang dilakukan antara sesama anak laki-laki atau perempuan.	Aku sulit memahami persamaan-persamaan dalam kelakuan dengan teman-temanku sejenis (sama jenis kelamin).

36	Aku malu terhadap perubahan organ tertentu dalam tubuhku.	Aku malu terhadap perubahan ciri seksual dalam tubuhku (misal: tumbuh kumis, pertumbuhan alat kelamin, perubahan suara, dll).
38	Aku takut/malu membicarakan masalah-masalah yang kualami berkaitan dengan perubahan pada organ/alat keliminku.	Aku malu membicarakan masalah-masalah yang kualami berkaitan dengan perubahan alat keliminku.
39	Aku merasa bersalah/berdosa/ ketakutan terhadap gejala/keingin-an-keinginan seksual yang kualami belakangan ini.	Aku merasa bersalah/ketakutan terhadap gejala/keinginan-keinginan seksual yang kualami belakangan ini.
54	Aku sulit mengatur waktu untuk kegiatan belajar, tugas-tugas sekolah, dan kegiatan-kegiatan bermain secara seimbang.	Aku sulit mengatur waktu secara seimbang (misal: untuk kegiatan belajar, mengerjakan tugas-tugas sekolah, dan bermain).
55	Ada pelajaran tertentu yang tidak kusukai.	Ada mata pelajaran tertentu yang tidak kusukai.
67	Banyak teman di kelasku yang nakal, suka ramai, kurang memperhatikan guru, sehingga pelajaran sering terganggu.	Banyak teman di kelasku yang bertingkah mengganggu kegiatan pembelajaran (misal: suka ramai, kurang memperhatikan guru, gaduh, berkeliaran, dll.).
68	Beberapa guru di kelasku kurang ramah, suka marah, kurang menyenangkan.	Ada guru di kelasku bersikap kurang bersahabat (misal: kurang ramah, suka marah, pilih kasih, pendendam).
81	Seringkali aku takut berkata/berbuat jujur.	Kadang-kadang aku takut berkata/ berbuat jujur.
85	Aku sering dipersalahkan keluarga atau teman-temanku.	Aku terkadang dipersalahkan anggota keluargaku.
86	Aku kurang hormat terhadap orang tuaku, guru-guruku, orang-orang dewasa di sekitarku.	Aku kurang hormat terhadap orang dewasa di sekitarku (misal: terhadap orangtuaku, guru-guru, keluargaku).
99	Aku tak punya pendirian (kurang berani menghadapi tekanan-tekanan, godaan-godaan, paksaan-paksaan dari teman-teman).	Aku tak punya pendirian (contoh: kurang berani menghadapi tekanan-tekanan, godaan-godaan, bujukan-bujukan tidak baik, paksaan-paksaan dari teman-teman).

c. Kuesioner Keterlaksanaan Prosedur Konstruksi Program BK (KKPKP-BK)

- 1) Beberapa klausa pada bagian Pengantar instrumen KKPKP-BK (“menggali/mengungkap... kesulitan atau hambatan-hambatan ...”) yang ditafsirkan oleh penilai ekspert sebagai bukan menjadi tujuan instrumen ini

dan karenanya tidak terungkap dalam instrumen ini, direvisi dengan menghilangkannya sedemikian rupa sehingga rumusannya menjadi:

Pengantar

Bapak/Ibu Guru Kelas yang kami hormati, di tengah-tengah... Informasi yang Bapak/Ibu berikan berkaitan dengan keterlaksanaan prosedur penyusunan program pelayanan bimbingan dan konseling (BK) bagi peserta didik pada kelas yang Bapak/Ibu asuh. Masukan-masukan dari Bapak/Ibu sama sekali tidak...

- 2) Dalam Pengantar instrumen KKPKP-BK ditekankan agar jawaban responden diberikan secara wajar (objektif apa yang real dilaksanakan guru kelas), dengan menambahkan penegasan : *“... bagi pengembangan program BK di SD. Oleh sebab itu, berikanlah informasi yang wajar dan objektif sesuai dengan kenyataan yang Bapak/Ibu laksanakan”*.
- 3) Bagian ceklist pada instrumen KKPKP-BK dilengkapi dengan kolom tempat menuliskan responsi (tanda centeng) di depan setiap nomor, dan pada instruksi ditambahkan penegasan: (Beri tanda centang pada kotak di depan nomor yang terlaksana saja).

d. Inventori Implementasi Aktual Layanan Bimbingan (IIALB)

- 1) Penggunaan kata “pengawas” pada Petunjuk Umum (poin no. 3) untuk instrumen IIALB direvisi menjadi “Bapak/Ibu Guru pendamping”.
- 2) Menambahkan contoh cara menconteng dan menjelaskan arti contoh itu, serta menambahkan petunjuk cara mengoreksi atau memperbaiki jawaban.
- 3) Perlu penegasan mengenai pelaksana/petugas yang memberikan topik-topik layanan bimbingan kelompok/klasikal itu, apakah guru (secara keseluruhan)

atau guru kelas saja. Revisi dilakukan dengan mengacu pada referensi SK Menpan RI No. 84 Tahun 1993 dan Permendiknas No. 22 Tahun 2006 yang dengan tegas menyebutkan bahwa perencana dan pelaksana layanan BK di SD adalah guru kelas. Untuk itu, pada Petunjuk Pengisian dan kalimat induk item instrumen IIALB, semua kata guru atau guru-guru dihapus.

- 4) Merevisi rumusan beberapa item IIALB yang mengandung konsep ganda, atau kontradiktif dengan gradasi skala, atau kurang jelas maksudnya antara lain pada item berikut:

Tabel 57
Daftar Item Instrumen IIALB yang Direvisi

No.	Rumusan semula:	Direvisi menjadi:
1.	Memahami kelebihan-kelebihan/ kekuranganku	Memahami kelebihan-kelebihanku
13	Pembinaan iman, taqwa, amal, dan ibadah	Meningkatkan taqwa melalui berahlak mulia
16	Bagaimana menghargai teman-teman atau orang lain	Belajar menghargai pribadi lain
30	Hak dan kewajibanku dalam hidup bersama orang lain	Hidup bersama orang lain
34	Membangun sikap atau kebiasaan belajar yang baik	Membangun kebiasaan-kebiasaan belajar yang efektif
49	Potret diri dan gambaran pekerjaan yang kucita-citakan	Potret diriku dalam pekerjaan yang kucita-citakan
50	Belajar menggambarkan masa depan kariernku	Mennyingskap tabir wawasan karier

e. Inventori Penilaian Kualitas Implementasi Layanan Bimbingan Klasikal (IPKIL-BK)

Keseluruhan struktur, substansi isi, dan rumusan item instrumen oleh para penelaah/penilai ahli dan praktisi dinyatakan telah dapat diimplementasikan tanpa revisi. (Tidak ada masukan revisi dari telaah/penilaian ahli maupun praktisi/pengguna).

f. **Inventori Keterlaksanaan Tugas Perkembangan Murid (IKTPM)**

- 1) Menurut pertimbangan ahli, aktualisasi tugas perkembangan semestinya berupa rumusan kemampuan, maka kalimat induk pada instrumen IKTPM direvisi dalam format pertanyaan “*Seberapa lancarkah aku mampu melaksanakan tugas-tugas berikut...*”
- 2) Opsi responsi skala, yang semula KL, SL, L, AL agar lebih mudah dipahami responden (murid SD), direvisi/dikonversi ke dalam bentuk bilangan, dan perumusannya disesuaikan dengan konsekuensi revisi pada poin 1) di atas, sehingga pada Petunjuk Pengisian IKTPM dirumuskan menjadi:
 - 1, jika dalam melaksanakan tugas tersebut kamu merasa **kurang lancar**
 - 2, jika dalam melaksanakan tugas tersebut kamu merasa **sedikit lancar**
 - 3, jika dalam melaksanakan tugas tersebut kamu merasa **lancar**
 - 4, jika dalam melaksanakan tugas tersebut kamu merasa **amat lancar**
- 3) Penggunaan kata “pengawas” pada Petunjuk Umum (poin no. 3) untuk semua instrumen yang dikerjakan murid, direvisi menjadi “Bapak/Ibu Guru pendamping”.
- 4) Menambahkan contoh cara mencontreng/mencentang dan menjelaskan arti contoh itu, serta menambahkan petunjuk cara mengoreksi atau memperbaiki jawaban (untuk lima instrumen yang respondennya murid).
- 5) Merevisi beberapa item yang mengandung konsep atau isi yang kurang jelas atau kurang tepat (misal, item no. 19 ditambahkan “*meskipun berbeda*”, item no. 59: *beramal kepada Tuhan, semestinya mengamalkan iman kepada Tuhan dalam perbuatan baik kepada sesama*), dan untuk beberapa item lainnya,

rumusannya perlu dipersingkat. Revisi item IKTPM selengkapnya diinformasikan sebagai berikut:

Tabel 58
Daftar Item Instrumen IKTPM yang Direvisi

No.	Rumusan semula:	Direvisi menjadi:
2.	menyukai permainan yang memerlukan gerak fisik	melakukan permainan yang memerlukan gerak fisik
3.	mengendalikan gerakan tubuhku agar semakin terampil, lincah, cekatan, atraktif, menarik dalam permainan	mengendalikan gerakan tubuhku sesuai dengan yang dituntut dalam permainan
5	menjaga kesehatan tubuhku sendiri secara sadar, misalnya makan, minum, istirahat, berolah raga secara teratur	memelihara kesehatan tubuhku sendiri secara sadar (misalnya makan, minum, tidur tepat waktu)
7.	memahami kelebihan-kelebihanku/sifat-sifatku yang positif	menggali/menemukan kelebihan-kelebihanku yang positif
8.	mengetahui kekurangan-kekurangan yang ada dalam diriku	mengenali kekurangan-kekurangan yang ada dalam diriku
9.	mengetahui minat-minatku, bakat-bakatku, kemampuanku	menggali bakat-bakat yang kumiliki
10	menyadari persamaan-perbedaanku dengan orang lain	belajar menyadari perbedaan-perbedaanku dengan orang lain
13	memandang diriku sebagai seorang yang berguna	menghargai diriku sebagai seorang yang berguna
14	berani tampil di mana saja dengan lebih percaya diri	tampil/unjuk diri di hadapan orang lain dengan lebih percaya diri
16	terampil berbicara dengan menarik di depan teman-temanku	berkomunikasi dengan baik meskipun dengan orang yang belum kukenal
19	menghargai pendapat teman-temanku	menghargai pendapat teman-temanku, meskipun berbeda
21	berani menolak ajakan teman untuk melakukan hal-hal/ kegiatan yang negatif atau tidak penting bagiku	berani menolak ajakan teman untuk melakukan hal-hal yang negatif
22	bekerjasama dengan teman-teman dalam bermain atau mengerjakan tugas-tugas secara saling membahagiakan	bekerjasama dengan teman-teman dalam bermain (atau mengerjakan tugas-tugas kelompok) dengan senang hati
29	menerima kekalahan secara sportif dalam bermain	menerima kekalahan secara ikhlas dalam bermain
34	mengetahui sebab-akibat dari per-ubahan yang akan kualami dalam tubuhku, khususnya perkembangan seksualitas/alat kelamin anak seusiaku	memahami perubahan yang akan kualami dalam tubuhku, khususnya perkembangan seksual/alat kelamin anak seusiaku
38	mempraktekkan cara-cara membaca dengan pemahaman yang cepat., menulis,	mempraktekkan cara-cara membaca dengan pemahaman yang cepat

	berhitung dengan cepat	
41	memahami penjelasan guru ketika mengajar	menyimak/memperhatikan penjelasan guru ketika mengajar
45	memperbaiki kebiasaan-kebiasaan belajarku yang kurang baik	memperbaiki kebiasaan-kebiasaan belajarku yang kurang baik (misal: menunda penggarapan PR, ketagihan menonton tv, sms-an, main hp, dll.)
46	mengerti cara-cara belajar yang baik	menerapkan cara-cara belajar yang baik
47	menerapkan strategi yang tepat dalam menghadapi ujian/ ulangan-ulangan	menerapkan langkah-langkah belajar yang tepat dalam menghadapi ujian/ ulangan-ulangan
48	memahami strategi/cara-cara mempersiapkan diri dalam melanjutkan sekolah ke SMP	menempuh upaya-upaya yang tepat dalam mempersiapkan diri untuk melanjutkan sekolah ke SMP
55	tekun berdoa/sembahyang dengan hati yang tulus ikhlas atas kesadaran diri sendiri (tanpa disuruh-suruh)	tekun berdoa/sembahyang atas kesadaran diri sendiri (tanpa disuruh-suruh)
57	mengimani/mempercayai adanya Tuhan Yang Maha Esa	mengikuti kegiatan-kegiatan ibadah untuk peningkatan iman terhadap Tuhan
59	beramal terhadap Tuhan YME dengan cara berbuat baik terhadap sesama (menyayangi, menolong, bersedekah, dll.)	bertaqwa terhadap Tuhan YME dengan cara mengamalkan perbuatan baik terhadap sesama (menyayangi, menolong, bersedekah, dll.)
60	berperilaku positif terhadap sesama (jujur, sopan, ramah, tidak sombong, hormat, rela berkorban, dll.)	berakhlak mulia terhadap sesama (misal: jujur, sopan, ramah, tidak sombong, hormat, rela berkorban, dll.)
70	berani menghadapi tekanan-tekanan, godaan-godaan, paksaan-paksaan dari teman-teman	berani menghadapi bujukan-bujukan teman yang kurang baik

Revisi yang dilakukan berdasarkan masukan-masukan yang dieksplorasi dari para praktisi (calon pengguna) pada pertemuan fgd 1, 2, 3 antara lain:

- 1) Para praktisi (guru kelas 5 dan 6 SD) mengingatkan bahwa instrumen model AbKIN ini cukup banyak, maka sebaiknya pengisiannya oleh murid jangan dalam satu hari, tetapi dapat menggunakan jam-jam kosong pelajaran pada akhir tahun pelajaran (sesudah selesai ulangan umum semester genap). Untuk hal ini ditambahkan penegasan menyangkut sub bab Waktu Pelaksanaan

Evaluasi dan sub bab Langkah-langkah Evaluasi poin 1.5. pada Buku Panduan Evaluasi Model AbKIN.

- 2) Menambahkan pada sub bab Langkah-langkah Evaluasi bagian Pengadministrasian satu poin (poin 1.3) yang menginstruksikan kepada guru kelas selaku petugas/pendamping pelaksanaan evaluasi untuk: *“Menjelaskan /membacakan petunjuk pengisian setiap instrumen kepada peserta evaluasi (murid)” dan memastikan bahwa semua murid telah paham tentang apa yang harus dikerjakan sebelum mereka mengerjakan”*.
- 3) Agar lebih praktis, lembar jawab untuk instrumen yang dikerjakan murid disetting dalam satu lembar jawab untuk dua instrumen sekaligus.
- 4) Menanggapi pertanyaan dari banyak guru kelas: “Apakah instrumen model ini tidak dapat diberikan kepada murid kelas IV SD, mengingat mereka akan segera jelang naik kelas V dan sudah mampu membaca dan memahami kalimat-kalimat pernyataan dalam semua instrumen itu asal diberi waktu yang lebih banyak”, pada bagian akhir sub bab A. Petunjuk Umum dalam Buku Panduan diberikan catatan tambahan.
- 5) Item nomor 24 pada IKPM direvisi dengan memberi penjas (dalam kurung). Rumusan item ini semula: ‘belajar lebih menerima keadaan fisikku sebagai laki-laki atau sebagai perempuan’, direvisi menjadi: belajar lebih menerima keadaan fisikku sebagai laki-laki (*bagi anak laki-laki*) atau sebagai perempuan (*bagi anak perempuan*).

- 6) Item-item lainnya pada instrumen IKPM yang direvisi adalah nomor 42: “bekerja keras” ditambahkan penjelasan: *(tidak bersantai-santai dan menunda-nunda)*; nomor 45 dibubuhkan contoh (misal); *(misalnya: menentukan pilihan-pilihan kegiatan, mengatur pembagian waktu antara bermain dan belajar, dll.)*; no. 46 dibubuhkan contoh : *(misalnya mandi secara teratur, cuci tangan/kaki, teratur menyikat gigi, membuang sampah pada tempatny)*; nomor 47 mengatur keperluan dalam hal apa, tambahkan penjelasan: *(misal: perlengkapan sekolah, mainan/alat-alat olah raga, dll.)*; nomor 53 “melaksanakan perintah/ajaran agama” itu dalam bentuk apa, tambahkan penjelasan dalam kurung: *(beriman, bertaqwa, beramal, berbakti kepada Tuhan)*; dan nomor 54 berperilaku positif itu contohnya ditulis dalam tanda kurung: *(jujur, sopan, ramah, tidak sombong, suka menolong, penyayang.*
- 7) Pernyataan induk: **Aku sudah berusaha mencoba atau belajar untuk:...** pada instrumen IKTPM bisa menggiring murid, rumusannya dipertegas, hilangkan kata berusaha dan mencoba, telah direvisi menjadi:
- “Seberapa lancarkah aku mampu melaksanakan tugas-tugas berikut”.**
- 8) Beberapa item IKTPM perlu ditambahkan penjelasan, contoh atau misal dalam kurung, seperti: item nomor 1, “aktivitas fisik” *(misal bermain, jalan-jalan, dsb.)*; nomor 6, “merawat kebersihan diriku sendiri” ditambahkan: *(misalnya: mandi, keramas, menyikat gigi, cuci tangan, dll.)*; nomor 53, “mengambil keputusan secara bertanggung jawab” diberi contoh: *(misalnya: menentukan pilihan-pilihan kegiatan, mengatur pembagian waktu antara bermain*

dan belajar, dll.); nomor 59, “berbuat baik terhadap sesama”, contohnya: (menyayangi, menolong, bersedekah, dll.); nomor 60, “berperilaku positif terhadap sesama”, direvisi menjadi “berakhlak mulia” dan ditambahkan contoh: (misal: jujur, sopan, ramah, tidak sombong, hormat, rela berkorban, dll.); dan nomor 67, “mengatur keperluan diriku sendiri”, ditambahkan contoh: (misal: perlengkapan sekolah, mainan, alat-alat olah raga, dll.).

- 9) Beberapa item instrumen IMATPM direvisi dengan ditambah penjelas berupa contoh-contoh, misalnya item nomor: 1, ditambahkan: (misal bermain, jalan-jalan, lari/lompat, dsb.); pada item no. 2, ditambahkan: (misalnya pusing, panas, mual, sakit gigi, diare, batuk, pilek); pada item no. 71, ditambahkan: (misal: bising, tetangga ribut, teman sekitar malas belajar, dll.); pada item no. 73, dilengkapi contoh: (sekolah, belajar, main); sedangkan pada item no. 91, ditambahkan contoh: (misal: makan-minum-tidur, alat belajar-sekolah, pakaian-perawatan diri, dll.); dan nomor 99 ditambahkan: (contoh: kurang berani menghadapi tekanan-tekanan, godaan-godaan, bujukan-bujukan tidak baik, paksaan-paksaan dari teman-teman).
- 10) Peserta fgd (guru kelas/calon pengguna) mengakui, “Ada kecenderungan, hampir semua item pada instrumen KKPKP-BK tidak/kurang terlaksana di sekolah kami (SD)”. Agar pengisian data lebih objektif, mungkin perlu diberi catatan yang meminta agar guru kelas (responden) melampirkan bukti-bukti fisik dari hasil pekerjaan mereka. Untuk itu di bagian bawah ditambahkan rumusan:

Catatan:**Jika ada, mohon Bapak/Ibu melampirkan:**

- a) Rekaman/catatan hasil analisis kebutuhan peserta didik yang pernah dilakukan.
- b) Program tahunan atau program semesteran pelayanan BK yang pernah dibuat.
- c) Garis-garis Besar Program Pelayanan (GBPP) BK yang pernah dibuat.

- 11) Beberapa guru kelas ketika fgd mengkritisi, “Penyajian topik-topik yang dimaksudkan pada butir-butir instrumen IIALB mestinya tidak dalam jam pertemuan yang khusus disediakan untuk itu, kecuali pada kelas-kelas di SD yang memiliki program BK, konselor sekolah, dan jam BK masuk kelas secara khusus. Karena penyajiannya terintegrasi dalam pembelajaran atau saat-saat murid mengikuti kegiatan tertentu dan tidak hanya dalam bentuk ceramah, maka sebaiknya pada bagian Pengantar atau Petunjuk Pengisian disebutkan kemungkinan-kemungkinan bentuk kegiatan (sebagai saluran penyampaian topik-topik tersebut)”, untuk itu ditambahkan rumusan sebagai berikut: *... melalui berbagai kegiatan, ceramah, diskusi kelas, diskusi kelompok, pemberian informasi, wawancara pribadi, pemberian nasehat/ wejangan, permainan kelompok, kegiatan ekstra kurikuler, latihan pramuka, out-bound, retreat-rekoleksi, classmeeting, studi wisata, dll.*
- 12) Para guru kelas berkomentar bahwa instrumen IPKIL-BK dapat dipakai hanya pada kelas-kelas yang menyelenggarakan secara khusus jam pelayanan BK masuk kelas. Kalau layanannya tidak terstruktur secara jelas, apakah inventori ini dapat diterapkan? Dijawab dengan memberi catatan pada poin 1.7 perihal Pengadministrasian pada sub bab H. Langkah-langkah Evaluasi di Buku Panduan Evaluasi Model AbKIN.

3. Revisi Panduan Evaluasi

Berdasarkan masukan-masukan tertulis dan hasil diskusi yang diperoleh dari *experts judgment* dilakukan revisi (penambahan) beberapa hal penting pada Buku Panduan Model AbKIN, antara lain adalah:

- 1) Informasi mengenai kualitas instrumen model (reliabilitas dan validitas) yang diperoleh dari hasil analisis uji empiris dimasukkan pada sub bab C. Kualifikasi Instrumen Model AbKIN dalam Buku Panduan.
- 2) Ditambahkan sub bab D berisi uraian singkat (seperlunya) mengenai Kerangka Konseptual Model dan instrumen-instrumen yang digunakan dalam mengkonstruksi model AbKIN.
- 3) Skema alir atau bagan desain model AbKIN disajikan pada poin E
- 4) Sebagai lanjutan Skema Alir Desain Model AbKIN ditambahkan penjelasan singkat mengenai deskripsi komponen evaluasi yang termuat dalam model ini.
- 5) Diberikan penjelasan mengenai keterbatasan model ini pada Buku Panduan (sub bab J.) sehingga memperkecil kemungkinan penyalahgunaan.
- 6) Ada ahli yang menyarankan, untuk analisis data, selain per butir, perlu dipertimbangkan analisis per aspek, sehingga diketahui aspek mana yang belum tercapai secara utuh/gestal. Saran ini tidak dapat diakomodir, selain untuk memperkecil faktor segregate, juga karena pertimbangan bahwa konstruk psikologis kurang relevan untuk digabung apalagi dijumlahkan.

Beberapa masukan dari praktisi/calon pengguna terkait dengan susunan isi dan kejelasan buku panduan model AbKIN, antara lain:

- 1). Bagan model perlu ditampilkan pada buku panduan sehingga memudahkan kita melihat secara keseluruhan komponen model ini. Hal ini sudah diakomodir pada penambahan sub bab E. Dalam Buku Panduan.
- 2). Jika pengisian instrumen-instrumen ini dilakukan pada akhir tahun pelajaran, apakah tidak mungkin dicobakan pada murid kelas IV (segera naik ke kelas V)? Jawabnya diberikan pada catatan tambahan di penghujung sub bab A. Petunjuk Umum dalam Buku Panduan.

D. Kajian Produk Akhir

Model evaluasi pelayanan BK di SD (model AbKIN) merupakan salah satu model evaluasi yang cukup sederhana dalam pelaksanaan, namun mampu mengungkap informasi evaluatif yang cukup kaya, sehingga merupakan salah satu model alternatif yang dapat digunakan oleh sekolah dasar untuk mengadakan evaluasi yang relatif menyeluruh terhadap komponen kebutuhan, keterlaksanaan konstruksi program, kepuasan klien terhadap implementasi, kualitas implementasi, dan penilaian capaian hasil pelayanan BK di SD. Model AbKIN telah dikaji telaah (direviu) secara kualitatif oleh ahli maupun praktisi (calon pengguna) yang hasilnya menunjukkan bahwa model evaluasi ini dinilai cukup aplikatif, komprehensif, praktis, dan mudah digunakan oleh guru kelas 5 dan 6 dalam mengevaluasi pelayanan BK di SD. Hasil uji empiris-kuantitatif dengan analisis *Lisrel* juga menunjukkan bahwa instrumen pendukung model AbKIN secara metodologis telah memenuhi standar akurasi internal (valid dan reliabel) dan fit untuk mengevaluasi pelayanan BK di SD sesuai dengan konsepnya, karena

model tersebut dari segi model pengukurannya secara statistik didukung oleh data lapangan. Didukung panduan evaluasi yang cukup singkat tetapi lengkap, model AbKIN akan mudah diimplementasikan oleh guru kelas 5 dan 6 di berbagai ragam status dan karakteristik SD.

1. Karakteristik Efektivitas Model AbKIN

Hasil pengembangan model AbKIN yang didukung oleh data implementasinya pada 16 kelas di SD menunjukkan bahwa model AbKIN telah memenuhi indikator kriteria efektivitas *evaluation standards* sebagaimana tercermin pada karakteristiknya sebagai berikut:

- a. Model ini **aplikatif** digunakan untuk mengevaluasi pelayanan BK di SD. Lebih dari 60 orang guru kelas 5 dan 6 SD sebagai calon pengguna model ini telah mengkaji, menilai, dan mengakui bahwa model ini aplikatif diterapkan untuk mengevaluasi pelayanan BK di SD, dalam arti:
 - 1). Model ini layakterap (fisibel digunakan) di SD (kota, sub-urban, maupun rural), baik yang memiliki program BK maupun yang tidak memiliki program secara terstruktur. Pengakuan guru kelas dari 10 kelas pada tahap uji coba empirik dan dari 16 kelas di 6 SD pada tahap implementasi menegaskan bahwa model AbKIN layak diterapkan di SD. Informasi evaluatif yang berhasil diperoleh dari data tahap uji implementasi model mengukuhkan kelayakterapan model ini.
 - 2). Model ini cukup ekonomis, terjangkau dari sudut biaya (biaya relatif kecil, *just paper and pencil test*), pengolahannya tidak membutuhkan

media/peralatan yang mahal, dapat diolah secara manual atau hanya dengan aplikasi program *microsoft office excel*.

- 3). Terjangkau dari sudut tenaga (dapat diaplikasikan dan diolah sendiri oleh guru SD tanpa melibatkan sentuhan *external experts*). Jika dikehendaki, guru kelas sebagai pelaksana evaluasi dapat melibatkan beberapa murid untuk membantu pengolahan data.
 - 4). Efektif dari sudut waktu, karena pelaksanaan evaluasi model AbKIN hanya dilakukan sekali setahun pada saat jeda kegiatan pembelajaran jelang tutup tahun pelajaran (akhir tahun pelajaran).
 - 5). Model ini menghasilkan informasi evaluatif yang bermanfaat (utilitas) untuk perbaikan perencanaan/perancangan, implementasi, dan penilaian program pelayanan BK di SD.
 - 6). Penerapan model ini cukup realistis, tidak mengada-ada, dan sesuai dengan tuntutan salah satu tugas/fungsi guru kelas dan situasi kekinian/mutakhir menuju peningkatan kompetensi profesionalitas guru SD sebagaimana diharapkan SK Menpan No. 84 Tahun 1993 dan Kepmendiknas RI No. 22 Tahun 2006 tentang Standar Isi Pendidikan.
- b. Perangkat instrumen model AbKIN **akurat** digunakan untuk mengevaluasi pelayanan BK di SD. Setelah melalui tiga kali tahap reviu dan penilaian melalui fgd yang melibatkan lebih dari 60 orang guru kelas 5 dan 6 SD sebagai praktisi ahli dan dikuatkan oleh lima orang ahli (*experts*) yang telah mengkaji/mencermati keterpenuhan kriteria

kualifikasi instrumen (*construct validity by logical experts judgment*) dan menilai kualitas konstruk enam (6) instrumen pendukung model AbKIN, para ahli tersebut memvalidasi bahwa perangkat instrumen model ini akurat diterapkan untuk mengevaluasi pelayanan BK di SD, dalam arti:

- 1). Rancangbangun (konstruk) keenam instrumen evaluasi model AbKIN dibangun berlandaskan konseptual teoretis yang mendasarinya dan dioperasionalkan (diturunkan) ke dalam rumusan item-item yang spesifik yang mencerminkan muatan indikatornya masing-masing.
- 2). Kualitas konstruk keenam instrumen model AbKIN dari kaca mata telaah rasional ahli telah memenuhi standar *logical construct validity*;
- 3). Penilaian para ahli (*inter rater*) terhadap keenam instrumen memenuhi kriteria konsistensi internal yang baik sebagaimana ditunjukkan dengan tingkat kesepakatan (reliabilitas) antar penilai ahli yang menemukan hasil hitung koefisien Cohen's Kappa (κ) $> 0,70$;
- 4) Hasil uji reliabilitas masing-masing instrumen menunjukkan bahwa lima instrumen model AbKIN (yaitu: IKPM, IMATPM, IKTPM, KKPKP-BK, dan IIALB) memiliki indeks koefisien reliabilitas Alpha Cronbach $>0,90$ (sangat tinggi), sedangkan instrumen keenam (IPKIL-BK) mencapai koefisien Alpha Cronbach sebesar $> 0,87$ (tinggi).
- 5). Hasil uji empiris validitas konstruk berbasis data yang diperoleh dari lebih 300 orang murid kelas 5 dan 6 SD di wilayah Kota Yogyakarta, Sleman, dan Bantul yang diolah dengan pendekatan analisis faktor

konfirmasi (cfa) melalui aplikasi program Lisrel 8.51 (Joreskog & Sorbom, 1993). menunjukkan bahwa semua butir yang dikonstruksi pada 5 instrumen (IKPM, IMATPM, IKTPM, IIALB, dan IPKIL-BK) memiliki nilai muatan faktor > 0.30 ; artinya semua butir pada kelima instrumen itu memenuhi nilai validitas butir yang dipersyaratkan (semua butir tersebut mengukur dan membangun masing-masing indikatornya). Ditemukan hanya satu butir pada instrumen KKPKP-BK (butir no. 1) yang memiliki nilai muatan faktor < 0.30 , (tidak valid), maka butir tersebut dibuang tanpa mengganggu muatan isinya.

- 6). Hasil analisis kecocokan model pengukuran dengan pendekatan analisis faktor konfirmatori (cfa) melalui aplikasi program Lisrel menunjukkan bahwa hasil hitung semua instrumen memenuhi kriteria fit model yang dipersyaratkan, yaitu *Significance Probability (p-value)* $\geq 0,05$; *Root Mean Square Error of Aproximation (RMSEA)* $< 0,08$; dan *Normed Fit Index (NFI)* atau *GFI* $> 0,90$ (Joreskog & Sorbom, dalam Solimun, 2002: 80), artinya terdapat kecocokan antara konsep teoritis dengan data empirik, sehingga interpretasi hasil yang berkaitan dengan model dapat dilakukan.
- c. Penerapan model AbKIN menghasilkan informasi evaluasi pelayanan BK yang **komprehensif**, dalam arti mampu mengungkap informasi evaluatif yang cukup kaya, lengkap, dan relatif menyeluruh menyangkut komponen

kebutuhan, keterlaksanaan konstruksi program, kepuasan klien terhadap implementasi, kualitas implementasi, dan penilaian capaian hasil pelayanan BK di SD. Komprehensivitas informasi yang dihasilkan model AbKIN tampak pada:

- 1). Model AbKIN menghasilkan informasi evaluatif yang kaya untuk kepentingan perbaikan perencanaan/redesign program BK (*guidance curriculum*), identifikasi subjek dan masalah konseling, perbaikan prosedur konstruksi program, perbaikan implementasi dan kualitas layanan, dan peningkatan capaian hasil pelayanan BK di SD, yang meliputi:
 - a). Deskripsi tingkat intensitas kebutuhan perkembangan murid yang menggambarkan komposisi murid dalam berbagai kategori tingkat kebutuhan.
 - b). Identifikasi butir-butir kebutuhan yang intens/sangat intens (sebagai dasar penentuan tujuan dan struktur isi/materi layanan dasar bimbingan yang diprioritaskan).
 - c). Deskripsi tingkat intensitas masalah-masalah dalam aktualisasi tugas perkembangan murid (menggambarkan komposisi murid yang bermasalah dalam berbagai tingkat intensitas sebagai dasar pengidentifikasian murid yang diprioritaskan untuk dibantu dalam layanan responsif/konseling).

- d) Identifikasi butir-butir masalah yang intens/sangat intens dialami individu/kelompok murid yang perlu dikonseling (mengandung informasi substantif untuk kepentingan diagnostik masalah).
- e). Deskripsi tingkat keterlaksanaan prosedur konstruksi program BK oleh guru kelas di SD.
- f). Identifikasi butir-butir prosedur konstruksi program BK yang belum lancar, tidak terlaksana, atau dianggap tidak mendesak untuk dilaksanakan (menemukan elemen aspek manajemen pengembangan program: *planning*, *designing*, dan *organizing* yang memerlukan perbaikan).
- g). Deskripsi tingkat kepuasan murid terhadap implementasi layanan bimbingan yang aktual diterima murid (menghasilkan informasi tentang komposisi tingkat kepuasan murid sebagai pihak yang dilayani (*client/customers satisfaction*)).
- h). Deskripsi penilaian murid tentang kualitas implementasi layanan bimbingan kelompok/klasikal (menggambarkan tingkat kualitas implementasi layanan bimbingan klasikal menurut penilaian peserta yang mendapatkan layanan bimbingan klasikal secara terencana, terstruktur, dan terjadual).
- i). Identifikasi butir-butir kualitas implementasi layanan bimbingan klasikal yang dinilai peserta layanan belum baik (menemukan unsur kualitas implementasi yang masih memerlukan perbaikan).

- j). Data perkembangan kualitas implementasi layanan bimbingan klasikal antarwaktu (menggambarkan trend peningkatan kualitas implementasi layanan bimbingan klasikal antara satu pertemuan ke pertemuan berikutnya).
 - k). Deskripsi tingkat keterlaksanaan tugas perkembangan murid sebagai salah satu indikasi capaian hasil pelayanan BK di SD (menggambarkan komposisi murid dalam berbagai tingkat kelancaran aktualisasi tugas-tugas perkembangan sebagai dasar pengidentifikasian murid yang perlu dibantu dalam memfasilitasi kelancaran pelaksanaan tugas-tugas perkembangannya).
 - l). Deskripsi trend penurunan intensitas kebutuhan perkembangan murid antara hasil pengukuran akhir semester (posttest) dengan hasil pengukuran awal semester (pretest).
 - m). Deskripsi trend penurunan intensitas masalah dalam aktualisasi tugas perkembangan murid antara hasil pengukuran akhir semester (posttest) dengan hasil pengukuran awal semester (pretest).
- 2). Model ini memuat komponen evaluasi pelayanan BK di SD secara lengkap/menyeluruh, meliputi: komponen evaluasi input (asesmen kebutuhan), komponen evaluasi proses perencanaan (keterlaksanaan prosedur konstruksi program), komponen evaluasi proses implementasi program (tingkat kepuasan murid terhadap keterlayanan

materi bimbingan yang aktual diterima murid dan tingkat kualitas implementasinya), dan komponen evaluasi capaian hasil/*output* layanan (ketercapaian tugas perkembangan murid, trend penurunan intensitas kebutuhan, dan trend penurunan intensitas masalah-masalah yang dialami murid dalam aktualisasi tugas perkembangan).

d. Model ini **praktis** digunakan untuk mengevaluasi pelayanan BK di SD.

Berdasarkan penilaian 60 orang guru kelas 5 dan 6 SD pada tahap ujicoba pengaplikasian perangkat instrumen yang dikuatkan oleh telaah/penilaian ahli dan didukung oleh bukti-bukti data yang terhimpun pada tahap uji implementasi model diperoleh keterangan bahwa model AbKIN praktis diterapkan untuk mengevaluasi pelayanan BK di SD, dalam arti:

- 1) Difasilitasi oleh buku panduan yang sederhana dan mudah dipahami yang memuat prosedur/langkah-langkah evaluasi yang dapat diikuti dengan mudah oleh pengguna model,
- 2) Secara teknis, prosedur penggunaan instrumen model, pengadministrasian, pengolahan data, dan penginterpretasian data evaluatif tidak bertele-tele,
- 3) Pelaksanaan evaluasi dengan model AbKIN dilakukan hanya sekali setahun dengan mengambil waktu saat jeda kegiatan pembelajaran menjelang akhir tahun pelajaran (menjelang libur kenaikan kelas).
- 4) Dalam aplikasi instrumen asesmen kebutuhan model AbKIN untuk menuntun perancangan program BK di SD, pengguna model (guru

kelas) dapat memilih salah satu atau dua instrumen yang disediakan (IKPM dan/atau IMATPM dan/atau IKTPM).

- 5) Aplikasi instrumen *needs assessment* berfungsi ganda sebagai instrumen penilaian capaian hasil pelayanan (akhir tahun) dan sekaligus sebagai sarana identifikasi kebutuhan murid yang mendasari penyusunan/perencanaan program pelayanan BK (tahun berikutnya).
 - 6) Penggunaan model AbKIN menghasilkan informasi evaluatif tentang pelayanan BK di SD meliputi beberapa komponen evaluasi yang utuh dalam satu kesatuan prosedur (data berbagai komponen dihimpun secara serempak sehingga menghasilkan informasi perbaikan yang bulat/tidak terlepas-lepas).
- e. Pengaplikasian model AbKIN dapat dilakukan guru kelas 5 dan 6 SD dengan sangat **mudah**, mengingat:
- 1) Aplikasi perangkat instrumen *just use paper and pencil*.
 - 2) Penggunaan model ini dituntun oleh buku panduan yang mudah dipahami dan prosedurnya mudah diikuti oleh pengguna model.
 - 3) Pengadministrasiannya mudah, dengan mengikuti prosedur/langkah-langkah yang sudah ditentukan dalam buku panduan.
 - 4) Pengumpulan data (pengisian semua instrumen) oleh subjek evaluasi (responden) sangat mudah karena semua instrumen disusun dalam bentuk skala penilaian, responden cukup hanya mencontreng pada skala responsi.

- 5) Pengolahan data dapat dilakukan oleh guru kelas di SD secara manual, bahkan jika dikehendaki dapat melibatkan bantuan beberapa murid tanpa mengganggu kegiatan belajar karena dilakukan saat jeda jam efektif kegiatan pembelajaran
- 6) Analisis data menggunakan pendekatan kuantitatif tipe deskriptif sederhana (perhitungan rerata dan persentase), sehingga dapat dilakukan oleh guru kelas sendiri tanpa membutuhkan keahlian teknis yang padat metodologis statistis yang kemungkinan tidak dimiliki guru kelas di SD.
- 7) Pekerjaan analisis data akan lebih dipermudah dengan bantuan aplikasi program *microsoft excell* yang tersedia di sembarang komputer.
- 8) Interpretasi hasil analisis dan keterbacaan informasi dapat dipermudah dengan penyajian grafis.
- 9) Hasil analisis dapat diinterpretasi oleh guru kelas sendiri tanpa campur tangan tenaga evaluator ahli.
- 10) Penyimpanan/pengarsipan instrumen dan dokumentasi data mudah dilakukan tanpa pengamanan yang berlebihan.
- 11) Perangkat instrumen dapat dibukukan untuk digunakan berulang-ulang selama beberapa tahun sehingga menekan biaya (ekonomis).

2. Kelebihan Model Evaluasi AbKIN

Dibandingkan dengan model evaluasi program BK yang selama ini pernah dipakai di sekolah (tidak didesain secara khusus untuk SD), seperti:

tiga tipe model Brinkerhoff, et al. (1986), yaitu *Fixed vs Emergent Evaluation Design*, *Formative vs Sumative Evaluation*, dan *Experimental and Quasi Experimental Design vs Natural Inquiry*; *The Four Levels Kirkpatrick's Evaluation Model*; atau model evaluasi program yang dikembangkan oleh Krumboltz; maka terdapat indikasi bahwa model AbKIN memiliki kelebihan sebagai berikut:

- a. Lebih komprehensif, karena objek evaluasi tidak hanya terbatas pada *output* hasil pelayanan, tetapi juga mencakup evaluasi terhadap perencanaan/perancangan program, proses implementasi layanan, dan kualitas implementasi pelayanan BK di SD. Penilaian terhadap *output* pelayanan BK tidak hanya terbatas pada capaian nilai keterlaksanaan tugas perkembangan murid, tetapi juga mencakup penilaian (nilai tambah) hasil layanan BK berupa trend penurunan intensitas kebutuhan perkembangan murid dan trend penurunan intensitas masalah-masalah dalam aktualisasi tugas perkembangan murid, sehingga informasi yang diperoleh dari hasil evaluasi pelayanan BK di SD tampak semakin lengkap.
- b. Model ini relatif sederhana dalam implementasi tanpa mengurangi kelengkapan informasi yang dibutuhkan dalam evaluasi pelayanan BK yang diprogramkan secara terstruktur maupun yang pelayanannya terintegrasi (inklusif) dalam pembelajaran bidang-bidang studi.
- c. Kualitas konstruk keenam instrumen model AbKIN dari kaca mata telaah rasional ahli telah memenuhi standar *logical construct validity* dan hasil

uji empiris menunjukkan perangkat instrumen model AbKIN memiliki indeks reliabilitas sangat tinggi, memenuhi validitas butir dengan nilai muatan faktor $\geq 0,30$, dan memenuhi kriteria *Goodness of Fit Indices (GFI)* yang dipersyaratkan.

- d. Penggunaan model AbKIN cukup praktis dan mudah, namun memberikan informasi evaluatif yang komprehensif, lengkap, dan utilitas, sehingga kelayakterapannya untuk mengevaluasi pelayanan BK di SD telah mendapatkan dukungan oleh beberapa pimpinan sekolah, konselor SD, dan lebih dari 60 orang guru kelas 5 dan 6 di SD sebagai calon pengguna.
- e. Model ini dapat digunakan oleh guru kelas 5 dan 6 di SD tanpa terikat oleh keahlian/kompetensi tertentu sejauh penggunaannya memahami prosedur/langkah-langkah evaluasi yang terbaca pada Buku Panduan Model AbKIN.
- f. Model ini efektif digunakan oleh sekolah tanpa mengganggu proses pembelajaran yang ada, karena pengadministrasian/pelaksanaan evaluasinya dilakukan sekali setahun pada saat jeda kegiatan belajar jelang akhir tahun pelajaran di SD..
- g. Implementasi model ini memiliki relevansi tinggi dalam mendukung pelaksanaan tugas/fungsi guru kelas dalam bidang BK di SD sesuai tuntutan SK Menpan RI No. 84 Tahun 1993, Permendiknas No. 22 Tahun 2006, dan pelaksanaan kurikulum 2006 (KTSP).

- h. Penggunaan model ini tidak tergantung pada konteks kurikulum formal yang berlaku (relatif tidak mudah usang).
- i. Penggunaan model ini tidak tergantung pada pendekatan pengajaran tertentu yang dilaksanakan oleh guru.
- j. Model ini mengevaluasi program pelayanan BK di SD secara komprehensif, lengkap, menyeluruh (memuat komponen evaluasi input (asesmen kebutuhan), proses perencanaan (keterlaksanaan prosedur konstruksi program), proses implementasi program (tingkat kepuasan murid terhadap keterlayanan materi bimbingan yang aktual diterima murid dan tingkat kualitas implementasinya), dan capaian hasil/*output* layanan (ketercapaian tugas perkembangan murid, trend penurunan intensitas kebutuhan, dan trend penurunan intensitas masalah-masalah yang dialami murid dalam aktualisasi tugas perkembangan).
- k. Model ini dapat memberikan informasi evaluatif untuk keperluan diagnostik (*diagnostic evaluation*) dalam mengidentifikasi dan menemukan berbagai aspek dalam pelayanan BK di SD (perencanaan, proses, maupun *output*) yang perlu diperbaiki.
- l. Model ini masih terbuka untuk dikembangkan lebih lanjut dengan memperluas komponen model, mengakomodir aspek penilaian *outcomes*, dan melibatkan penilaian eksternal.

3. Keterbatasan Model AbKIN

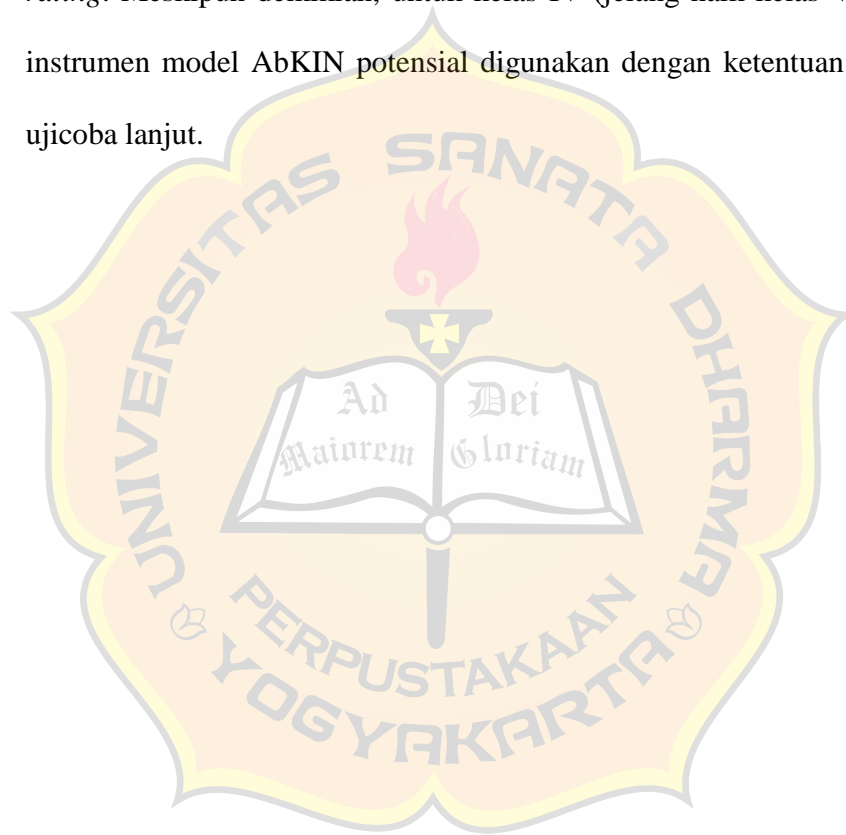
Model evaluasi pelayanan BK di SD (Model AbKIN) yang telah selesai dikembangkan melalui berbagai tahap pengujian ini, meski dinilai beberapa ahli dan praktisi telah memenuhi kriteria efektivitas dan memiliki beberapa kelebihan, namun juga menyimpan beberapa keterbatasan, antara lain sebagai berikut:

- a. Proses evaluasi dalam koridor model AbKIN dilaksanakan oleh guru kelas sendiri (*self evaluation*), belum melibatkan penilai independen (*independent appraisal*) dari luar, hanya mengandalkan penilaian dari pihak intern (*internal appraisal*) sehingga dimungkinkan dapat mengurangi tingkat objektivitas hasil penilaian dan tidak ada bahan pembandingan.
- b. Perangkat instrumen evaluasi model AbKIN yang dikembangkan masih bersifat penilaian diri sendiri (*self assessment*), belum menjangkau penilaian eksternal (*other rating*), sehingga hasil penilaian belum memungkinkan untuk di-*crosscheck* dengan hasil penilaian yang dilakukan pihak lain (di luar diri responden), misalnya penilaian orangtua murid, penilaian teman (*peer assessment*), atau penilaian dari guru.
- c. Struktur dan komponen evaluasi model AbKIN belum memungkinkan untuk menghasilkan satu titik nilai yang mengkrucut (*focused grade*), sehingga penyajian hasil evaluasi masih mengandalkan pendekatan analisis profil yang bertumpu pada paparan deskriptif.
- d. Beberapa instrumen evaluasi model AbKIN, khususnya instrumen asesmen kebutuhan belum berhasil dirampingkan/disederhanakan muatan butirnya

karena terikat secara konseptual pada banyaknya faktor/aspek yang mengkonstruksi instrumen tersebut. Upaya perampingan dikhawatirkan akan menimbulkan kekaburan makna tertentu yang substansial dari konsep yang mendasari konstruksinya dan melahirkan informasi yang tercerabut dari akarnya (*missing concept*).

- e. Komponen evaluasi model AbKIN belum menyentuh aspek peninjauan relevansi antara substansi/isi program dengan kebutuhan peserta didik, belum mengungkap aspek muatan substansi program, belum menjangkau aspek apa dan bagaimana implementasinya, belum menyentuh penilaian *outcomes* berupa perubahan aspek sikap/perilaku dan nilai-nilai pada peserta didik yang dihasilkan sebagai dampak pelayanan BK di SD.
- f. Belum diadakan uji efektivitas terhadap informasi hasil evaluasi, dalam arti informasi yang dihasilkan dari evaluasi dengan menggunakan model AbKIN belum diuji efektivitasnya secara empiris oleh pengguna atau penerima manfaat model untuk digunakan sebagai dasar dalam pengambilan keputusan, penyusunan kebijakan, maupun pengembangan program BK di SD.
- g. Butuh waktu untuk membandingkan nilai dan manfaat efektivitas model AbKIN secara empiris dibanding dengan model lainnya dalam mengevaluasi pelayanan BK di SD. Di samping penggunaan model AbKIN masih memerlukan masa diseminasi yang cukup, juga perlu ditemukan model lain sebagai faktor pembanding (*external criterion*).

- h. Penggunaan model AbKIN tidak cocok digunakan untuk mengevaluasi pelayanan BK pada kelas-kelas rendah (kelas I s.d. III) di SD karena format instrumen dan aspek keterpahaman/keterbacaan butir-butir instrumen tidak didesain untuk murid kelas I s.d. III SD, kecuali diubah dalam format *other-rating*. Meskipun demikian, untuk kelas IV (jelang naik kelas V), perangkat instrumen model AbKIN potensial digunakan dengan ketentuan masih perlu ujicoba lanjut.



BAB V SIMPULAN DAN SARAN

A. Simpulan tentang Produk: Model AbKIN

Proses penelitian dan pengembangan produk ini, yaitu model evaluasi pelayanan BK di SD (Model AbKIN) diawali dari studi pendahuluan (*preliminary study*), membangun konsep dan penyusunan desain hipotetik model evaluasi, pengembangan instrumen pendukung, penyusunan panduan evaluasi, telaah konseptual perangkat model oleh ahli dan praktisi, uji empiris (uji akurasi) instrumen model, uji implementasi model, dan diakhiri dengan analisis hasil penelitian. Berdasarkan hasil analisis data, baik pada tahap ujicoba maupun tahap implementasi model, dapat disimpulkan beberapa poin sebagai berikut:

1. Model evaluasi pelayanan BK di SD (model AbKIN) yang dikembangkan dalam penelitian ini, dalam implementasinya pada 16 kelas 5 dan 6 SD berhasil secara efektif membangun gambaran evaluatif yang komprehensif dalam bentuk profil pelayanan BK di SD pada masing-masing kelas.
2. Model AbKIN dapat digunakan untuk mendeskripsikan empat komponen utama evaluasi, yaitu: asesmen kebutuhan (*needs assessment*) peserta didik dalam implikasinya terhadap penyusunan program BK di SD; tingkat keterlaksanaan prosedur konstruksi program BK (*planning, designing, organizing*) oleh guru kelas di SD; tingkat kepuasan murid terhadap implementasi aktual layanan bimbingan; dan penilaian capaian hasil pelayanan BK di SD.

3. Berdasarkan hasil telaah ekspert dan praktisi/calon pengguna, serta hasil uji empiris dan analisis implementasi, model AbKIN dinilai oleh ahli dan calon pengguna sebagai model evaluasi yang memenuhi indikator kriteria efektivitas *evaluation standards* (aplikatif, akurat, komprehensif, praktis, dan mudah) untuk digunakan dalam mengevaluasi pelayanan BK di SD.
4. Enam set instrumen yang dikembangkan secara khusus untuk mendukung aplikasi model AbKIN dalam penelitian ini telah ditelaah secara rasional dan dinilai oleh ahli dan 60 orang praktisi/guru kelas 5 dan 6 SD (calon pengguna) sebagai telah memenuhi syarat kualitas konstruk (*logical construct validity*) yang baik untuk digunakan sebagai perangkat evaluasi pelayanan BK di SD.
5. Hasil uji secara empiris menunjukkan bahwa keenam instrumen model AbKIN memiliki indeks reliabilitas sangat tinggi dan memenuhi kriteria validitas butir dengan nilai muatan faktor > 0.3 , serta memenuhi kriteria *Goodness of Fit Indices (GFI)* dengan hasil hitung *Significance Probability (p-value)* $\geq 0,05$; *Root Mean Square Error of Aproximation (RMSEA)* $< 0,08$; dan *Normed Fit Index (NFI)* $> 0,90$, sehingga akurat digunakan untuk mengukur objek evaluasi pelayanan BK di SD sesuai dengan konsepnya.
6. Aplikasi keenam set instrumen dalam implementasi model AbKIN pada 16 kelas di 6 SD berhasil memberikan gambaran evaluatif yang komprehensif dalam satu kesatuan prosedur dengan mendeskripsikan: tingkat kebutuhan perkembangan murid, tingkat intensitas masalah-masalah yang dialami murid

dalam aktualisasi tugas perkembangannya, keterlaksanaan prosedur konstruksi program BK, tingkat kepuasan murid terhadap implementasi aktual layanan bimbingan, tingkat kualitas implementasi layanan bimbingan klasikal, tingkat keterlaksanaan tugas perkembangan murid, trend penurunan intensitas kebutuhan, dan trend penurunan intensitas masalah-masalah dalam aktualisasi tugas perkembangan murid.

7. Dengan mencermati berbagai persamaan/kemiripan temuan hasil evaluasi pada SD dengan sistem pelayanan BK berkarakteristik pola generalis yang relatif sama (kasus pada SDN Mejing 1 dan SDN Patran di Sleman atau pada SDN Tlogo dan SDN Ngebel di Bantul) dan berbagai perbedaan/kekhususan temuan hasil evaluasi pada SD yang penyelenggaraan programnya berkarakteristik pola spesialis (kasus pada SDK Baciro, Yogyakarta), terdapat indikasi bahwa instrumen evaluasi model AbKIN memiliki **sensitivitas** yang baik (mampu menghasilkan temuan yang sama pada ciri sekolah yang sama dan temuan hasil yang berbeda/unik pada karakteristik khusus).
8. Hasil penilaian ekspert dan praktisi (guru kelas 5 dan 6 SD) sebagai pengguna model menunjukkan bahwa Panduan Evaluasi Model AbKIN dinilai mudah dipahami, struktur dan komponen isinya lengkap, kualitas penyajiannya sudah baik, sehingga mudah diikuti sebagai acuan dalam implementasi model untuk mengevaluasi pelayanan BK di SD.
9. Analisis data implementasi model AbKIN, khususnya hasil analisis butir-butir kandungan instrumennya memberi banyak informasi substantif yang

mendasar dan sangat bermanfaat untuk keperluan diagnostik (*diagnostic evaluation*) dalam mengidentifikasi dan menemukan berbagai aspek guna perbaikan pelayanan BK di SD (perencanaan program layanan dasar bimbingan (*guidance curriculum*) dan diagnosis konseling, perbaikan implementasi layanan, dan perbaikan *output*).

10. Terdapat beberapa temuan (bersifat *lessons learned*) dari hasil implementasi evaluasi pelayanan BK di SDK Baciro yang bersifat spesifik (dengan pola spesialis, memiliki konselor, berprogram BK terstruktur) dibandingkan dengan temuan perihal yang sama pada kelima SD lainnya (dengan pola generalis, tanpa konselor, tanpa program BK terstruktur), antara lain: a). intensitas dan banyaknya masalah dalam aktualisasi tugas perkembangan murid relatif lebih rendah; b). prosedur konstruksi program BK terlaksana dengan *cukup lancar*; c). kepuasan murid terhadap IALB lebih tinggi; d). kualitas implementasi layanan BK dapat diases; e). keterlaksanaan tugas perkembangan murid lebih lancar; dan f). capaian hasil pelayanan BK lebih baik.

B. Keterbatasan Penelitian

Beberapa keterbatasan proses dan hasil penelitian ini, antara lain:

1. Proses penelitian ini tidak melibatkan evaluator eksternal, sehingga produk yang dihasilkan belum diuji validitas efektivitasnya secara eksternal, dalam

arti belum dapat dibandingkan dengan produk model lain yang serupa/ setara/sebobot.

2. Penggunaan model ini belum dapat digeneralisasikan secara masif, karena masih diperlukan tahapan diseminasi/diffusion pada kawasan yang lebih luas dalam beragam karakteristik konteks pelayanan BK pada berbagai tempat mengingat belum ada standar penyelenggaraan program BK pada SD di Indonesia.
3. Proses penelitian dan pengembangan model AbKIN ini menggunakan prosedur pengembangan R & D model Plomp (1999), namun dalam penelitian ini, tahapan pengembangan masih terbatas pada tahap *research and development* pada fase implementasi model. Dalam keterbatasan ini, informasi tentang efektivitas penggunaan model diperoleh baru sebatas penilaian dari 60 orang guru kelas 5 dan 6 dalam forum fgd dan 16 orang guru kelas sebagai pengguna pada tahap implementasi model. Pada pengembangan lebih lanjut, diharapkan peneliti lain atau sponsor dapat mengembangkannya sampai tahap difusi, sehingga karakteristik efektivitas model ini dapat diuji pada kawasan populasi yang lebih luas.
4. Model ini masih terbuka untuk dikembangkan lebih lanjut dengan memperluas komponen model, mengakomodir aspek penilaian *outcomes*, dan melibatkan penilaian eksternal.

C. Saran Pemanfaatan, Diseminasi, dan Pengembangan Produk Lebih Lanjut

Berdasarkan simpulan dan keterbatasan di atas, maka dalam rangka pemanfaatan, penyebarluasan, dan pengembangan produk ini lebih lanjut, disampaikan beberapa saran sebagai berikut:

1. Proses dan hasil penelitian pengembangan ini memberi kontribusi teoretis berupa input konseptual, metodologis, dan *findings* berkaitan dengan perluasan khasanah pengetahuan tentang konsep dan praktik evaluasi pelayanan BK di SD yang dapat dimanfaatkan oleh pebelajar dan peneliti lain sebagai salah satu sumber acuan referensi dalam mengkajikembangkan produk lain yang sewarna dengan isu-isu evaluasi pelayanan BK di sekolah.
2. Model evaluasi pelayanan BK di SD (model AbKIN) hasil penelitian dan pengembangan ini dapat dijadikan sebagai model alternatif bagi pimpinan sekolah dalam melakukan evaluasi terhadap pelayanan BK di SD, sebelum ditemukan model evaluasi yang lebih baik.
3. Bagi guru kelas 5 dan 6 SD yang tergerak untuk memulai pembenahan pelayanan BK berlandaskan suatu program yang terstruktur sesuai dengan kebutuhan-kebutuhan peserta didik, penggunaan model AbKIN ini sangat bermanfaat menghasilkan informasi *preliminary evaluation* (evaluasi awal) yang memberi petunjuk darimana dan apa yang perlu diperbaiki dalam rangka desain dan pengembangan pelayanan BK yang berprogram di SD.
4. Implementasi model AbKIN memiliki relevansi tinggi dalam peningkatan kompetensi profesional guru kelas berkaitan dengan pelaksanaan tugas/fungsi

dalam bidang BK di SD sesuai tuntutan SK Menpan RI No. 84 Tahun 1993, Permendiknas No. 22 Tahun 2006, dan pelaksanaan kurikulum 2006 (KTSP), khususnya dalam melaksanakan evaluasi pelayanan BK di SD, perancangan kembali (*re-designing*) program BK, dan tindak lanjut pelayanan.

5. Model ini dapat memberikan informasi evaluatif untuk keperluan diagnostik (*diagnostic evaluation*) dalam mengidentifikasi dan menemukan berbagai aspek dalam perbaikan pelayanan BK di SD (perencanaan program layanan dasar bimbingan (*guidance curriculum*) dan diagnosis konseling, perbaikan implementasi layanan, dan perbaikan *output*).
6. Sambil melakukan penyebarluasan pemanfaatan produk ini, model AbKIN masih sangat perlu diimplementasikan dalam kawasan populasi yang lebih luas untuk meningkatkan validitas dalam efektivitas penggunaannya pada beragam sekolah dasar. Pengawas bidang program bimbingan dan konseling (atau sejenisnya) pada jajaran Dinas Pendidikan Tingkat Kabupaten/Kota, para pendidik konselor di LPTK, dan LPMP diharapkan ikut ambil bagian dalam penyebarluasan penggunaan produk ini.
7. Model ini masih terbuka untuk diujikembangkan lebih lanjut dengan memperluas komponen model, mengakomodir aspek substansi program, mengungkap hambatan-hambatan penyusunan program, mengakomodir aspek penilaian *outcomes*, dan melibatkan penilaian eksternal.
8. Pengembangan produk ini ke depan perlu mempertimbangkan untuk melibatkan penilai independen (*independent appraisal*), memanfaatkan

penggunaan *peer-assessment*, dan penggunaan teknik *other-rating* sebagai upaya *cross-check* hasil penilaian dampak layanan BK terhadap perubahan sikap/perilaku subjek yang dilayani.

9. Pengembangan produk ini lebih lanjut akan semakin bermanfaat dan berdaya guna tinggi jika pemegang kebijakan/kekuasaan (Dinas Pendidikan) dan pemangku kepentingan (Kepala SD dan staf guru SD) terlibat secara langsung dan aktif dalam proses pengembangan dan pemanfaatan produk (model AbKIN) terkait dengan upaya sadar (sistematis dan sistemik) menuju perbaikan/peningkatan kualitas penyelenggaraan program pelayanan BK di sekolah dasar.
10. Dengan mencermati hasil implementasi evaluasi model AbKIN pada 6 SD melalui penelitian ini yang menemukan beberapa indikasi bahwa profil pelayanan BK pada SD yang memiliki program BK terstruktur dan memiliki konselor sekolah (pola spesialis) ternyata memiliki keunggulan tertentu (dalam keempat komponen evaluasi AbKIN) dibandingkan dengan profil pelayanan BK pada SD yang tidak memiliki program BK terstruktur dan tanpa konselor sekolah (pola generalis/pola guru kelas), maka seyogianya sudah tiba saatnya pemerintah dan sekolah dasar merealisasikan penempatan konselor sekolah menuju profesionalisasi program pelayanan BK di SD.

DAFTAR PUSTAKA

- Adelman, H. S., & Taylor, L. (2002). School counselors and school reform: New directions. *Professional School Counseling*, 5, 235-248.
- Ahman. (1998). Bimbingan perkembangan: Model bimbingan dan konseling di sekolah dasar. *Disertasi* (tidak diterbitkan). Bandung: Program Pascasarjana Institut Keguruan dan Ilmu Pendidikan.
- American Educational Research Association. (1999). *Standards for educational and psychological testing*. Washington: AERA-APA
- American School Counselor Association. (2003). *The ASCA national model: A framework for school counseling programs*. Alexandria, VA: Author.
- Astramovich, R.L., Coker, J.K., & Hoskins, W.J. (2005). Training school counselors in program evaluation. *Professional School Counseling*, 9 (1) 49-54, Oct., 2005.
- Azwar, S. (2006). *Penyusunan skala psikologi*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- _____. (2008). *Reliabilitas dan validitas*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Baker, S. B., & Gerler, E. R. (2001). Counseling in schools. In D. C. Locke, J. E. Myers, & E. L. Herr (Eds.), *The handbook of counseling*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Barth, R. (1990). *Improving schools from within*. San Fransisco: Jossey—Bass Publishers.
- Baskin, C. (2001). Using Kirkpatrick's four-level-evaluation model to explore the effectiveness of collaborative online group work. Colin.Baskin@jcu.edu.au
- Borders, L.D., & Drury, S.M. (1992). Comprehensive school counseling programs: review for policymakers and practitioners. *Journal of Counseling and Development*, 70, 487-498.
- Borders, L.D. (2002). School counseling in the 21st century: Personal and professional reflections. *Professional School Counseling*, 5 (3), 180-185, Feb. 2002.
- Borg, W.R., & Gall, M.D. (1983). *Educational research: An introduction*. New York & London: Longman.
- Brigman, G. & Campbell, C. (2003). Helping students improve academic achievement and school success behavior. *Professional School Counseling*, 7, 91-98, Dec., 2003.
- Brinkerhoff, R.O., et al., (1986). *Program evaluation a practitioner's guide for trainers and educators*. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing.

- Brown, D. & Trusty, J. (2005). *Designing and leading comprehensive school counseling programs, promoting student competence and meeting student needs*. USA: Thomson Brools/Cole.
- Burhan Nurgiyantoro, Gunawan, & Marzuki. (2000). *Statistik terapan untuk penelitian ilmu-ilmu sosial*. Yogyakarta: Gajah Mada University Press.
- Carey, J. (2005). The development of a self-assessment instrument to measure a school district's readiness to implement the ASCA National Model. *Professional School Counseling*, Apr. 2005
- Center Partner. (2006). *Implementing the Kirkpatrick evaluation model plus*. Diambil pada tanggal 2 Januari 2006, dari : <http://www.coe.wayne.edu/eval/pdf>.
- Clark, M.A. (2004). Teacher perceptions and expectations of school counselor contribution: implications for program planning and training. *Professional School Counseling*, 8 (1) Dec 2004.
- Cronbach, L.J. (1970). *Essentials of psychological testing*. 3rd edition. New York: Harper and Row
- Curcio, C.C., Mathai, C., & Roberts, J. (2003) Evaluation of a school district's secondary counseling program. *Professional School Counseling*, 6 (4), 296-3003, Apr, 2003.
- Dean, D.L. (1994). How to use focus groups. In J.S. Wholey, H.P. Hatry, & K.E. Newcomer (Eds.), *Handbook of practical program evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- Departemen Pendidikan dan Kebudayaan. (1995). *Petunjuk bimbingan dan penyuluhan di sekolah dasar*. Jakarta: Dirjen Dikdasmen.
- Departemen Pendidikan Nasional. (2007). *Penataan pendidikan profesional konselor dan layanan bimbingan dan konseling dalam jalur pendidikan formal*. Jakarta: Departemen Pendidikan Nasional.
- Djemari Mardapi. (2000). *Evaluasi pendidikan*. Makalah disampaikan pada Konvensi Pendidikan Nasional tanggal 19 – 23 September 2000 di Universitas Negeri Jakarta.
- _____. (2008). *Teknik penyusunan instrumen tes dan nontes*. Jogjakarta: Mitra Cendikia.
- Donald, D.M. (2004). Collaborating with students' spirituality. *Professional School Counseling*, 7 (5), 293-300, Jun, 2004.
- Dorman, G. (1981). *Middle grades assessment program*. Chapell Hill, NC: Center for Early Adolescence.

- Erford, B.T., House, R., & Martin, P. (2003). Transforming the school counseling profession. In B.T. Erford (Ed.), *Transforming the school counseling profession* (pp. 1-20). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Erford, B.T. (2007). *Transforming the school counseling profession* (Second Edition). New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Fernandes, H.J.X. (1984a). *Testing and measurement*. Jakarta: National Education Planning, Evaluation and Curriculum Development.
- _____. (1984b). *Evaluation of educational programs*. Jakarta: National Education Planning, Evaluation and Curriculum Development.
- Fitch, T., Newby, E., Ballestero, V., & Marshall, J. (2001). Future school administrators' perceptions of the school counselor's role. *Counselor Education and Supervision*, 41, 89-100.
- Garrett, H.E. (1967). *Statistics in psychology and education*. London: Longmans
- Gendon Barus. (2007). Model prosedur pengembangan dan implementasi program bimbingan dan konseling di sekolah dasar. *Widya Dharma*, 19, 37- 61.
- Gerler, E.R. (1985). Elementary school counseling research and the classroom learning environment. *Elementary School Guidance & Counseling*, 20, 39-48.
- Gerler, E. R., Kinney, J., & Anderson, R. F. (1985). The effects of counseling on classroom performance. *Journal of Humanistic Education and Development*, 23, 155-165.
- Ghozali, Imam & Fuad. (2005). Structural equation modeling, teori, konsep dan aplikasi dengan program Lisrel 8,54. Semarang : Badan Penebit Universitas Diponegoro
- Gibson, R.L. & Mitchell, M.H. (1990). *Introduction to counseling and guidance*. New York: MacMillan Publishing Company.
- Gysbers, N.C. & Henderson, P. (2000). *Developing and managing your school guidance program* (3rd ed.). Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Gysbers, N.C. (2004). Comprehensive guidance and counseling programs: The evolution of accountability. *Professional School Counseling*, 8 (1), 1-14, Oct, 2004.
- Gysbers, N.C., Hughey, K.F., Lapan, R.T., et al. (1992). Improving school guidance programs: A framework for program, personnel, and results evaluation. *Journal of Counseling and Development*, 70 (5), 565-577, May 1992.

- Hadley, H.R. (1988). Improving reading scores through a self-esteem prevention program. *Elementary School Guidance & Counseling*, 22, 248-252.
- Hanna, F.J. & Green, A. (2004). Asian shades of spirituality: Implications for multicultural school counseling. *Professional School Counseling*, 7 (5), 326-333, Jun, 2004.
- Hargreaves, D. (1982). *The challenge for the comprehensive school*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Haryono. (2006). Penelitian tindakan kelas model kolaboratif dan peningkatan kemampuan profesional guru. *Widya Dharma*, 17 (1), 49-58, Oktober 2006.
- Hayes, R.L., Nelson, J., Tabin, M., Pearson, G., & Worthy, C. (2002). Using school-wide data to advocate for student success. *Professional School Counseling*, 6(2), 86-95.
- Hayes, R. L., Paisley, P. O., Phelps, R. E., Pearson, G., & Salter, R. (1997). Integrating theory and practice: Counselor educator-school counselor collaborative. *Professional School Counseling*, 1(1), 9-12.
- Hernandez, T. J. & Seem, S. R. (2004). [A safe school climate: A systemic approach and the school counselor](#). *Professional School Counseling*, 7(4), 256-262.
- Herr, E.L. (2002). School reform and perspectives on the role of school counselors: A century of proposals for change. *Professional School Counseling*, 5, 220-234.
- Hogan, C. C. (1998). Integrate high-school counselors into the learning process. *Education Digest*, 64(1), 55-58.
- Hoose, W.V., & Carlson, J. (1972). Counselor in the elementary schools. *Personnel and Guidance Journal*, 50, Apr. 1972, 579-682.
- House, R. M., & Hayes, R. L. (2002). School counselors becoming key players in school reform. *Professional School Counseling*, 5, 249-256.
- Jahja Umar. (2004). Ujian akhir sebagai subsistem pendidikan dalam rangka pengendalian mutu. *Buletin Puspendik*. Depdiknas, Oktober 2004.
- Jones, R. (2001). Suicide watch: What can you do to stop children from killing themselves? *American School Board Journal*, May, 16-21.
- Jones, V.F. & Jones, L.S. (1998). *Comprehensive classroom manajement. creating communities of support and solving problems*. Boston: Allyn and Bacon.
- Joreskog, K. & Sorbom, D. (1993). *Lisrel. 8: Structural equation modeling with the simplis command language*. Chicago: Scientific Software International.
- Joyce, B. & Weil, M. (1996). *Models of teaching*. Boston: Allyn and Bacon.

- Kaluge Agapitus H. (2004). Pengembangan model penilaian proses belajar matematika yang komprehensif dan kontinu pada pembelajaran kooperatif di SMP. *Disertasi doktor*, tidak diterbitkan, Universitas Negeri Surabaya.
- Kaplan, R.M, & Saccuzzo, D.P. (1982). *Psychological testing:Principles, application, and issues*. Monterey : Brooks/Cole Publishing Company
- Kartadinata, S., dkk. (2002). *Bimbingan di sekolah dasar*. Bandung: Maulana.
- _____. (2003). *Petunjuk teknis penggunaan inventori tugas perkembangan siswa SD*. Bandung: UPI
- Kaufman, P., Klein, S., & Frase, M. (1999). Dropout rates in the United States, 1997. Statistical Analysis Report. U.S. Department of Education.
- Kennedy, E. & Charles, S.C. (1990). *On becoming a counsellor: A basic guide for non-professional counsellors*. Bombay: Asia Trading Corporation.
- Kirkpatrick, D.L. (1998). *Evaluating training programs, The four levels* (Second edition). San Francisco : Berrett-Koehler Publisher, Inc.
- _____. (2005). *Kirkpatrick's training evaluation model*. Diambil pada tanggal 23 Nopember 2005, dari : <http://www.businessballs.com/kirkpatricklearningevaluationmodel.htm>.
- Koesoema A. Doni. (2004). "Quo vadis" pendidikan di Indonesia?. <http://www.kompas.com/kompas-cetak/0410/26/opini/1343288.htm>
- Lapan, R.T., Gysbers, N.C., & Sun, Y. (1997). The impact of more fully implemented guidance programs on the school experiences of high school students: A statewide evaluation study. *Journal of Counseling and Development*, 75, 292-3003.
- Lapan, R.T. (2001). Results-based comprehensive guidance and counseling programs: A framework for planning and evaluation. *Professional School Counseling*, 4 (4), 289-298, Apr, 2001.
- Lapan, R.T., Gysbers, N.C., & Petroski, G.F. (2001). Helping seventh graders be safe and successful: A statewide study of the impact of comprehensive guidance and counseling programs. *Journal of Counseling and Development*, 79, 320-330.
- Lapan, R.T., Tucker, B., Kim, S., & Kosciulek, J.F. (2003). Preparing rural adolescents for post-high school transitions. *Journal of Counseling and Development*, 81(3), 329-342.
- Lee, R.S. (1993). Effects of classroom guidance on student achievement. *Elementary School Guidance & Counseling*, 27, 163-171.

- Linstone, H.A. & Turoff, M. (2002). *The delphi method techniques and applications*. Electronic version
- Lombana, J. H. (1985). Guidance accountability: A new look at an old problem. *The School Counselor*, 32, 340-346.
- Mansyur. (2009). Pengembangan model *assessment for learning* pada pembelajaran matematika di SMP. *Disertasi* (tidak diterbitkan). Yogyakarta: PPS-UNY.
- Morey, R.E., Miller, C.D., Rosen, L.A., & Fulton, R. (1993). High school peer counseling: The relationship between student satisfaction and peer counselors? style of helping. *The School Counselor*, 40, 293-300.
- Mosconi, J. & Emmett, J. (2003). Effects of values clarification curriculum on high school students' definitions of success. *Professional School Counseling*, 7(2), 68-77.
- Muhadjir, N. (2002). *Metodologi penelitian kualitatif*. Yogyakarta: Rake Sarasin.
- Mullis, F. & Otwell, P. (1997). Counselor accountability: A study of counselor effects on academic achievement and student behaviors. *Georgia School Counselors Association Journal*, 1:4, 4-12.
- Mulyani Sumantri. (2007). *Perkembangan peserta didik*. Jakarta: Universitas Terbuka.
- Muro, J.J. & Kottman, T. (1995). *Guidance and counseling in the elementary and middle school, a practical approach*. Madison: Brown & Benchmark.
- Myers, J.E., Shoffner, M.F, & Briggs, M.A. (2002). Developmental counseling and therapy: An effective approach to understanding and counseling children. *Professional School Counseling*, 5(3), 194-202.
- Myrick, R.D., & Moni, L. (1976). A status report of elementary counseling. *Elementary School Guidance and Counseling*, 10, March 1976, 156-164.
- Myrick, R.D. (1987). *Developmental guidance and counseling: A practical approach*. Minneapolis, MN: Educational Media Corporation.
- _____. (1989). Developmental guidance: Practical consideration. *Elementary School Guidance & Counseling*, 24 (1), 14-20, Oct 1989.
- _____. (2003). Accountability: Counselors count. *Professional School Counseling*, 6 (3), 174-179, Feb., 2003.
- Neeley, S.J. (2004). *Pre-K-12th grade program development guide: A model comprehensive, developmental guidance & counseling program for Texas public schools*. Austin: Texas Education Agency.
- Nelson, R.C. (2002). *Guidance and counseling in the elementary school*. New York: Holt, Rinehart.

- Nurihsan, J.A. & Akur Sudianto. (2005). *Manajemen bimbingan konseling di sekolah dasar*. Jakarta: Grasindo.
- O Dell, F.L., Rak, C.F., Chermonte, J.P., Hamlin, A., & Waina, N. (1996). Guidance for the 1990s: Revitalizing the counselor's role. *The Clearing House*, 69 (5), 3003-3007, Jun, 1996.
- Omizo, M.M. & Omizo, S.A. (1988). The effects of participation in group counseling sessions on self-esteem and locus of control among adolescents from divorced families. *The School Counselor*, 36, 54-60.
- Omizo, M.M., Hershberger, J.M., & Omizo, S.A. (1988). Teaching children to cope with anger. *Elementary School Guidance & Counseling*, 22, 241-245.
- Otwell, P.S. & Mullis, F. (1997). Academic achievement and counselor accountability. *Elementary School Guidance and Counseling*, 31 (4); 343-348, Apr 1997
- Paul Suparno. (2004). *Guru demokratis di era reformasi*. Jakarta: Grasindo
- Peraturan Pemerintah Republik Indonesia nomor 28 Tahun 1990 tentang Pendidikan Dasar
- Peraturan Pemerintah Republik Indonesia nomor 19 Tahun 2005 tentang *Standar nasional pendidikan*.
- Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Republik Indonesia nomor 22 Tahun 2006 tentang *Standar isi satuan pendidikan dasar dan menengah*.
- Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Republik Indonesia nomor 23 Tahun 2006 tentang *Standar kompetensi lulusan*
- Perusse, R., Goodnough, G. E., & Noel, C. (2001). A national survey of school counselor preparation programs: Screening methods, faculty experiences, curricular content and fieldwork requirements. *Counselor Education and Supervision*, 41, 252-262.
- Plomp, T. (1999). *Design methodology and developmental research in/on education and training*. Twente University. Netherlands
- Posavac, Emil J, and Carey, Raymond G. (1985). *Program evaluation, methods and case studies. Second edition*. New Jersey : Prentice-Hall. Inc.
- Prayitno, dkk. (1998). *Pelayanan bimbingan dan konseling sekolah dasar (Buku I)*. Jakarta: Penebar Aksara.
- Puskur Depdiknas. (2006). *Buku panduan pengembangan diri untuk satuan pendidikan dasar dan menengah*. Jakarta: BSNP dan Puskur Depdiknas RI.
- Rayburn, C. (2004). Assessing students for morality education: A new role for school counselors. *Professional School Counseling*, 7 (5) 356-362, Jun 2004

- Riley, P.L. & McDaniel, J. (2000). School violence, prevention, intervention, and crisis response. *Professional School Counseling*, 4:2, 120-125.
- Robinson, S.E., Morrow, S., Kigin, T. & Lindeman, M. (1991). Peer counselors in a high school setting: Evaluation of training and impact on students. *The School Counselor*, 39, 35-40.
- Rochman Natawijaya. (1987). *Pelayanan bimbingan dan konseling di sekolah*. Jakarta: Depdikbud
- Rose, C.C. & Rose, S.D. (1992). Family change groups for the early age child. *Special Services in the Schools*, 6, 113-127.
- Rowell, L.L. (2005). Collaborative action research and school counselors. *Professional School Counseling*, 9 (1), 74-87, Oct, 2005.
- Rowley, W.J. (2005). Comprehensive guidance and counseling programs' use of guidance curricula materials: A survey of national trends. *Professional School Counseling*, 8 (3), 256-263, Apr, 2005.
- Schaefer-Schiumo, K. & Ginsberg, A.P. (2003). [The effectiveness of the warning signs program in educating youth about violence prevention: A study with urban high school students](#). *Professional School Counseling*, 7(1), 1-8.
- Schlossberg, S.M., Morris, J.D., & Lieberman, M.G. (2001). The effects of a counselor-led guidance intervention on students' behaviors and attitudes. *Professional School Counseling*, 4:3, 156-164.
- Schmidt, J.J. (1993). *Counseling in schools: Essential services and comprehensive programs*. Boston: Allyn and Bacon.
- Schmidt, J., Lanier, S., & Cope, L. (1999). Elementary school guidance and counseling: The last 20 years. *Professional School Counseling*, 2 (4), 250-257, Apr. 1999.
- Scruggs, M., Wasielewski, R.A., & Ash, M.J. (1999). Comprehensive evaluation of a K-12 counseling program. *Professional School Counseling*, 2 (3), 244-247, Feb, 1999.
- Sears, S.J. & Haag, D. (2002). School Counseling Now and In the Future: A Reaction. *Professional School Counseling*, 5 (3), 164-171, Feb. 2002.
- Seligman, M. (1995). *The optimistic child*. Boston: Houghton Mifflin.
- Shaw, M.C. & Goodyear, R.K. (1984). Prologue to primary prevention in schools. *The Personnel and Guidance Journal*, 62, 446-447.
- Shechtman, Z. (2002). Child group psychotherapy in the school at the threshold of a new millennium. *Journal of Counseling and Development*, 80(3), 293-299.

- Shertzer, B. & Stone, S.C. (1981). *Fundamentals of guidance*. Boston: Houghton Mifflin.
- Sindhunata, (editor). (2001). *Menggagas paradigma baru pendidikan, demokratisasi, otonomi, civil society, globalisasi*. Jogjakarta: Kanisius
- Singgih Santoso. (2004). *SPSS statistik multivariat*. Jakarta: PT Elex Media Komputindo.
- Sink, C.A. & Stroh, H.R. (2003). Raising achievement test scores of early elementary school students through comprehensive school counseling programs. *Professional School Counseling*, 6 (6), 350-357, Jun, 2003
- Sink, C.A. & Spencer, L.R. (2005). My class inventory-short form as an accountability tool for elementary school counselors to measure classroom climate. *Professional School Counseling*, 9 (1), 55-73, Oct, 2005
- Sink, A.C. (2005). *Contemporary school counseling: Theory, research, and practice*. Boston: Lahaska Press Houghton Mifflin.
- Solimun. (2002). *Structural Equation Modeling (SEM) Lisrel dan Amos*. Malang: Fakultas MIPA Universitas Brawijaya
- Stamnes, A.C. (1991). Assessing the effectiveness of an inner-city high school peer counseling program. *Urban Education*, 26, 269-284.
- Stark, J.S. & Thomas, A. (1994). *Assessment and program evaluation*. USA: Simon & Schuster Custom Publishing.
- Stufflebeam, Daniel L. and Shinkfield, Anthony J. (1985). *Systematic evaluation*. Boston : Kluwer Nijhof Publishing.
- Stufflebeam, Daniel L. (2003). *The CIPP model for evaluation*, the article presented at the 2003 annual conference of the Oregon program evaluators network (OPEN) 3 Oktober 2003. Diambil pada tanggal 25 Oktober 2005, dari : [http://www.wmich.edu/evalctr/cippmodel .htm](http://www.wmich.edu/evalctr/cippmodel.htm).
- Sudijono, A. (2003). *Pengantar evaluasi pendidikan*. Jakarta: Raja Grafindo Persada.
- Sugiyono. (2008). *Metode penelitian pendidikan pendekatan kuantitatif, kualitatif, dan R & D*. Bandung: Alfabeta.
- Suharsimi Arikunto. (2004). *Penilaian program pendidikan*. Jakarta: Bina Aksara.
- Sumarno, dkk. (2002). Pengembangan model akreditasi sekolah tingkat SLTP dan SMU. *Jurnal Kependidikan*, 2:32, 249-268
- Sutton, J.M. & Fall, M. (1995). The relationship of school climate factors to counselor self-efficacy. *Journal of Counseling & Development*, 73 331-336.
- Syamsu Yusuf, L.N. & Juntika Nurihsan. (2003). *Penyusunan pelayanan bimbingan dan konseling berbasis perkembangan*. Bandung: UPI.

- Tayibnapis, Farida Yusuf. (2000). *Evaluasi program*. Jakarta : Rineka Cipta.
- Thiagarajan, S., Semmel, D. & Semmel, M.I. (1974). *Instructional development for training teachers of exceptional children: A sourcebook*. Minneapolis: Indiana University.
- Thompson, C.L. & Poppen, W.A. (1979). *Guidance activities for counselors and teachers*. California: Brooks/Cole Publishing.
- Thompson, D.W. (2003). Development of an instrument to assess the counseling needs of elementary school students. [FindArticles](#) > [Professional School Counseling](#) > [Oct, 2003](#) .
- Tobias, A.K. & Myrick, R.D. (1999). A peer facilitator-led intervention with middle school problem-behavior students. *Professional School Counseling*, 3:1, 27-33.
- Trevisan, M.S., & Hubert, M. (2001). Implementing comprehensive guidance program evaluation support: Lessons learned. *Professional School Counseling*, 4 (3), 225-228, Feb, 2001.
- Valadez, J. & Bamberger, M. (1994). *Monitoring and evaluating social programs in developing countries*. Washington: The World Bank.
- Verduyn, C.M., Lord, W., & Forrest, G.C. (1990). Social skills training in schools: An evaluation study. *Journal of Adolescence*, 13, 3-16.
- Waras Kamdi. (2005). *Paradigma baru pendidikan Indonesia*. <http://www.kompas.com/kompas-cetak/0410/26/opini/1349396.htm>
- Watts, V. & Thomas, B. (1997). Proving that counseling programs do count: The counseling accountability. *Georgia School Counselors Association Journal*, 1:4,1-3.
- Whitson, S.C., & Sexton, T.L. (1998). A review of school counseling outcome research: implications for practice. *Journal of Counseling & Development*, 76, 412-426.
- Winkel, W.S. & Sri Hastuti, (2004). *Bimbingan dan Konseling di institusi Pendidikan*. Jakarta: Gramedia.
- Worthen, Blaine R. & Sanders, James R. (1981). *Educational evaluation : Theory and practice*. Ohio : Charles A. Jones Publishing Company

Lampiran 1

Berikut ini disajikan secara utuh sebuah artikel yang menggambarkan telah terjadinya perubahan dunia kehidupan di sekitar peserta didik yang menuntut perlunya peningkatan peran konselor di sekolah dasar. Artikel ini sengaja disajikan utuh dalam bahasa aslinya, agar tidak terjadi pereduksian dan distorsi penafsiran.

The Changing World of the Elementary School Counselor.

ERIC Identifier: ED328824

Author: Gerler, Edwin R., Jr.

Source: ERIC Clearinghouse on Counseling and Personnel Services Ann Arbor MI.

Elementary school counselors face changing demands as education and society move rapidly toward a new century (Gerler, Ciechalski, & Parker, 1990). Counselors must set clear priorities in the face of changing expectations. This digest summarizes various educational and societal demands that confront elementary counselors and suggests possible roles counselors may select relative to these demands.

A CULTURALLY DIVERSE WORLD

Our society faces challenges in accepting and benefiting from cultural diversity. Problems emanating from racism exist despite efforts aimed at educational reform. Elementary school counselors must be aware of transmitting their own cultural values to children and of drawing erroneous conclusions about children's emotional and social well-being based on cultural differences. Moreover, because counseling theories and techniques are not always applicable across cultures, counselors must often look to new and creative ways to work effectively in multicultural settings (Pedersen, 1988). Elementary school counselors should advocate for educational programs that include counselors, teachers, parents, and students working together for increased cultural understanding through role playing and other awareness activities.

A WORLD OF CHANGING FAMILIES

The so-called traditional family has virtually disappeared in America. Divorce and single-parent homes are a fact of life confronting children. Elementary school counselors must understand the effects of changing family structures and find ways to promote child growth and development within the context of family change. These ways will include divorce groups, training groups for single parents, guidance for latchkey children, and a variety of other important strategies. Elementary school counselors need to develop innovative approaches to help children and parents develop in a healthy fashion in spite of the ambiguity created by divorce and single-parent families. Counselors should assume a proactive stance by collaborating with teachers in developing and implementing family education programs.

A WORLD OF DRUG ABUSE

Students often begin to experiment with drugs in elementary school and early experimentation frequently leads to abuse and addiction in adolescence. Moreover, educators are aware of problems coming from families made dysfunctional by alcoholism and drug addiction. Elementary school counselors must understand the scope and implications of substance abuse and implement drug education programs that are designed to prevent drug abuse and to help children overcome the effects of substance abuse in their families. Elementary school counselors also need to recognize the serious effects of parents' alcoholism on children's development and implement compassionate approaches to helping these young victims receive help whether or not their parents are willing to accept help.

A WORLD OF CHILD ABUSE AND NEGLECT

Child abuse and neglect are rampant in our society. Elementary school counselors can build a positive school environment for youngsters who suffer from abuse and neglect by implementing such programs as parent support groups to prevent physical abuse of children, programs that help identify potential child abusers, and preventive sexual abuse programs. Elementary school counselors cannot work alone in preventing and treating child abuse. They need to develop close working relationships with social services and other community agencies that frequently advocate for victims of abuse and neglect. Counselors also need to work closely with teachers to help them thoroughly understand signs of abuse and to acquaint them with correct referral procedures. The elementary school classroom may be the most stable setting neglected and abused

children experience and may provide the empathy and positive regard needed to help children cope with their ordeal. Elementary school counselors must, therefore, become increasingly sensitive to the victims of abuse and to the need for effective counseling programs in this troublesome area.

A WORLD OF EXCEPTIONAL CHILDREN

Many children in our schools are labeled exceptional and find it difficult to accept that they are "simply human." These children need to feel accepted and to use their exceptional characteristics in extraordinary ways. Children who are not so labeled need to learn ways of benefiting from those who are exceptional. The parents and teachers of exceptional children also need to find ways to understand and assist these youngsters. Elementary school counselors should work to build a supportive learning environment for exceptional children. There is a need for strong ties between counseling and special education. Counselors should develop programs for parents of exceptional children. Parents of gifted youngsters, for example, have unique needs resulting from misunderstandings created by myths, stereotypes, and the small number of gifted children in the population. Counselors should also develop strategies to help teachers work more effectively with parents of handicapped children because the teacher is in a position to develop an active, ongoing relationship with parents but may lack the training to provide effective counseling support.

A TECHNOLOGICAL WORLD

Technological advances have changed education, work, and leisure in our society. Although most people experience the benefits of these advances, most also know the anxiety and frustration that accompany rapid technological change as well as the alienation generated by impersonal aspects of technology. Elementary school counselors need to help children develop emotionally and socially in the context of rapid technological change. Counselors often need to deal first with their own concerns about technology before helping children understand the benefits and limitations of technology. Elementary school counselors especially need to acquire competencies with computers, to overcome anxieties about using the technology, and to integrate computer technology into counseling programs (Bleuer & Walz, 1983).

A CHANGING WORLD OF WORK

Elementary school counselors face major challenges as they work with parents and teachers to introduce children to an ever-changing world of work (Hoyt & Shylo, 1987). The emphasis on career education, however, seems to have diminished from its peak in the 1970s when the United States Office of Education demanded high visibility for career education programs in schools. This decline in career education at the elementary school level is unfortunate because economic, political, and social changes have brought women and minorities into the work force in large numbers and have altered how children must be prepared to enter the world of work. Elementary school counselors need to enhance children's career awareness, prevent sex-role stereotyping through career exploration programs, and use role models to expand children's occupational aspirations.

PROMOTING LEARNING IN A CHANGING WORLD

American society has placed increasing emphasis on the need for children to learn basic academic skills. Parents throughout the country complain that children are not learning to read, write, and perform basic mathematics. Governmental and private commissions have studied the poor academic achievement of children and are asking educators to account for the failure of our schools in this important area. If elementary school counselors are to fulfill their mission in schools, they must collaborate with teachers, parents, and school administrators in an effort to improve children's achievement. Elementary school counselors can positively effect children's achievement (Costar, 1980; West, Sonstegard, Hagerman, 1980). Counselors, for example, can implement and evaluate a ten-session program called "Succeeding in School" (Gerler, 1990). Counselors can also consult with parents on matters related to children's academic progress, implement classroom programs that improve the work habits of children who procrastinate with school work, and use group counseling as a means of motivating children to attend school.

SHAPING CHILDREN'S BEHAVIOR IN A CHANGING WORLD

Children's behavior, both in and out of school, is an important concern of parents and educators. The popular media has documented seemingly wide-spread school absenteeism and delinquency among our nation's youth. How to change children's misbehavior and to foster productive behavior are concerns of elementary school counselors. The techniques available to parents, teachers, and elementary school counselors for

managing children's behavior are numerous and include modeling, positive reinforcement, behavior contracting, and desensitization. These behavioral change procedures have been thoroughly tested. Although the application of these methods is often difficult, the collaborative efforts of elementary school counselors, teachers, and parents in applying behavioral techniques eases some of the difficulties and increases the chances of success.

Counseling interventions to improve behavior include classroom guidance sessions, small group counseling sessions, and consultation with teachers. Students who receive a combination of these treatment procedures are likely to behave well in the classroom and elsewhere.

HUMAN RELATIONS IN A CHANGING WORLD

Children need to support each other in a world filled with conflict. They must learn and practice the interpersonal skills necessary for their present lives and also for the demands of peer pressure in adolescence. Elementary school counselors must find ways both to challenge and support youngsters in the area of human relations.

Counselors can build positive relationships among children and between children and adults through affective education programs in the classroom and through innovative approaches to peer counseling. Elementary school counselors play a major part in developing and maintaining a healthy social climate for children. This aspect of counselors' work is important in part because children's relations with teachers, peers, and family affect learning and achievement. In addition, counselors who strive to improve children's interpersonal skills are helping to ensure that the 1990s and beyond will be years in which society will move forward on the basis of cooperative efforts among the nation's citizens. Finally, the work of elementary school counselors in this area will likely help to produce citizens who strive for productive relations across cultures and nations.



Lampiran 2

Tabel
Hasil Survey Kebutuhan Peserta didik SD Pangudi Luhur Yogyakarta Tahun
2006 dalam Implikasinya terhadap Penyusunan Pelayanan BK
 (n = 80)

No Item	Aku membutuhkan bantuan/bimbingan :	Skor	%	Bidang Bimbingan	Peringkat
44	Agar aku dapat mengerti cara belajar yang baik untuk menghadapi ulangan.	215	89,58	Belajar	1
5	Agar aku dapat memahami penjelasan guru ketika mengajar	213	88,75	Pribadi	2
36	Agar aku dapat memiliki semangat yang tinggi untuk belajar.	211	87,92	Belajar	3
2	Agar aku dapat bersyukur atas rahmat Tuhan dalam hidupku.	210	87,50	Pribadi	4
8	Agar aku lebih giat belajar tanpa disuruh orang tua.	208	86,67	Pribadi	5,5
25	Agar aku dapat terbuka dengan orang tua.	208	86,67	Sosial	5,5
38	Agar aku dapat berhasil dalam pelajaran IPS.	208	86,67	Belajar	5,5
12	Agar aku dapat berkata dengan jujur.	206	85,83	Pribadi	7
1	Agar aku dapat berdoa dengan baik sesuai dengan agamaku.	205	85,42	Pribadi	8
27	Agar aku dapat menghargai jasa para pahlawan dengan jalan bertanggung jawab terhadap tugasku sebagai pelajar.	204	85,00	Sosial	9
41	Agar aku dapat berhasil dalam pelajaran bahasa inggris.	203	84,58	Belajar	10,5
47	Agar aku dapat mengembangkan bakat-bakatku	203	84,58	Karir	10,5
60	Agar aku mengetahui hal-hal yang harus diper-siapkan agar dapat memasuki bidang pekerjaan yang diinginkan.	203	84,58	Karir	10,5
39	Agar aku dapat berhasil dalam pelajaran IPA.	202	84,17	Belajar	12

15	Agar aku dapat membedakan perilaku yang baik dan yang tidak baik.	201	83,75 P	Pribadi	13,5
34	Agar aku dapat mengerti cara-cara belajar yang baik.	201	83,75	Belajar	13,5
50	Agar aku dapat belajar hidup hemat.	201	83,75	Karir	13,5
37	Agar aku dapat mengerjakan soal-soal perkalian, penjumlahan, pengurangan dan pembagian dengan baik.	200	83,33	Belajar	15,5
40	Agar aku dapat berhasil dalam pelajaran Bahasa Indonesia.	200	83,33	Belajar	15,5
20	Agar aku dapat mengembangkan sifat-sifatku yang positif.	199	82,92	Sosial	17,5
33	Agar aku dapat menyadari kebiasaan-kebiasaan belajarku yang tidak baik.	199	82,92	Belajar	17,5
48	Agar aku dapat menyadari pentingnya memiliki cita-cita.	198	82,50	Karir	19
26	Agar aku bangga sebagai Bangsa Indonesia.	197	82,08	Sosial	20,5
28	Agar aku dapat bergaul dengan semua orang tanpa membeda-bedakan antara yang kaya dan yang miskin.	197	82,08	Sosial	20,5
52	Agar aku dapat mengembangkan keterampilan-keterampilan yang kumiliki.	197	82,08	Karir	20,5
53	Agar aku dapat menggunakan keterampilan yang kumiliki.	197	82,08	Karir	20,5
54	Agar aku memiliki kepekaan untuk membantu orang tua.	197	82,08	Karir	20,5
56	Agar aku dapat mengerti perlunya orang bekerja keras dalam bekerja.	195	81,25	Karir	22,5
57	Agar aku dapat mengerti pentingnya menabung.	195	81,25	Karir	22,5
21	Agar aku memiliki kepedulian untuk membantu teman-temanku.	194	80,83	Sosial	24,5
22	Agar aku dapat lebih percaya diri.	194	80,83	Sosial	24,5
31	Agar aku dapat menulis dengan cepat, rapi dan tulisanku mudah dibaca oleh siapapun.	194	80,83	Belajar	24,5
3	Agar aku dapat menghargai sesamaku.	191	79,58	Pribadi	26,5
45	Agar dapat mengerti gunanya mendapat nilai yang baik dalam belajar.	191	79,58	Belajar	26,5
6	Agar aku dapat memahami ungkapan-	188	78,33	Pribadi	28,5

	ungkapan atau istilah-istilah dalam kehidupan sehari-hari.				
24	Agar aku dapat mengetahui kekurangan yang ada dalam diriku.	188	78,33	Sosial	28,5
4	Agar aku dapat menjaga kebersihan lingkungan, misalnya membuang sampah pada tempatnya.	186	77,50	Pribadi	30
18	Agar aku dapat menghargai pendapat teman-temanku.	185	77,08	Sosial	31,5
23	Agar aku dapat bergaul dengan teman-temanku.	185	77,08	Sosial	31,5
43	Agar aku berani bertanya kepada guru ketika aku tidak paham.	185	77,08	Belajar	31,5
49	Agar aku dapat mengisi waktu luangku dengan kegiatan-kegiatan yang sehat.	185	77,08	Karir	31,5
9	Agar aku berani mencoba sesuatu yang baru dan tidak takut salah.	184	76,67	Pribadi	33,5
10	Agar aku mengetahui bakat-bakatku.	184	76,67	Pribadi	33,5
14	Agar aku dapat mematuhi norma-norma yang berlaku di masyarakat.	184	76,67	Pribadi	33,5
46	Agar aku dapat mengungkapkan ide-ideku/ gagasanku baik secara lisan maupun tertulis dihadapan teman-temanku.	184	76,67	Belajar	33,5
16	Agar aku dapat merawat diriku sendiri.	183	76,25	Pribadi	35,5
19	Agar aku dapat mengetahui sifat-sifatku yang positif.	183	76,25	Sosial	35,5
55	Agar aku dapat mengerti tujuan orang bekerja.	181	75,42	Karir	37
11	Agar aku dapat menguasai keterampilan-keterampilan yang diperlukan dalam kehidupan.	180	75,00	Pribadi	38,5
30	Agar aku dapat membaca dan memahami isi bacaan dengan baik.	180	75,00	Belajar	38,5
42	Agar aku dapat mengarang/membuat karangan dengan baik.	180	75,00	Belajar	38,5
58	Agar aku dapat mengatur penggunaan uang sakuku.	177	73,75	Karir	40
17	Agar aku dapat diterima oleh teman-temanku.	175	72,92	Sosial	41,5
32	Agar aku dapat membuat ringkasan dari bacaan yang telah aku baca.	175	72,92	Belajar	41,5

7	Agar aku dapat menyediakan waktu untuk berolahraga sehingga tubuhku menjadi sehat.	172	71,67	Pribadi	43,5
35	Agar aku dapat belajar sesuai dengan jadwal yang telah kutentukan.	172	71,67	Belajar	43,5
29	Agar aku dapat menyesuaikan diri dengan situasi kelompok.	168	70,00	Sosial	45
13	Agar aku dapat memaafkan teman yang bersalah padaku.	167	69,58	Pribadi	46
59	Agar aku dapat mengetahui jenis pendidikan atau kursus yang berkaitan dengan pekerjaan yang ada di masyarakat.	166	69,17	Karir	47
51	Agar aku dapat mengembangkan keterampilan-keterampilan yang kumiliki.	162	67,50	Karir	48







KATA PENGANTAR

Surat Keputusan Menpan RI No. 84 Tahun 1993 dan Permendiknas No. 22 Tahun 2006 menugasi guru kelas di SD sebagai perencana, pelaksana, dan pengevaluasi program pelayanan bimbingan dan konseling (BK) di kelas asuhannya, namun dalam prakteknya tugas tersebut terkendala oleh banyak kesulitan. Salah satu permasalahan substansial yang menghambat dalam evaluasi pelayanan BK di SD selama ini adalah belum ditemukannya model evaluasi yang dapat memandu guru kelas untuk mengevaluasi pelayanan BK secara komprehensif dan mampu menghasilkan informasi yang bermanfaat dalam melakukan perbaikan. Untuk mengatasi kesulitan ini, telah dikembangkan sebuah produk sederhana berupa *Model Evaluasi Pelayanan BK di SD* (dinamai Model AbKIN). Panduan penggunaan model tersebut disajikan dalam buku kecil ini.

Model evaluasi pelayanan BK di SD (Model AbKIN) dapat digunakan oleh kepala sekolah, konselor sekolah dan/atau guru kelas untuk mengidentifikasi kebutuhan-kebutuhan perkembangan peserta didik yang berimplikasi pada penyusunan program BK di SD, mengases sendiri keterlaksanaan manajemen pengembangan program BK di SD, mengukur sendiri kepuasan peserta didik (*client's satisfaction*) terhadap keterlayanan bimbingan, menilai kualitas implementasi layanan bimbingan klasikal, dan menilai capaian hasil pelayanan BK di SD. Produk ini sangat relevan dan aktual digunakan dalam koridor mengawali profesionalitas pelayanan BK yang berprogram terstruktur-tertulis dan memperbaiki praktek penyelenggaraan BK di SD, peningkatan profesionalisme guru menuju perbaikan mutu pendidikan dasar, *school reform movement*, aktualisasi MPBS, perbaikan pendekatan dan sistem pembelajaran di kelas yang lebih berkiblat pada *student centred learning-oriented*, tuntutan *character education*, dan memenuhi KTSP menuju pencapaian kompetensi peserta didik sesuai amanah standar nasional pendidikan.

Ketersediaan model evaluasi pelayanan BK di SD (Model AbKIN) yang dilengkapi dengan seperangkat instrumen dan buku panduan penggunaannya semoga dapat mendorong keinginan dan kemauan guru kelas untuk melaksanakan evaluasi pelayanan BK di SD sebagai langkah awal untuk melakukan perbaikan dan peningkatan penyelenggaraan program pelayanan BK di SD. Wassalam.

Yogyakarta, 10 Nopember 2009
Pengembang,

Gendon Barus

DAFTAR ISI

KATA PENGANTAR	ii
DAFTAR ISI	iii
A. Petunjuk Umum	1
B. Tujuan dan Ruang Lingkup Evaluasi	2
C. Kualifikasi Instrumen Evaluasi Model AbKIN	3
D. Kerangka Konseptual Evaluasi Model AbKIN	4
1. Hakikat Evaluasi Pelayanan Bimbingan dan Konseling.....	4
2. Kriteria dalam Evaluasi Pelayanan BK di Sekolah.....	6
3. Model Evaluasi Pelayanan BK di Sekolah	8
E. Skema Prosedur Evaluasi Pelayanan BK di SD dalam Model AbKIN.....	9
F. Waktu Pelaksanaan Evaluasi.....	13
G. Arah Rekomendasi Hasil Evaluasi.....	13
H. Langkah – langkah Evaluasi.....	15
1. Pengadministrasian.....	15
2. Pengolahan Data (Skoring Instrumen dan Komputasi).....	16
3. Analisis Data dan Interpretasi	19
I. Cara Pelaporan Hasil Evaluasi.....	24
LAMPIRAN	
1. Tabel Pedoman Konversi Penilaian Kualitatif.....	26
2. Contoh Pengolahan, Analisis, dan Interpretasi Data	27
3. Perangkat Instrumen Model AbKIN.....	28
Inventori Kebutuhan Perkembangan Murid (IKPM).....	29
Inventori Keterlaksanaan Tugas Perkembangan (IKTPM)..	33
Inventori Masalah-masalah dalam Aktualisasi Tugas Perkembangan Murid (IMATPM).....	38
Kuesioner Keterlaksanaan Prosedur Konstruksi Program BK (KKPKP-BK).....	44
Inventori Implementasi Aktual Layanan Bimb. (IALB).....	47
Inventori Penilaian Kualitas Implementasi Layanan Bimbingan Klasikal	50

PANDUAN EVALUASI PELAYANAN BK DI SD (Model AbKIN)

Gendon Barus

A. Petunjuk Umum

1. Model AbKIN digunakan untuk mengevaluasi pelayanan akhir tahun Bimbingan dan Konseling (BK) di SD pada kelas-kelas tinggi (kelas 5 dan 6).
2. Penggunaan model AbKIN tidak tergantung pada konteks kurikulum formal maupun peraturan perundangan yang berlaku.
3. Model evaluasi pelayanan BK berbasis kelas (Model AbKIN) memuat empat komponen, yaitu: (1) asesmen kebutuhan peserta didik terhadap program pelayanan BK dilihat dari: (a) tingkat intensitas kebutuhan perkembangan murid, (b) tingkat keterlaksanaan tugas perkembangan murid, dan (c) tingkat intensitas masalah-masalah dalam aktualisasi tugas perkembangan murid; (2) penilaian tingkat keterlaksanaan prosedur konstruksi program BK; (3) penilaian tingkat kepuasan murid terhadap implementasi aktual layanan bimbingan dan kualitas implementasi layanan bimbingan klasikal; dan (4) penilaian capaian hasil pelayanan BK di SD.
4. Penggunaan model AbKIN tidak tergantung pada pendekatan, teknik, maupun strategi pelayanan bimbingan tertentu yang digunakan oleh guru kelas di SD.
5. Model AbKIN dapat digunakan untuk memandu guru kelas dalam mengevaluasi pelayanan BK di SD, baik yang memiliki program BK terstruktur-tertulis maupun tidak memiliki program BK secara terstruktur-tertulis (*intangibile*).
6. Pelaksanaan evaluasi pelayanan BK di SD dengan model AbKIN dilakukan oleh pimpinan sekolah sebagai penanggung jawab utama pengembangan program BK di SD, Konselor SD (jika ada) dan/atau guru kelas 5 atau 6 sebagai pelaksana

pelayanan (program) BK di SD, maupun pihak-pihak yang diberi kewenangan untuk mengadakan evaluasi terhadap pelayanan BK di SD.

7. Penggunaan Model AbKIN tidak dimaksudkan untuk mengevaluasi baik-buruknya kinerja guru kelas dalam melaksanakan program/fungsi ke-BK-an di kelas, namun lebih berorientasi pada upaya diagnostik dan perbaikan perencanaan, implementasi, dan penilaian hasil BK di SD.
8. Model AbKIN tidak dimaksudkan untuk fungsi seleksi atau penentuan status hasil belajar peserta didik, tidak untuk pengambilan keputusan naik/tinggal kelas (lulus/tidak lulus), dan juga tidak untuk penentuan posisi/peringkat kemampuan, melainkan lebih ke arah fungsi perbaikan perencanaan, pelaksanaan, dan evaluasi program pelayanan BK di SD. Beberapa instrumen model AbKIN potensial digunakan untuk fungsi penempatan, khususnya dalam bimbingan/konseling kelompok, fungsi pengembangan kurikulum layanan dasar bimbingan, dan fungsi diagnostik (pengungkapan) masalah dalam layanan responsif/konseling.
9. Penggunaan instrumen perangkat model AbKIN tidak direkomendasikan untuk digunakan pada kelas-kelas rendah (K. 1 – 3) di SD, namun untuk murid kelas 4 (jelang kenaikan ke kelas 5) instrumen model AbKIN dimungkinkan untuk digunakan sejauh para peserta didik memiliki tingkat kemampuan baca dan pemahaman yang baik. Untuk itu, jika dikehendaki, guru kelas sangat dianjurkan mendampingi/membantu peserta didik dalam pengaplikasiannya.

B. Tujuan dan Ruang Lingkup Evaluasi

1. Evaluasi dengan model AbKIN lebih bersifat evaluasi formatif yang bertujuan untuk perbaikan dalam perencanaan, pelaksanaan, maupun penilaian hasil pelayanan BK di SD.
2. Model AbKIN dapat digunakan untuk mengevaluasi pelayanan BK di SD, baik secara komponensial (parsial) maupun secara total dalam satu kesatuan

prosedur yang utuh, meliputi: (1) analisis tingkat kebutuhan peserta didik dalam implikasinya terhadap program BK di SD; (2) analisis tingkat keterlaksanaan prosedur pengkonstruksian program BK di SD; (3) mengukur tingkat kepuasan murid terhadap implementasi aktual layanan bimbingan dan kualitas implementasi layanan bimbingan klasikal; dan (4) penilaian capaian hasil pelayanan BK di SD akhir tahun.

3. Evaluasi pelayanan BK di SD dalam model AbKIN secara lengkap/menyeluruh mengaplikasikan 6 (enam) macam instrumen, yaitu:
 - 3.1. Inventori Kebutuhan Perkembangan Murid (IKPM)
 - 3.2. Inventori Keterlaksanaan Tugas-tugas Perkembangan Murid (IKTPM)
 - 3.3. Inventori Masalah-masalah dalam Aktualisasi Tugas Perkembangan Murid (IMATPM)
 - 3.4. Kuesioner Keterlaksanaan Prosedur Konstruksi Program BK (KKPKP-BK)
 - 3.5. Inventori Implementasi Aktual Layanan Bimbingan (IIALB)
 - 3.6. Inventori Penilaian Kualitas Implementasi Layanan Bimbingan Klasikal (IPKILBK)
4. Tiga inventori yang pertama (IKPM, IKTPM, dan IMATPM) berfungsi ganda sebagai instrumen assesmen kebutuhan peserta didik (*student's needs assessment instrument*) dalam implikasinya terhadap penyusunan program BK di SD, sekaligus sebagai instrumen penilaian capaian hasil pelayanan BK di SD. Dalam penggunaannya, guru pembimbing dapat memilih salah satu, atau dua, atau ketiga-tiganya dari inventori tersebut sesuai dengan keperluan, namun jika diinginkan informasi evaluatif yang komprehensif (lengkap dan menyeluruh), pengaplikasian ketiga instrumen tersebut sekaligus sangat disarankan.

C. Kualifikasi Instrumen Evaluasi Model AbKIN

Hasil telaah dan penilaian beberapa ahli (*expert judgment*) terkait dan 60 orang praktisi (guru kelas 5 dan 6 SD) terhadap kualitas konstruk instrumen menunjukkan

bahwa konstruk keenam instrumen evaluasi model AbKIN telah memenuhi kriteria validitas logik. Hasil analisis pengujian empiris menunjukkan bahwa instrumen memiliki indeks reliabilitas Alpha 0.90 – 0.97 (sangat tinggi). Hasil uji validitas butir melalui pendekatan analisis faktor konfirmatori dengan teknik Lisrel 8.51 menunjukkan bahwa semua butir instrumen memenuhi nilai muatan faktor > 0.3 dan memenuhi kriteria *Goodness of Fit Indices (GFI)*; dengan *Significance Probability (p-value)* $\geq 0,05$; *Root Mean Square Error of Aproximation (RMSEA)* < 0,08; *Normed Fit Index (NFI)* > 0,90.

D. Kerangka Konseptual Evaluasi Model AbKIN

Dalam bukunya yang berpengaruh luas, *Guidance and Counseling in the Schools*, Herr (1979) menegaskan bahwa evaluasi pelayanan bimbingan "... should contain goals, objectives, activities, and student outcomes" (p. 141) dan "... some evaluation should be included each year with periodic evaluation of the total program" (p. 142). An externally based evaluation is of use to time-constrained practitioners whose expertise may not be evaluation. Maka, secara tegas Hogan (1998:56) mendukung, "involvement of the counselors in evaluation of their own programs as a way of keeping the counselor involved in students' daily lives. The counselor is guided by the findings of the evaluation data in planning programs and services." Singkatnya, konselor atau Guru Kelas di SD (SK Menpan No. 84 Tahun 1993; Permendiknas No. 22 Tahun 2006) sudah seharusnya dan akan lebih efektif apabila mereka sendiri melakukan evaluasi pelayanan BK di kelas yang diasuhnya sebagai masukan yang menuntun mereka ke arah perbaikan perencanaan program dan perbaikan implementasi pelayanan BK di SD.

1. Hakikat Evaluasi Pelayanan Bimbingan dan Konseling

Hagedorn (Gibson & Mitchell, 1990:428) mendefinisikan evaluasi program sebagai berikut:

Program evaluation is a systematic set of data collection and analysis activities undertaken to determine the value of a program to aid manajement, program planning, staff training, public accountability, and promotion. Evaluation activities

make reasonable judgments possible about the efforts, effectiveness, adequacy, efficiency, and comparative value of program options.

Dalam kaitannya dengan pelayanan bimbingan dan konseling di sekolah, Astramovich, Coker, & Hoskins (2005:49) menegaskan, "*Counseling program evaluation refers to the ongoing use of evaluation principles by counselors to assess and improve the effectiveness and impact of their programs and services*". Evaluasi dalam pelayanan bimbingan dan konseling memiliki nilai intrinsik dalam membantu konselor untuk memonitor dan mengevaluasi efektivitas layanan yang mereka berikan kepada para kliennya. Menurut Isaacs (2003), evaluasi pelayanan BK dapat membantu konselor untuk menentukan layanan-layanan mana yang memberi dampak positif kepada para peserta didik dan mengidentifikasi hambatan-hambatan yang mengganggu kesuksesan peserta didik, serta menuntun konselor dalam merancang layanan-layanan yang efektif bagi peserta didik mereka. Dalam kaitan dengan upaya perbaikan program, sangat tepat apa yang ditegaskan Sumarno, dkk. (2002) bahwa evaluasi merupakan langkah awal dalam perencanaan. Artinya, perencanaan untuk perbaikan program harus dimulai dari kegiatan evaluasi. Atas dasar itulah maka model evaluasi ini diawali dengan *needs assessment* sebagai komponen pertama. Fakta empiris yang diperoleh dari hasil analisis *needs assessment* dapat menjadi masukan substantif yang berharga untuk mendasari penyusunan program BK pada tahun berikutnya. Atas dasar itu, asesmen kebutuhan sebagai komponen pertama dalam model ini berfungsi ganda sebagai fungsi pertimbangan evaluatif, sekaligus sebagai fungsi perencanaan program.

Apa yang menjadi fokus pada evaluasi dalam pelayanan bimbingan, Gysbers dan Henderson (Sink, 2005:179) menegaskan bahwa evaluasi program bimbingan menjawab dua pertanyaan, yaitu (1) apakah sekolah memiliki program bimbingan dan konseling komprehensif secara tertulis? dan (2) apakah program tertulis itu sungguh-sungguh terlaksana di sekolah tersebut? Evaluasi program bimbingan bertujuan untuk menjelaskan bahwa program bimbingan yang tertulis tersebut secara teliti (valid) dan

dibuktikan dengan dokumen-dokumen yang ada sungguh-sungguh telah terlaksana. Gysbers, dalam *Missouri Comprehensive Guidance Program: A Manual for Program Development, Implementation, Evaluation, and Enhancement* (2006;42) menjelaskan, “*Discrepancies between the written program and the implemented program, if present, come into sharp focus as the program evaluation process unfolds*”.

Sayangnya, hampir semua SD di Indonesia tidak memiliki program BK secara tertulis/terstruktur (Depdiknas 2007). Meskipun demikian, harus diakui bahwa pelayanan BK di SD tetap aktual, ada dalam berbagai bentuk kegiatan yang *intangible* dan terintegrasi dalam pembelajaran atau tersalurkan melalui fungsi kependidikan guru di kelas. Berrefleksi dari kondisi ini, maka komponen evaluasi capaian hasil program dalam model ini tidak didasarkan pada tolehan (telaah) program spesifik, melainkan pada capaian pelayanan totalitas, yaitu keterlaksanaan tugas-tugas perkembangan peserta didik secara lancar. Dalam hal ini, ketercapaian tugas-tugas perkembangan peserta didik harus dimaknai sebagai tujuan umum pelayanan BK di SD (Depdiknas, 2007).

2. Kriteria dalam Evaluasi Pelayanan Bimbingan dan Konseling di Sekolah

Penetapan kriteria relevan sebagai patokan dalam evaluasi pelayanan bimbingan dan konseling sudah lama merupakan persoalan yang belum terpecahkan secara tuntas. Shertzer & Stone (Winkel & Sri Hastuti, 2004) menyebutkan sejumlah ciri yang melekat pada pelayanan bimbingan yang baik, namun ciri-ciri itu masih bersifat subjektif, dalam arti bersumber pada pandangan, pendapat, dan penafsiran oleh ahli bimbingan sendiri. Shertzer & Stone menyebutnya sebagai kriteria eksternal (fisikal, teramati) dan kriteria internal (tertanam dalam suatu pelayanan bimbingan yang baik, yang penampakannya membutuhkan suatu analisis mendalam).

Adapun kriteria eksternal suatu pelayanan bimbingan dikatakan terlaksana dengan baik, adalah: (1) terdapat sekurang-kurangnya seorang tenaga ahli bimbingan (konselor sekolah) untuk melayani 250-300 orang peserta didik; (2) semua tenaga bimbingan mempunyai kualifikasi yang memadai dalam hal pendidikan prajabatan di

bidang bimbingan dan konseling; (3) terselenggarakannya sistem kartu pribadi (*cumulative record*) yang memuat himpunan data yang relevan untuk setiap peserta didik, yang dikelola dengan baik, dan digunakan secara aktual dalam memberikan bimbingan kepada peserta didik; (4) terdapat banyak sumber informasi pendidikan dan karier yang lengkap, mudah diakses, dan secara berkala diperbaharui; (5) tersedia dukungan sarana material dan teknis yang memadai; (6) pelayanan bimbingan menjangkau seluruh populasi peserta didik; (7) terdapat suatu rencana pelayanan bimbingan dan konseling yang jelas, terstruktur, dan tertulis sebagai pegangan semua pihak pelaksana.

Meskipun kesemua butir kriteria eksternal itu ada dan terevaluasi dalam keadaan baik, tetapi belum ada jaminan bahwa pelayanan bimbingan sungguh-sungguh telah memberikan manfaat atau efek positif bagi perkembangan dan pemenuhan kebutuhan peserta didik. Winkel & Sri Hastuti (2004) menyarankan, evaluasi terhadap efektivitas pelayanan bimbingan lebih valid dan reliabel jika pelaksanaan evaluasinya mendasarkan diri pada kriteria internal, antara lain yaitu: (1) pelayanan bimbingan disusun dengan bersumber pada kebutuhan-kebutuhan peserta didik yang nyata dan realistis berdasar pada *needs assessment*; (2) sifat-sifat bimbingan yang menonjol adalah sifat preventif dan developmental; (3) seluruh kegiatan bimbingan diarahkan untuk mencapai tujuan-tujuan tertentu yang telah dirumuskan bersama seluruh tenaga pendidik dan orang tua berdasarkan suatu studi yang mendalam; (4) terdapat keseimbangan yang wajar antara layanan-layanan bimbingan, dengan mengingat kebutuhan objektif peserta didik manakah yang sebaiknya dilayani melalui layanan bimbingan tertentu; dan (5) para konselor sekolah dan para peserta didik saling mengenal dan peserta didik menggunakan berbagai layanan bimbingan yang ditawarkan kepada mereka.

Evaluasi dilakukan untuk mengetahui efektivitas suatu program (pelayanan), dengan cara mengukur hal-hal yang berkaitan dengan keterlaksanaan program/

pelayanan, bukan sekedar peninjauan terhadap hasil program (Suharsimi Arikunto, 2004). Apabila yang diacu hanya pencapaian tujuan (hasil program), maka penetapan kriteria evaluasi memang merupakan pekerjaan yang mudah, namun itu baru sebagian saja dari isu penetapan totalitas kriteria evaluasi program yang kompleks (Tayibnasis, 2000). Bahkan dalam *Standards* (AERA-APA, 1999:163) didefinisikan, "*Program evaluation is the set of procedures used to make judgments about the client's need for a program, the way it is implemented, its effectiveness, and its value.*" Selanjutnya, Tayibnasis (2000:4) menyarankan hal-hal yang harus diperhatikan dalam menentukan kriteria penilaian suatu obyek/program ialah: (a) kebutuhan, ideal, nilai-nilai; (b) penggunaan yang optimal dari sumber-sumber dan kesempatan; (c) ketepatan efektivitas pelayanan/program; (d) pencapaian tujuan yang telah dirumuskan, dan tujuan penting lainnya. Kriteria yang ganda (multipel) hendaknya sering dipakai.

3. Model Evaluasi Pelayanan Bimbingan dan Konseling di Sekolah

Pelaksanaan evaluasi pelayanan BK di sekolah kebanyakan masih bersifat evaluasi informal, setidaknya-tidaknya masih langka dilakukan dalam suatu evaluasi formal yang bersifat sistematis dengan mengikuti model tertentu (Winkel & Sri Hastuti, 2004). Kebanyakan evaluasi program BK hanya menekankan evaluasi hasil dari layanan atau materi layanan tertentu (bersifat parsial), dengan menggunakan pendekatan eksperimental kuasi, seperti *before-and-after method* atau *comparison method* (Gibson & Mitchell, 1990:436). Diakui oleh Astramovich, Coker, & Hoskins, (2005:50), bahwa salah satu kendala evaluasi program BK adalah "*Lack of practical program evaluation models for counselors to utilize.*" Terdapat beberapa model evaluasi program yang pernah dipergunakan oleh evaluator eksternal dalam mengevaluasi program BK di sekolah, seperti model CIPP, model Krumboltz, dan tipe Brinkerhoff, namun penggunaannya di SD, khususnya di Indonesia belum pernah dilaporkan.

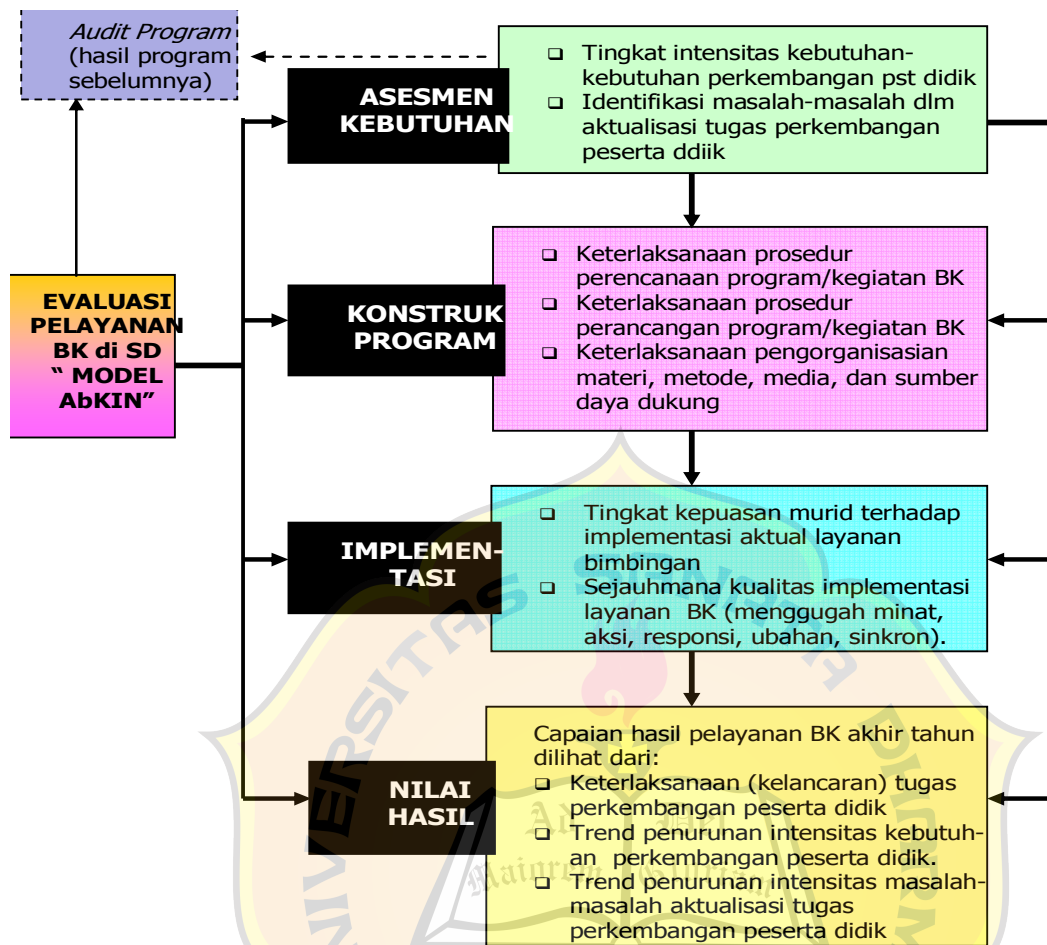
Belakangan ini usaha evaluasi ditujukan untuk memperluas atau memperbanyak variabel evaluasi dalam berbagai macam model evaluasi (Tayibnasis, 2000). Pada model

CIPP Stufflebeam misalnya, evaluasi difokuskan pada empat aspek, yaitu konteks, input, proses, dan produk. Karena pendekatan ini, maka evaluasi program yang lengkap akan meliputi kegiatan menilai 1) manfaat tujuan program; 2) mutu rencananya; 3) sampai sejauhmana tujuan dijalankan; dan 4) sejauhmana kualitas hasilnya. Jadi, evaluasi program/pelayanan yang lengkap hendaknya berfokus pada tujuan dan kebutuhan peserta/pengguna program yang mendapatkan pelayanan, disain kegiatan program, implementasi, transaksi dan hasil program (Tayibnapi, 2000:4).

Berdasarkan pada petunjuk di atas, model evaluasi ini difokuskan pada empat komponen, yaitu: (1) mengases sejauhmana intensitas kebutuhan-kebutuhan peserta didik dalam implikasinya terhadap pelayanan BK di SD; (2) mengukur sejauhmana tingkat keterlaksanaan prosedur konstruksi program; (3) mengukur sejauhmana tingkat kepuasan murid terhadap implementasi pelayanan BK di SD dan kualitas implementasi layanan bimbingan klasikal; dan (4) menilai sejauhmana capaian hasil pelayanan bimbingan yang ditandai dengan: meningkatnya kelancaran tugas-tugas perkembangan peserta didik dan berkurangnya intensitas masalah-masalah aktualisasi tugas perkembangan yang dialami peserta didik di SD. Keempat komponen yang menjadi fokus sorot model evaluasi ini dapat dipandang telah memenuhi kriteria evaluasi program dalam satu kesatuan prosedur yang relatif lebih lengkap sebagaimana disarankan Tayibnapi (2000:4), yaitu evaluasi program hendaknya berfokus pada: (1) tujuan dan kebutuhan peserta/pengguna program; (2) disain kegiatan program; (3) implementasi; (4) transaksi dan hasil program. Dengan memuat keempat komponen evaluasi ini, maka model AbKIN sinkron dengan prosedur pengembangan program BK seperti divisualisasikan oleh Gysbers & Henderson (2000) dan memenuhi definisi *Standards* (AERA-APA, 1999:163).

E. Skema Prosedur Evaluasi Pelayanan BK di SD dalam Model AbKIN

Desain evaluasi model AbKIN divisualisasikan sebagai berikut:



Gambar Desain Model Evaluasi Pelayanan BK di SD (Model AbKIN)

Deskripsi Komponen Model Evaluasi Pelayanan BK di SD (Model AbKIN)

Model ini dinamai **Model AbKIN** (akronim dari **Ab** = Asesmen kebutuhan; **K** = Konstruksi pelayanan/kegiatan; **I** = Implementasi layanan/kegiatan; dan **N** = Nilai hasil pelayanan), dengan komponen-komponen yang dievaluasi sebagai berikut:

1. Asesmen kebutuhan bimbingan (Ab) berfokus pada:

- a. Mengases tingkat intensitas kebutuhan perkembangan peserta didik dan identifikasi butir-butir kebutuhan yang masih urgen/mendesak untuk dipenuhi,

- b. Mengases tingkat kelancaran aktualisasi tugas-tugas perkembangan peserta didik, dan mengidentifikasi butir-butir tugas perkembangan yang masih perlu dibantu pencapaiannya,
 - c. Mengases tingkat intensitas masalah yang dialami peserta didik berkaitan dengan aktualisasi tugas-tugas perkembangannya dan mengidentifikasi butir-butir masalah yang masih perlu dibantu/dibimbing dalam pemecahannya.
- 2. Evaluasi Konstruksi Program/Kegiatan BK (K)**, dengan fokus pada menganalisis sejauhmana tingkat keterlaksanaan prosedur konstruksi program BK di SD yang meliputi perencanaan (*planning*), perancangan (*designing*), dan pengorganisasian (*organizing*) layanan. Sejalan dengan prosedur pengembangan program BK di sekolah sebagaimana dikonsepsi Schmidt maupun Gysbers & Henderson (2000), maka komponen yang dievaluasi pada aspek ini meliputi:
- a. Keterlaksanaan prosedur **planning** (perencanaan program pelayanan BK), dengan indikator sejauhmana guru kelas melaksanakan: identifikasi tujuan institusional sekolah dasar; identifikasi visi dan misi sekolah; asesmen kebutuhan peserta didik (didukung dokumentasi hasil *need assessment* yang pernah dilakukan); identifikasi karakteristik, gangguan perkembangan, dan masalah-masalah peserta didik; dan merencanakan kegiatan-kegiatan tertentu untuk membimbing peserta didik.
 - b. Keterlaksanaan prosedur dan kualitas **designing**, dengan indikator: sejauhmana asesmen kebutuhan dianalisis, sejauhmana hasil analisis kebutuhan diimplikasikan menjadi rumusan tujuan-tujuan dan topik-topik bimbingan, apakah ada skala prioritas terhadap tujuan-tujuan atau topik tertentu, sejauhmana program BK dirumuskan secara tertulis dan terstruktur dalam bentuk GBPP (Garis Besar Program Pelayanan) BK, sejauhmana pelayanan itu dijabarkan dalam kegiatan-kegiatan operasional (satuan-satuan Layanan

Bimbingan) atau diinfuskan dengan rumusan yang jelas dalam satuan kegiatan instruksional.

- c. Keterlaksanaan prosedur **organizing**, dengan indikator: sejauhmana materi/muatan bimbingan diorganisasikan secara terstruktur (jelas topiknya, pendekatan, penjadwalannya, dsb.); kalau pendekatan infusi yang dipakai (BK integratif dalam pembelajaran), sejauhmana muatan-muatan bimbingan diidentifikasi, dipilih, dan ditempatkan pada pokok-pokok bahasan dalam mata pelajaran yang relevan; sejauhmana sumber-sumber pendukung diorganisasikan.
- 3. Evaluasi Implementasi (I)**, meliputi evaluasi keterlaksanaan ragam layanan BK oleh guru kelas, keterlaksanaan muatan-muatan bidang bimbingan pribadi, bidang bimbingan sosial, bidang bimbingan belajar, dan bidang bimbingan karier yang secara aktual diterima oleh murid, dan kualitas proses implementasi layanan bimbingan klasikal di SD. Keterlaksanaan ragam layanan BK oleh konselor/guru kelas ditunjukkan dengan indikator terlaksananya layanan-layanan: orientasi dan pemberian informasi, penempatan dan penyaluran, bimbingan klasikal/kelompok, konseling individual/kelompok, konsultasi dengan orangtua peserta didik, dan layanan himpunan data. Evaluasi implementasi keterlaksanaan muatan/isi bidang-bidang bimbingan yang diperoleh peserta didik diindikasikan dengan tingkat kepuasan peserta didik dalam memperoleh layanan bantuan bimbingan secara aktual dari guru kelas melalui penyajian berbagai materi/topik-topik bimbingan dalam bidang bimbingan pribadi, sosial, belajar, dan karier.

Indikasi kualitas proses implementasi penyajian layanan bimbingan klasikal ditunjukkan oleh sejauhmana penyajian layanan mampu menggugah peserta didik untuk: merasa berminat terhadap kegiatan, menunjukkan aksi/aktivitas selama mengikuti kegiatan, memberikan responsi positif terhadap kegiatan yang diikuti, menyatakan adanya upaya/niat untuk berubah/belajar ke arah yang lebih baik, dan merasa sesuai/sinkron antara kebutuhan dengan materi layanan.

4. **Evaluasi Nilai hasil pelayanan (N)** meliputi penilaian capaian hasil pelayanan BK di SD (akhir semester/akhir tahun pelajaran) untuk melihat pertambahan nilai dengan membandingkan nilai rata-rata pengukuran asesmen kebutuhan pada akhir semester (posttest) dengan hasil pengukuran asesmen kebutuhan pada awal semester (pretest). Nilai tambah (*value added*) ditandai dengan: kecenderungan penurunan/berkurangnya intensitas kebutuhan perkembangan murid, trend meningkatnya kelancaran tugas-tugas perkembangan murid, dan kecenderungan berkurangnya intensitas masalah-masalah dalam aktualisasi tugas perkembangan murid di SD. Untuk penilaian hasil pelayanan ini diaplikasikan kembali perangkat instrumen yang digunakan untuk asesmen kebutuhan pada awal semester (akhir tahun sebelumnya), dihitung selisihnya sebagai nilai tambah. Hasil analisis butir kebutuhan (posttest) direkomendasikan sebagai dasar substantif penyusunan program BK untuk tahun berikutnya (fungsi perencanaan lanjut).

F. Waktu Pelaksanaan Evaluasi

Kegiatan evaluasi pelayanan BK di SD dengan menggunakan Model AbKIN dilakukan pada setiap akhir tahun pelajaran, pada saat jeda kegiatan pembelajaran menjelang libur kenaikan kelas, sehingga tidak mengganggu jam efektif kegiatan pembelajaran di kelas. Jika dikehendaki, beberapa orang peserta didik dapat dilibatkan untuk membantu dalam pengadministrasian dan pengolahan data.

G. Arah Rekomendasi Hasil Evaluasi

Mengingat sifatnya sebagai evaluasi diri (*self evaluation*) yang menekankan fungsi formatif (untuk perbaikan program/pelayanan), maka rekomendasi dari hasil evaluasi pelayanan BK di SD dalam koridor model AbKIN lebih diarahkan untuk memperbaiki program pelayanan BK yang akan datang, sehingga perencanaan, pelaksanaan, dan penilaian hasil pelayanan BK dapat ditingkatkan ke arah yang lebih baik. Rekomendasi ditujukan kepada pengembang program dan pelaksana pelayanan BK di SD, yaitu kepala sekolah, konselor SD (jika ada) dan/atau guru kelas.

1. Rekomendasi untuk Perencanaan Program Pelayanan BK di Kelas

- 1.1. Hasil analisis skor butir dari asesmen kebutuhan (IKPM, IKTPM, atau IMATPM) direkomendasikan sebagai landasan/dasar penyusunan program BK di SD (penentuan tujuan, topik/muatan layanan dasar bimbingan atau kurikulum bimbingan (*guidance curriculum*), dan skala prioritas/ penjadualan). Hasil analisis kebutuhan ini dapat menjadi titik awal pelayanan BK yang berprogram (menuju profesionalitas) atau penyusunan kembali (*rearrangement*) program BK yang lebih sinkron/relevan dengan kebutuhan peserta didik
- 1.2. Hasil analisis skor subjek dari asesmen kebutuhan direkomendasikan sebagai strategi pengidentifikasian subjek konseling, diagnostik (fungsi pengungkapan) masalah konseli, dan penempatan dalam kelompok bimbingan atau konseling kelompok

2. Rekomendasi untuk Perbaikan Pelaksanaan Program BK di SD

- 2.1. Hasil analisis skor butir instrumen KKPKP-BK dapat digunakan sebagai petunjuk bagian-bagian komponen manajemen pengembangan program (*planning, designing, organizing, dan implementing*) mana yang belum terlaksana dan masih perlu mendapat perbaikan.
- 2.2. Hasil analisis skor butir instrumen IIALB dapat digunakan sebagai petunjuk topik-topik/muatan bimbingan mana yang implementasi aktualnya belum memuaskan sehingga pelaksanaannya masih perlu mendapat perbaikan.
- 2.3. Hasil analisis skor butir instrumen IPKILBK memberi petunjuk sampai di mana tingkat kualitas implementasi layanan bimbingan klasikal dan butir-butir kualitas mana yang masih perlu diperbaiki.

3. Rekomendasi untuk Penilaian Hasil Pelayanan BK di SD

Analisis penilaian hasil pelayanan BK yang dilakukan pada akhir tahun pelajaran memberi indikasi secara keseluruhan mengenai: kebutuhan-kebutuhan perkembangan mana yang relatif belum terpenuhi, butir-butir tugas

perkembangan mana yang belum lancar aktualisasinya, masalah-masalah apa yang dirasakan peserta didik masih intens mengganggu dalam aktualisasi tugas perkembangan mereka. Semua temuan itu perlu direkomendasikan untuk mendapatkan perbaikan pada perencanaan dan pelaksanaan program BK selanjutnya.

H. Langkah – langkah Evaluasi

Pelaksanaan evaluasi pelayanan BK di SD dengan menggunakan model AbKIN meliputi langkah - langkah sebagai berikut:

1. Pengadministrasian

- 1.1 Guru Pembimbing (konselor SD atau guru kelas) sebagai pelaksana evaluasi mempersiapkan pelaksanaan pengumpulan data evaluasi pelayanan BK yang akan dilaksanakan di kelas (pengaturan jadwal, perlengkapan/buku inventori dan lembar jawab, pengaturan tempat, dll).
- 1.2 Membagikan instrumen (buku inventori dan lembar jawab) kepada seluruh siswa dalam kelas. Instrumen diisi dan dikumpulkan saat itu juga, tidak dibawa pulang.
- 1.3 Menjelaskan petunjuk pengisian masing-masing instrumen sebelum peserta didik mengerjakan dan memastikan bahwa semua murid memahami tugasnya.
- 1.4 Dengan pendampingan konselor/guru kelas, peserta didik diberi kesempatan mengisi instrumen-instrumen evaluasi yang telah dipersiapkan. Untuk setiap instrumen, dibutuhkan waktu pengisian sekitar 30 – 40 menit.
- 1.5 Pengisian instrumen oleh peserta didik dilakukan dalam dua hari (untuk mengusahakan objektivitas yang lebih baik dan meminimalisasi faktor bias akibat kelelahan). Hari pertama untuk mengerjakan instrumen IKPM dan IKTPM, sedangkan hari kedua untuk instrumen IMATPM dan IIALB. Agar praktis, lembar jawab untuk kedua instrumen dapat disatukan.




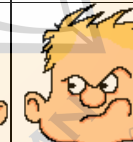
- 1.6 Pada saat yang hampir bersamaan, konselor/guru kelas melakukan pengisian Kuesioner Keterlaksanaan Prosedur Konstruksi Program BK—*self assessment*.
- 1.7 Pengisian Inventori Penilaian Kualitas Implementasi Layanan Bimbingan Klasikal (IPKILBK) dilakukan oleh peserta didik pada saat mengikuti kegiatan/layanan bimbingan klasikal. Pengisian instrumen IPKILBK dilakukan terhadap 3 – 4 kali kegiatan bimbingan klasikal. (Catatan: Instrumen IPKILBK ini digunakan hanya pada kelas yang melaksanakan layanan bimbingan kelompok/klasikal atau kegiatan yang mengandung muatan bimbingan, seperti kegiatan/latihan pramuka, *out-bound*, kegiatan *edutainment* (permainan pendidikan).
- 1.8 Evaluator mencermati semua lembar jawab yang terkumpul untuk memastikan bahwa pengisian semua instrumen sudah lengkap. Jika ditemukan lembar jawab yang pengisiannya tidak lengkap, sebaiknya subjek yang bersangkutan diminta melengkapinya kembali.

2. Pengolahan Data (Skoring Instrumen dan Komputasi Data)

- 2.1. Memberi skor terhadap semua lembar jawab dari instrumen yang diaplikasikan dengan mengikuti norma skoring seperti pada tabel 1 (pada hlm. 17 buku ini).
- 2.2 Mentabulasi skor-skor setiap instrumen yang diisi oleh peserta didik (IKPM, IKTPM, IMATPM, IIALB, dan IPKILBK) atau memasukkan skor (*data entry*) ke dalam data sheet pada program microsoft excel dengan posisi kolom untuk data butir dan baris untuk data subjek.
- 2.3 Khusus untuk instrumen KKPKP-BK (yang diisi konselor dan/atau guru kelas) dapat langsung diolah pada lembar instrumen yang diisi tersebut tanpa ditabulasi. Terhadap data implementasi layanan-layanan BK yang dilaksanakan guru kelas (dalam satu tahun) yang diperoleh dari pengisian daftar cek yang memuat 30 item layanan BK (menjadi satu kesatuan dalam instrumen KKPKP-BK) dilakukan penggolongan terlebih dahulu dengan ketentuan penyekoran sebagai berikut: terlaksana < 6 item = skor 0; terlaksana 6 – 11 item = 1;

terlaksana 12 – 17 item = 2; terlaksana 18 – 23 item = 3; terlaksana 24 – 30 item = skor 4.

Tabel 1. Norma Skoring terhadap Perangkat Instrumen AbKIN

Nama Instrumen	Skor tiap respon				0
	4	3	2	1	
Inventori Kebutuhan Perkembangan Murid (IKPM)	Amat Butuh (AB)	Butuh (B)	Sedikit Butuh (SB)	Kurang Butuh (KB)	
Inventori Keterlaksanaan Tugas Perkembangan Murid (IKTPM)	Amat Lancar (AL)	Lancar (L)	Sedikit Lancar (SL)	Kurang Lancar (KL)	
Inventori Masalah-masalah Aktualisasi Tugas Perkembangan Murid (IMATPM)	Amat Mengganggu (AM)	Mengganggu (M)	Cukup Mengganggu (CM)	Sedikit Mengganggu (SM)	Tidak Mengalami ("O")
Kuesioner Keterlaksanaan Prosedur Konstruksi Program BK (KKPKP-BK)	Terlaksana dengan lancar (TL)	Terlaksana cukup lancar (TCL)	Terlaksana kurang lancar (TKL)	Tidak terlaksana karena hambatan (TTH)	Tdk dilaksanakan karena kurang/tdk perlu (TTTP)
Inventori Implementasi Aktual Layanan Bimbingan (IIALB)	Terlaksana dengan memuaskan (M)	Terlaksana cukup memuaskan (CM)	Terlaksana namun kurang memuaskan (KM)	Terlaksana namun tidak memuaskan (TM)	Belum memperoleh bimbingan (BM)
Inventori Penilaian Kualitas Implementasi Layanan Bimbingan Klasikal (IPKILBK)	 Setuju	 Agak setuju	 Sedikit setuju	 Tidak setuju	

2.4 Menjumlahkan semua skor untuk masing-masing data dari instrumen yang diisi oleh peserta didik; ke kanan = jumlah skor subjek (JS Sub), ke bawah = jumlah skor butir (JS But). Untuk skor-skor dari data instrumen KKPKP-BK (yang diisi konselor atau guru kelas) dapat langsung dijumlahkan dan dihitung skor rata-ratanya per-aspek maupun keseluruhan (total).

- 2.5 Menghitung skor rata-rata masing-masing subjek maupun masing-masing butir. Skor rata-rata setiap subjek (SR Sub) diperoleh dengan cara membagi jumlah skor setiap subjek dengan banyaknya butir, sedangkan skor rata-rata setiap butir (SR But) diperoleh dengan cara membagi jumlah skor setiap butir dengan banyaknya subjek (peserta didik) yang mengisi data.
- 2.6 Menghitung nilai rata-rata total subjek atau butir (NR Tot Sub/But) dengan cara: jumlahkan SR Sub atau SR But, kemudian hasil penjumlahan (= total rerata subjek atau butir) dibagi dengan banyaknya subjek atau banyaknya butir. NR Tot Sub/But dapat juga dihitung dengan :

$$\text{NR Tot Sub/But} = \frac{\text{Total Skor Sub/But}}{(N_{\text{Subjek}} \times N_{\text{Butir}})}$$

Tabel 2.
Contoh format tabulasi data

No. Subjek (Nama Murid)	Nomor butir									Jumlah Skor Subjek (JS Sub)	Skor Rerata Subjek (SR Sub)
	1	2	3	4	5	.	.	.	dst		
1											
2											
3											
4											
5											
.											
.											
.											
Subjek ke-n											
Jumlah Skor Butir (JS But)										Total Skor Subjek/ Butir	Total Rerata Subjek
Skor Rerata Butir (SR But)										Total Rerata Butir	Nilai Rerata Total Sub/But

3. Analisis Data dan Interpretasi

Analisis data dan interpretasi atas hasil komputasi yang ditemukan pada tahap pengolahan data dilakukan satu per-satu untuk masing-masing instrumen.

3.1. Analisis Data Asesmen Kebutuhan

Analisis data yang diperoleh dari pengaplikasian tiga instrumen asesmen kebutuhan (IKPM, IKTPM, dan IMATPM) difokuskan pada hasil perhitungan skor rata-rata (subjek, butir, maupun total). Skor rata-rata yang diperoleh dari hasil perhitungan dikonversi/diterjemahkan ke tabel pedoman konversi penilaian kualitatif (periksa lampiran 1 pada bagian belakang panduan ini).

Hasil konversi penilaian kualitatif dijadikan sebagai dasar untuk melakukan penginterpretasian:

- a. Nilai rata-rata total subjek (NR Tot) memberikan informasi evaluatif yang mengindikasikan tingkat kebutuhan peserta didik terhadap bantuan pelayanan BK di SD, dalam arti semakin indeks NR Tot tinggi (pada skala IKPM dan IMATPM), berarti banyak peserta didik di kelas tersebut yang teridentifikasi memiliki kebutuhan perkembangan atau masalah-masalah dalam pelaksanaan tugas perkembangan berintensitas tinggi yang perlu segera dilayani; atau jika skor pada skala IKTPM rendah berarti banyak peserta didik yang kurang lancar dalam aktualisasi tugas perkembangannya.
- b. Skor rata-rata butir (SR But) digunakan sebagai dasar untuk mengidentifikasi kebutuhan peserta didik yang berrelevansi tinggi dalam implikasinya terhadap penyusunan (perumusan tujuan, penetapan topik/materi, dan penentuan skala prioritas) program BK di SD untuk satu tahun pelajaran ke depan (fungsi pengembangan kurikulum bimbingan atau muatan isi layanan dasar bimbingan (*guidance curriculum*)).

- c. Skor rata-rata butir (SR But) yang tinggi pada skala IMATPM memberikan indikasi diagnostik dalam penentuan masalah-masalah aktual yang kemungkinan dirasakan subjek sangat mengganggu (berat) pada kondisi sekarang dan patut dipertimbangkan dalam penentuan langkah prognosis pengentasan masalah dalam proses konseling.
- d. Skor rata-rata subjek (SR Sub) digunakan sebagai dasar mengidentifikasi peserta didik yang berada pada tingkat intensitas kebutuhan tertentu sebagai dasar pertimbangan untuk menentukan jenis layanan yang perlu diberikan; apakah layanan bimbingan/konseling kelompok atau layanan responsif/konseling individual.
- e. Skor rata-rata subjek (SR Sub) yang tergolong pada klasifikasi tingkat intensitas tinggi digunakan sebagai dasar untuk mengidentifikasi peserta didik yang perlu mendapatkan pelayanan konseling atau perhatian khusus.

(Contoh pengolahan, analisis, dan interpretasi data assesmen kebutuhan dapat dilihat pada lampiran 2 panduan ini).

3.2. Analisis Data Keterlaksanaan Prosedur Konstruksi Program BK

Analisis data yang diperoleh dari pengaplikasian Kuesioner Keterlaksanaan Prosedur Konstruksi Program BK (KKPKP-BK) difokuskan pada hasil perhitungan skor rata-rata (butir, aspek, dan total). Skor rata-rata yang diperoleh dari hasil perhitungan dikonversi/diterjemahkan ke tabel 4. pedoman konversi penilaian kualitatif (periksa lampiran 1 pada bagian belakang panduan ini).

Hasil konversi penilaian kualitatif dijadikan dasar untuk menginterpretasikan:

- a. Sejauhmana tingkat keterlaksanaan prosedur konstruksi (*planning, designing, organizing dan implementing*) program BK oleh guru kelas di SD. Skor rerata total yang tinggi dimaknai sebagai prosedur konstruksi program terlaksana dengan lancar.
- b. Aspek prosedur atau butir konstruksi program mana yang perlu perbaikan. Dalam hal ini, skor-skor aspek atau butir yang terindikasi rendah dimaknai sebagai aspek atau

butir komponen manajemen pengembangan program yang belum dilaksanakan atau kurang lancar, sehingga perlu diperbaiki.

3.3. Analisis Data Implementasi Aktual Layanan Bimbingan

Analisis data yang diperoleh dari pengaplikasian Inventori Implementasi Aktual Layanan Bimbingan (IIALB) difokuskan pada hasil perhitungan skor rata-rata (subjek, butir, maupun total). Skor rata-rata yang diperoleh dari hasil perhitungan dikonversi/diterjemahkan ke tabel 4 pedoman konversi penilaian kualitatif (periksa lampiran 1 pada bagian belakang panduan ini).

Hasil konversi penilaian kualitatif dijadikan dasar untuk menginterpretasikan:

- a. Sejauhmana tingkat kepuasan peserta didik terhadap keterlaksanaan/keterlayanan secara aktual topik-topik/materi layanan bimbingan dalam bidang bimbingan pribadi, bimbingan sosial, bimbingan belajar, dan bidang bimbingan karier. Skor rerata total yang tinggi dimaknai sebagai implementasi aktual layanan bimbingan terlaksana secara memuaskan, artinya kebutuhan murid terlayani dengan baik.
- b. Topik-topik/materi layanan bimbingan mana yang implementasinya belum memuaskan dan perlu perbaikan. Dalam hal ini, skor-skor rerata butir yang terindikasi rendah dimaknai sebagai topik-topik/materi layanan bimbingan yang implementasinya belum memuaskan, sehingga penyajiannya perlu diperbaiki.

3.4. Analisis Data Penilaian Kualitas Implementasi Layanan Bimbingan Klasikal

Penilaian kualitas implementasi layanan bimbingan klasikal oleh murid dengan mengaplikasikan instrumen IPKILBK hanya dikenakan terhadap kelas yang secara real menyelenggarakan kegiatan bimbingan klasikal. Analisis data difokuskan pada hasil perhitungan skor rata-rata (butir, total, dan persentase trend peningkatannya). Skor rata-rata yang diperoleh dari hasil perhitungan dikonversi/diterjemahkan ke tabel 3. pedoman konversi penilaian kualitatif (periksa lampiran 1 pada bagian belakang panduan ini).

Hasil konversi penilaian kualitatif dijadikan dasar untuk menginterpretasikan:

- a. Sejuahmana tingkat kualitas implementasi layanan bimbingan dinilai peserta didik mampu menumbuhkan: rasa berminat terhadap kegiatan, aksi/aktivitas selama mengikuti kegiatan, responsi positif terhadap kegiatan yang diikuti, upaya/niat untuk berubah/belajar ke arah yang lebih baik, dan merasa sesuai/sinkron antara kebutuhan dengan materi layanan. Skor rerata total yang tinggi dimaknai sebagai implementasi layanan bimbingan klasikal berkualitas baik.
- b. Kualitas-kualitas mana yang terindikasi masih kurang baik dalam implementasi layanan bimbingan klasikal dan perlu perbaikan. Dalam hal ini, skor-skor rerata butir yang terindikasi rendah dimaknai sebagai butir kualitas implementasi layanan bimbingan yang belum memuaskan, sehingga pemunculan kualitas tersebut perlu dikondisikan secara lebih baik.
- c. Trend perkembangan (naik-turunnya) kualitas implementasi layanan bimbingan dari satu kegiatan layanan ke pelaksanaan kegiatan berikutnya. Perbedaan skor rata-rata total yang diperoleh dari 3 – 4 kali penilaian, dapat menggambarkan trend peningkatan/penurunan kualitas implementasi layanan bimbingan klasikal yang diberikan. Logikanya, implementasi layanan yang berkualitas akan menampakkan peningkatan nilai dari satu kegiatan ke kegiatan berikutnya (kecuali bagi suatu kondisi yang sudah mengalami *the top ceiling phenomenon*).

3.5. Analisis Data Capaian Hasil Pelayanan BK di SD

Penilaian capaian hasil pelayanan BK di SD dilakukan sekurang-kurangnya setahun sekali pada akhir tahun pelajaran. Data penilaian capaian hasil pelayanan diperoleh dengan mengaplikasikan kembali tiga instrumen asesmen kebutuhan. Cara ini ditempuh agar dapat diperoleh informasi yang menggambarkan perolehan nilai tambah dari status tingkat intensitas kebutuhan peserta didik pada tahap *needs assessment* (awal semester/awal tahun ajaran) dengan capaian hasil pelayanan BK pada akhir

semester/akhir tahun pelajaran. Pada dasarnya, untuk alasan kepraktisan, pengguna model boleh memilih salah satu atau dua dari ketiga instrumen tersebut.

Dalam prakteknya, untuk meningkatkan nilai efektivitas penggunaan model ini, (agar lebih realistik, fisibel, terjangkau, ekonomis, praktis, mudah, dan lebih efisien) pengguna cukup melakukan satu kali proses penilaian capaian hasil pelayanan (tiap akhir tahun) untuk beberapa keperluan (*multiple function*), yaitu (1) menilai tingkat capaian hasil (fungsi penilaian) pelayanan BK di SD dalam mencapai tujuan-tujuannya secara umum (dilihat dari nilai tambah perolehan kebutuhan peserta didik yang ditandai dengan: trend penurunan intensitas kebutuhan perkembangan murid (KPM), trend peningkatan keterlaksanaan tugas-tugas perkembangan mujrid (KTPM), dan trend penurunan intensitas masalah-masalah aktualisasi tugas perkembangan murid (MATPM) di SD; (2) mengidentifikasi kebutuhan-kebutuhan peserta didik dalam implikasinya terhadap penyusunan program BK untuk tahun berikutnya (fungsi perencanaan/perancangan); dan (3) mengidentifikasi subjek (konseli) dan substansi permasalahannya (fungsi diagnostik) terkait dengan layanan konseling .

Prosedur pengolahan dan analisis data penilaian capaian hasil pelayanan mengikuti langkah-langkah yang sama pada prosedur pengolahan dan analisis data asesmen kebutuhan. Skor rata-rata setiap subjek (SR Sub) dari kedua pengukuran tersebut dibandingkan dengan cara menghitung selisih skor rata-rata post tes (akhir semester/akhir tahun) setiap subjek dengan skor rata-rata pre tes (data asesmen kebutuhan awal semester/akhir tahun sebelumnya). Selisih skor rata-rata (post tes – pre tes) setiap subjek atau: $D_{Trend} = O_2 - O_1$ dimaknai sebagai nilai tambah capaian hasil pelayanan BK dalam satuan waktu tertentu (semesteran atau satu tahun). Selisih skor rata-rata setiap subjek, dihitung nilai persentasenya, kemudian dijumlahkan dan hasilnya dibagi dengan banyaknya subjek. Skor persentase total dianggap sebagai skor trend perkembangan atau skor nilai tambah. Skor persentase negatif (pada skala IKPM dan IMATPM) berarti pelayanan BK ditinjau dari kedua alat ukur itu menampakkan ada hasil,

skor positif berarti pelayanan BK belum menunjukkan hasil. Sebaliknya, pada skala IKTPM, skor persentase positif berarti pelayanan BK ditinjau dari hasil pengukuran keterlaksanaan tugas perkembangan murid (KTPM) menampakkan ada peningkatan hasil, sedangkan skor nol atau negatif berarti pelayanan BK belum menunjukkan hasil.

I. Cara Pelaporan Hasil Evaluasi

Pada dasarnya, evaluasi pelayanan BK di SD dengan menggunakan model AbKIN merupakan evaluasi diri sendiri (*self evaluation*) yang lebih menekankan pada fungsi perbaikan. Oleh sebab itu, pelaporan hasil evaluasi lebih ditujukan kepada diri sendiri sebagai agen pembaharu, pelaksana perbaikan, dan pengembangan program BK di SD. Dalam hal ini, kepala sekolah sebagai penanggung jawab utama pengembangan program BK di SD harus bersinergi dengan para guru kelas dan konselor sekolah (jika ada) untuk bersama-sama mencermati temuan-temuan hasil evaluasi pelayanan yang faktual dan menemukan solusi perbaikannya. Tidak perlu ditekankan pelaporan hasil evaluasi secara formal (yang mempersyaratkan ketaatan pada prosedur ilmiah), namun guru kelas/konselor (selaku pengguna model AbKIN) cukup sekedar memaparkan pointers hasil-hasil temuan dari evaluasi yang dilakukan, antara lain:

1. Sejauhmana tingkat kebutuhan peserta didik (secara faktual) terhadap program pelayanan BK di kelas tersebut dilihat dari temuan hasil analisis kebutuhan/penilaian capaian hasil pelayanan dengan pengaplikasian tiga instrumen *needs assessment* terkait.
2. Butir-butir kebutuhan mana yang akan diprogramkan untuk pelayanan BK tahun berikutnya (didasarkan pada temuan hasil analisis butir kebutuhan atau masalah yang teridentifikasi sangat intens dari 3 instrumen)
3. Siapa saja subjek/peserta didik yang teridentifikasi perlu segera mendapat bantuan konseling/layanan responsif (indikasi skor rerata subjek tinggi dari analisis IMATPM).
4. Elemen mana dari prosedur konstruksi program BK yang sudah terlaksana dengan

baik dan mana yang terindikasi masih perlu diperbaiki (berdasarkan temuan analisis butir instrumen KKKPKP-BK).

- 5 Topik-topik/muatan layanan bimbingan yang mana menurut penilaian peserta didik yang sudah terimplementasikan secara memuaskan dan yang belum terimplementasikan secara memuaskan atau belum mereka peroleh (temuan hasil analisis butir instrumen IIALB).
- 6 Sejauhmana kualitas implementasi layanan bimbingan klasikal menurut kacamata para peserta didik dan kualitas-kualitas mana yang perlu diperbaiki (berdasarkan temuan hasil analisis butir instrumen IPKILBK).

Pelaporan perlu dilengkapi dengan rencana-rencana perbaikan yang dirumuskan secara bersama-sama antara kepala sekolah dan konselor/guru kelas. Temuan hasil analisis butir kebutuhan/penilaian capaian hasil pelayanan dari pengaplikasian instrumen IKPM, IKTPM, atau IMATPM selanjutnya ditindaklanjuti sebagai dasar penyusunan kurikulum bimbingan yang dituangkan sekurang-kurangnya dalam rancangan program BK (Garis-garis Besar Program Pelayanan BK) untuk tahun pelajaran berikutnya.



Lampiran 1



Lampiran 2
Contoh Pengolahan, Analisis, dan Interpretasi Data Asesmen Kebutuhan

No.Sub (Nama)	Nomor Butir Instrumen													Juml Skor Subjek (JS Sub)	Skor Rerata Subjek (SR Sub)
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13		
1	2	4	2	2	4	3	4	2	3	3	3	3	3	38	2.92
2	2	3	3	0	3	2	2	2	1	4	4	1	2	32	2.46
3	2	3	3	3	3	0	3	2	4	2	2	3	3	36	2.77
4	1	4	4	2	2	2	1	4	4	3	4	4	3	38	2.92
5	1	4	2	4	1	4	4	3	4	4	4	1	1	37	2.85
6	1	4	4	2	4	1	4	4	4	2	4	4	3	41	3.15
7	1	3	4	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	36	2.77
8	1	4	4	4	1	4	4	4	3	2	2	2	2	37	2.85
9	2	3	3	1	4	0	3	3	2	2	3	3	4	34	2.62
10	1	4	4	3	3	3	3	4	3	3	3	3	2	39	3.00
11	2	3	3	4	4	3	4	4	3	3	4	4	3	44	3.38
12	2	4	4	2	4	3	1	3	3	2	2	1	2	33	2.54
13	2	4	4	3	4	3	2	4	4	4	3	1	3	41	3.15
14	3	4	3	3	1	4	3	3	4	4	4	1	4	41	3.15
15	2	3	4	3	4	2	3	4	4	3	4	3	3	42	3.23
JS But	25	54	51	42	45	41	44	49	49	43	49	36	41	569	43.77
SR But	1.7	3.6	3.4	2.8	3	2.6	2.9	3.3	3.3	2.9	3.3	2.4	2.7	37.9	2.92

Keterangan:

Total Skor Subjek/Butir

NR Tot Sub/But

- Misalkan, instrumen yang dianalisis adalah IMATPM. Dari 100 butir dicuplik 13 butir yang pertama ($N_{But} = 13$). Subjek/peserta didik (N_{Sub}) dalam contoh adalah 15 orang.
- Fokus perhatian untuk analisis adalah deretan skor-skor rerata subjek (kolom paling kanan = SR Sub); skor-skor rerata butir (baris paling bawah); dan nilai rerata total subjek atau butir (NR Tot Sub/But). Untuk analisis, setiap skor rerata tersebut dikonversikan ke Tabel 3. (periksa pada halaman berikutnya pada buku ini). Hasil konversi ke tabel pedoman penilaian kualitatif digunakan sebagai dasar interpretasi.
- Nilai rerata total subjek/butir (NR Tot Sub/But) sebesar 2,92 dikonversikan ke tabel

3 tergolong berada pada kategori tingkat masalah *intens*. Maksudnya, kebutuhan murid terhadap pelayanan BK, khususnya bantuan layanan konseling masih sangat tinggi karena sebagian besar (66%) peserta didik masih bergulat dengan masalah-masalah aktualisasi tugas perkembangan yang mengganggu, bahkan 33% merasa memiliki masalah *sangat intens*.

4. Butir-butir masalah berkategori *sangat intens* yang memiliki relevansi tinggi untuk diprogramkan sebagai muatan kurikulum bimbingan (*guidance curriculum*) adalah butir nomor: 2, 3, 8, 9, 11, (prioritas I); no. 5, 7,10, dan 4 (prioritas II).
5. Subjek berturut-turut nomor 11, 15, 6, 13, 14, dan 10 mendapat prioritas I untuk konseling, menyusul subjek no. 1, 4, 5, 8, 3, dan 7 untuk giliran berikutnya.

Tabel 3.
Pedoman Penilaian Kualitatif Data Asesmen Kebutuhan Peserta Didik

Formula Kriteria	Rerata Skor	Klasifikasi Tingkat Intensitas Kebutuhan	Kebermaknaan tentang Kebutuhan Pelayanan BK
$X \leq (\bar{X}_i - 1,5 sb_i)$	$\leq 1,75$	sangat rendah	Tidak dibutuhkan bantuan/layanan BK
$(\bar{X}_i - 1,5 sb_i) < X \leq (\bar{X}_i - 0,5 sb_i)$	1,76 – 2,25	rendah	Sedikit murid butuh layanan BK
$(\bar{X}_i - 0,5 sb_i) < X \leq (\bar{X}_i + 0,5 sb_i)$	2,26 – 2,75	sedang/cukup tinggi	Cukup banyak murid butuh layanan BK
$(\bar{X}_i + 0,5 sb_i) < X \leq (\bar{X}_i + 1,5 sb_i)$	2,76 – 3,25	tinggi	Banyak murid butuh layanan BK
$(\bar{X}_i + 1,5 sb_i) < X$	$> 3,25$	sangat tinggi	Banyak murid sangat membutuhkan layanan BK

Keterangan :

\bar{X}_i (Rerata ideal/teoritis) = $\frac{1}{2}$ (skor maksimum teoritis + skor minimum teoritis) = 2,5

sb_i (Simpangan baku teoritis) = $\frac{1}{6}$ (skor maksimum teoritis – skor minimum teoritis)

X = Skor empiris

INVENTORI KEBUTUHAN PERKEMBANGAN MURID SD (IKPM)

Petunjuk Umum:

1. Kerjakanlah pada **LEMBAR JAWAB** yang disediakan. Tulislah identitas dirimu.
2. Mohon Anak-anak tidak mencoreti lembar inventori ini dan mengumpul-kannya kembali apabila sudah selesai mengerjakan.
3. Apabila ada hal-hal yang kurang jelas, bertanyalah kepada Bapak/Ibu Guru pendamping.

Petunjuk Pengisian:

Anak-anak..., kalian semua ingin berhasil dalam banyak hal dan berkembang dengan baik, bukan? Di bawah ini terdaftar sejumlah kebutuhan yang mungkin kamu perlukan untuk dibantu pemenuhannya oleh guru atau guru kelasmu agar kamu dapat berhasil dalam belajar dan berkembang dengan baik seperti yang kau harapkan. Maka, contrenghlah dengan jujur setiap nomor kebutuhan dalam daftar ini dengan cara memberi tanda \checkmark pada kolom:

- 1, jika kebutuhan yang dimaksud ***kurang kamu butuhkan***,
- 2, jika kebutuhan yang dimaksud ***sedikit kamu butuhkan***,
- 3, jika kebutuhan yang dimaksud ***kamu butuhkan***,
- 4, jika kebutuhan yang dimaksud ***amat kamu butuhkan***.

CONTOH:

No.	Aku butuh bimbingan dari guru kelasmu agar aku dapat: ...	1	2	3	4
1.	memahami kemampuan-kemampuanku yang positif				\checkmark

Artinya: Kamu ***amat membutuhkan*** bimbingan dari guru kelasmu agar dapat memahami kemampuan-kemampuanmu yang positif.

Jika kamu hendak mengoreksi atau memperbaiki jawaban, tipe-ex atau coret saja jawaban semula (\checkmark), kemudian ganti dengan jawaban baru pada kolom yang lebih sesuai.

Untuk diingat !! Setiap nomor butir kebutuhan merupakan kelanjutan dari kalimat induk bertulis putih dalam kotak hitam:

Aku butuh bimbingan dari guru kelasmu agar aku dapat: ...

Isilah seluruhnya, jangan ada yang terlewatkan !

Terima kasih atas ketulusanmu.

1 = kurang butuh 2 = sedikit butuh 3 = butuh 4 = amat butuh					
NO.	Aku butuh bimbingan dari guru kelasku agar aku dapat: ...	1	2	3	4
1.	memahami kelebihan-kelebihanku/sifat-sifatku yang positif				
2.	mengetahui kekurangan-kekurangan yang ada dalam diriku				
3.	mengetahui bakat-bakatku				
4.	memahami keadaan/perubahan-perubahan tubuhku				
5.	mengembangkan keterampilan-keterampilan yang kumiliki				
6.	menyadari perbedaan-perbedaanku dengan orang lain				
7.	menerima segala kekurangan yang ada pada diriku sendiri				
8.	menghargai keadaan diriku sendiri apa adanya				
9.	memandang diriku sebagai seorang yang berguna				
10.	berani tampil dengan lebih percaya diri				
11.	berani mencoba sesuatu yang baru tanpa takut salah				
12.	berani mengungkapkan ide/gagasanku sendiri di hadapan teman-teman.				
13.	berani berbicara di depan teman-temanku				
14.	pandai bergaul dengan siapa saja tanpa membeda-bedakan				
15.	mengalahkan rasa takut yang muncul dalm diriku saat bergaul				
16.	menghargai pendapat teman-temanku				
17.	berani menolak ajakan teman untuk melakukan hal-hal/kegiatan yang tidak penting bagiku				
18.	terampil bekerjasama dengan teman-teman yang saling menggembirakan/membahagiakan				
19.	memiliki kepedulian untuk membantu teman-temanku yang mengalami kesulitan				
20.	menerima perbedaan-perbedaan yang ada pada teman-temanku secara tulus-ikhlas				
21.	menghindari pertengkaran dengan sesama teman				
22.	memaafkan teman yang bersalah padaku				
23.	berlatih sabar terhadap hal-hal yang membuatku jengkel				
24.	belajar lebih menerima keadaan fisikku sebagai laki-laki (<i>bagi anak laki</i>) atau sebagai perempuan (<i>bagi anak perempuan</i>).				

1 = kurang butuh		2 = sedikit butuh		3 = butuh		4 = amat butuh	
NO.	Aku butuh bimbingan dari guru kelasku agar aku dapat: ...	1	2	3	4		
25.	merasa bangga sebagai anak laki-laki/perempuan sesuai dengan jenis kelaminku						
26.	berperilaku sesuai dengan jenis keleminku, sehingga aku tidak diledekin teman-teman						
27.	melakukan kegiatan-kegiatan yang biasanya disukai oleh teman-teman sejenisku						
28.	mengetahui perubahan-perubahan yang akan kualami dalam perkembangan organ seksualitas/alat kelamin anak seusiaku						
29.	menerima/menghargai secara tulus keadaan teman-temanku laki-laki maupun perempuan						
30.	menjaga penampilan diriku sebagai anak laki-laki/perempuan sebagaimana dilakukan teman-teman sejenisku						
31.	melakukan aktivitas pokok dalam belajar (seperti: membaca, menulis, berhitung) dengan cepat						
32.	memahami penjelasan guru ketika mengajar						
33.	mengikuti petunjuk guru secara tepat						
34.	mengatur antara kegiatan belajar, tugas-tugas sekolah, dengan kegiatan-kegiatan bermain secara seimbang						
35.	mengerti cara-cara belajar yang baik						
36.	memperbaiki kebiasaan-kebiasaan belajarku yang kurang						
37.	berani bertanya kepada guru ketika aku tidak paham						
38.	menerapkan strategi belajar yang tepat dalam menghadapi ujian/ulangan-ulangan						
39.	memperoleh informasi yang lengkap tentang pilihan sekolah lanjutan (SMP)						
40.	memahami usaha-usaha mempersiapkan diri dalam melanjutkan sekolah						
41.	membiasakan diri untuk gemar membantu pekerjaan orang tua sehari-hari di rumah.						
42.	berlatih untuk bekerja keras (tidak bersantai-santai dan menunda-nunda) dalam mengerjakan tugas-tugasku						
43.	mengisi waktu luangku dgn kegiatan-kegiatan yang berguna.						
44.	belajar hemat dalam penggunaan uang sakuku.						

1 = kurang butuh 2 = sedikit butuh 3 = butuh 4 = amat butuh					
NO.	Aku butuh bimbingan dari guru kelasku agar aku dapat: ...	1	2	3	4
45.	belajar mengambil keputusan secara bertanggung jawab, (misalnya: menentukan pilihan-pilihan kegiatan, mengatur pembagian waktu antara bermain dan belajar, dll.)				
46.	menjaga kebersihan diri dan lingkungan (misalnya mandi secara teratur, cuci tangan/kaki, teratur menyikat gigi, membuang sampah pada tempatnya).				
47.	mengatur keperluan diriku sendiri (misal: perlengkapan sekolah, mainan/alat-alat olah raga, dll.)				
48.	mengatur/membuat jadwal sendiri kegiatan-kegiatanku secara baik/seimbang				
49.	melaksanakan dengan tertib keputusan/rencana-rencana yang telah kususun sendiri				
50.	konsekuen terhadap pilihan-pilihanku sendiri				
51.	memiliki keberanian untuk menghadapi bujukan-bujukan negatif dari teman-teman				
52.	tekun beribadah sesuai dengan ajaran agamaku				
53.	belajar melaksanakan perintah/ajaran agama secara tulus ikhlas (beriman, bertaqwa, beramal, berbakti kepada Tuhan)				
54.	membiasakan diri berperilaku positif terhadap sesama (jujur, sopan, ramah, tidak sombong, suka menolong, penyayang)				
55.	mematuhi peraturan-peraturan yang berlaku di masyarakat				
56.	mengenali/membedakan perilaku yang baik dan buruk.				
57.	berani mengakui kesalahan secara ksatria				
58.	berani minta maaf atas kesalahan-kesalahan yang kulakukan				
59.	berani bertanggung jawab atas akibat dari perbuatanku				
60.	belajar konsekuen terhadap janji-janji/ucapan-ucapanku				

INVENTORI KETERLAKSANAAN TUGAS-TUGAS PERKEMBANGAN MURID SD (IKTPM)

Petunjuk Umum:

1. Kerjakanlah pada **LEMBAR JAWAB** yang disediakan. Tulislah identitas dirimu.
2. Mohon Anak-anak tidak mencoreti lembar inventori ini dan mengumpulkannya kembali apabila sudah selesai mengerjakan.
3. Apabila ada hal-hal yang kurang jelas, bertanyalah kepada Bapak/Ibu Guru pendamping.

Petunjuk Pengisian:

Anak-anak..., agar dapat berkembang menjadi seorang murid yang berhasil secara optimal dalam banyak hal, kalian tentu harus belajar melaksanakan banyak tugas sesuai dengan kemampuan kalian. Ada kalanya tugas-tugas tersebut dapat kalian laksanakan dengan lancar, namun kadangkala terbentur dengan banyak hambatan. Di bawah ini terdaftar sejumlah tugas perkembangan yang mungkin sudah kamu laksanakan dengan amat lancar, cukup lancar, sedikit lancar, atau ada pula yang kurang lancar. Supaya gurumu dapat membimbingmu memperlancar pelaksanaan tugas-tugas perkembanganmu itu, centanglah dengan jujur setiap butir tugas dalam daftar ini dengan cara memberi tanda **V** pada kolom:

- 1, jika dalam melaksanakan tugas tersebut kamu merasa **kurang lancar**
- 2, jika dalam melaksanakan tugas tersebut kamu merasa **sedikit lancar**
- 3, jika dalam melaksanakan tugas tersebut kamu merasa **lancar**
- 4, jika dalam melaksanakan tugas tersebut kamu merasa **amat lancar**

CONTOH:

No.	Seberapa lancarkah aku mampu melaksanakan tugas-tugas berikut	1	2	3	4
1.	Mematuhi jadual belajar yang telah kususun	√			

Artinya: Kamu sudah dapat “mematuhi jadual belajar yang kamu buat”, namun dalam pelaksanaannya **kurang lancar**.

Jika kamu hendak mengoreksi atau memperbaiki jawaban, tipe-ex atau coret saja jawaban semula (~~√~~), kemudian ganti dengan jawaban baru pada kolom yang lebih sesuai.

Isilah seluruhnya, jangan ada yang terlewatkan !

Terima kasih atas ketulusanmu.

1 = kurang lancar 2 = sedikit lancar 3 = lancar 4 = amat lancar					
NO.	Seberapa lancarkah aku mampu melaksanakan tugas-tugas berikut	1	2	3	4
1.	melakukan aktivitas fisik seperti yang dilakukan teman-temanku pada umumnya (misal bermain, jalan-jalan, dsb.)				
2.	melakukan permainan yang memerlukan gerak fisik				
3.	mengendalikan gerakan tubuhku sesuai dengan yang dituntut dalam permainan				
4.	memanfaatkan tenaga/gerak tubuhku untuk melakukan kegiatan-kegiatan yang lebih menyenangkan				
5.	memelihara kesehatan tubuhku sendiri secara sadar (misalnya makan, minum, tidur tepat waktu)				
6.	merawat kebersihan diri sendiri secara teratur tanpa disuruh (misal: mandi, keramas, sikat gigi, cuci tangan, dll.)				
7.	menggali/menemukan kelebihan-kelebihanku yang positif				
8.	mengetahui kekurangan-kekurangan yang ada dalam diriku				
9.	menggali bakat-bakat yang kumiliki				
10.	belajar menyadari perbedaan-perbedaanku dengan orang lain				
11.	menerima segala kekurangan yang ada pada diri sendiri				
12.	menghargai keadaan diriku sendiri apa adanya				
13.	menghargai diriku sebagai seorang yang berguna				
14.	tampil/unjuk diri di hadapan orang lain dgn percaya diri				
15.	mengungkapkan ide-ide/gagasanku sendiri di hadapan teman-temanku.				
16.	berkomunikasi dengan baik meskipun dengan orang yang belum kukenal				
17.	bergaul dengan siapa saja tanpa membeda-bedakan (laki-perempuan, kaya-miskin, dsb.)				
18.	mengalahkan rasa takut yang sering muncul dalam diriku saat bergaul				
19.	menghargai pendapat teman-temanku				
20.	membantu teman-temanku yang membutuhkan				
21.	berani menolak ajakan teman untuk melakukan hal-hal yang negatif				

1 = kurang lancar		2 = sedikit lancar		3 = lancar		4 = amat lancar	
NO.	Seberapa lancarkah aku mampu melaksanakan tugas-tugas berikut	1	2	3	4		
22.	bekerjasama dengan teman-teman dalam bermain (atau mengerjakan tugas-tugas kelompok) dengan senang hati						
23.	menerima perbedaan-perbedaan yang ada pada teman-temanku secara tulus-ikhlas						
24.	menghindari pertengkaran dengan sesama teman						
25.	memaafkan teman yang bersalah padaku						
26.	bersikap sabar terhadap hal-hal yang membuatku jengkel						
27.	peduli terhadap teman-teman/orang-orang yang menderita						
28.	mentaati peraturan yang disepakati teman-teman kelompok						
29.	menerima kekalahan secara ikhlas dalam bermain						
30.	berperilaku seperti yang dilakukan teman-teman sejenisku, sehingga aku tidak diledekin teman-teman						
31.	melakukan permainan/kegiatan-kegiatan yang pada umumnya disukai oleh teman-teman sejenisku						
32.	memahami persamaan-persamaan hal-hal yang dilakukan antara sesama anak laki-laki atau perempuan						
33.	memahami perbedaan-perbedaan perilaku anak laki-laki atau perempuan						
34.	memahami perubahan yang akan kualami dalam tubuhku, khususnya perkembangan seksual/alat kelamin anak seusiaku						
35.	menerima keadaan fisikku sebagai laki-laki (<i>bagi anak laki-laki</i>) atau sebagai perempuan (<i>bagi anak perempuan</i>).						
36.	merasa bangga sebagai anak laki-laki/perempuan sesuai dengan jenis kelaminku						
37.	menjaga penampilan diriku sebagai anak laki-laki/perempuan sebagaimana dilakukan teman-teman sejenisku						
38.	mempraktekkan cara-cara membaca dengan pemahaman yang cepat						

1 = kurang lancar		2 = sedikit lancar		3 = lancar		4 = amat lancar	
NO.	Seberapa lancarkah aku mampu melaksanakan tugas-tugas berikut	1	2	3	4		
39.	menulis bahan pelajaran/membuat catatan, ringkasan dari buku yang kubaca dengan cepat, rapi, mudah dipahami						
40.	mengerjakan tugas-tugas berhitung dengan cepat/mudah						
41.	menyimak/memperhatikan penjelasan guru ketika mengajar						
42.	berani bertanya kepada guru ketika aku tidak paham						
43.	mengikuti petunjuk guru secara tepat						
44.	mengatur antara kegiatan belajar, tugas-tugas sekolah, dengan kegiatan-kegiatan bermain secara seimbang						
45.	memperbaiki kebiasaan-kebiasaan belajarku yang kurang baik (misal: menunda penggarapan PR, ketagihan menonton tv, sms-an, main hp, dll.)						
46.	menerapkan cara-cara belajar yang baik						
47.	menerapkan langkah-langkah belajar yang tepat dalam menghadapi ujian/ ulangan-ulangan						
48.	menempuh upaya-upaya yang tepat dalam mempersiapkan diri untuk melanjutkan sekolah ke SMP						
49.	gemar membantu pekerjaan orang tua sehari-hari di rumah.						
50.	bekerja keras (tidak bersantai-santai dan menunda-nunda) dalam mengerjakan tugas-tugasku						
51.	mengisi waktu senggang dengan kegiatan yang berguna.						
52.	hemat dalam penggunaan uang sakuku.						
53.	mengambil keputusan secara bertanggung jawab (misal: menentukan pilihan-pilihan kegiatan, mengatur pembagian waktu antara bermain dan belajar, dll.)						
54.	menjaga kebersihan diri dan lingkungan (misalnya: mandi, cuci tangan/kaki, sikat gigi secara teratur, membuang sampah pada tempatnya, dll.).						
55.	tekun berdoa/sembahyang atas kesa-daran diri sendiri						

1 = kurang lancar 2 = sedikit lancar 3 = lancar 4 = amat lancar					
NO.	Seberapa lancarkah aku mampu melaksanakan tugas-tugas berikut	1	2	3	4
56.	rajin beribadah sesuai dengan ajaran agamaku				
57.	mengikuti kegiatan-kegiatan ibadah untuk peningkatan iman terhadap Tuhan				
58.	mengamalkan perintah/ajaran-ajaran agamaku secara tulus ikhlas (bertaqwa, berbakti kepada Tuhan YME)				
59.	bertaqwa terhadap Tuhan YME dengan cara mengamalkan perbuatan baik terhadap sesama (menyayangi, menolong, bersedekah, dll.)				
60.	berakhlak mulia terhadap sesama (misal: jujur, sopan, ramah, tidak sombong, hormat, rela berkorban, dll.)				
61.	mematuhi peraturan-peraturan yang berlaku di masyarakat				
62.	mengenali/membedakan perilaku yang baik dan buruk.				
63.	berani minta maaf atas kesalahan-kesalahan yang kulakukan				
64.	menghormati orang-orang dewasa di sekitarku dengan mematuhi nasehat-nasehatnya.				
65.	berani bertanggung jawab atas akibat dari perbuatanku				
66.	konsekuen/taat terhadap janji-janji/ucapan-ucapanku				
67.	mengatur keperluan diriku sendiri (misal: perlengkapan sekolah, mainan, alat-alat olah raga, dll.)				
68.	mengatur sendiri jadual kegiatan-kegiatanku secara seimbang				
69.	melaksanakan dengan tertib rencana-rencana yang telah kususun sendiri				
70.	berani menghadapi bujukan-bujukan teman yang kurang baik				

**INVENTORI MASALAH-MASALAH DALAM
AKTUALISASI TUGAS PERKEMBANGAN MURID SD (IMATPM)**

Petunjuk Umum:

1. Kerjakanlah pada **LEMBAR JAWAB** yang disediakan. Tulislah identitas dirimu.
2. Mohon Anak-anak tidak mencoreti lembar inventori ini dan mengumpulkannya kembali apabila sudah selesai mengerjakan.
3. Apabila ada hal-hal yang kurang jelas, bertanyalah kepada Bapak/Ibu Guru pendamping.

Petunjuk Pengisian:

Anak-anak..., dalam melaksanakan tugas-tugas perkembangan, ada anak yang mengalami masalah, namun ada juga yang tidak mengalami masalah. Di bawah ini terdaftar sejumlah masalah yang **mungkin kamu alami** atau **tidak kamu alami** dalam melaksanakan tugas-tugas perkembanganmu. Bapak/Ibu Guru berkeinginan sekali membantumu dalam memecahkan/mengatasi masalah-masalah yang mungkin kamu alami itu. Untuk itu, pastikan dulu keadaanmu yang sesungguhnya, **ya** atau **tidak** mengalami butir masalah tersebut. Contrenglah kotak **“0”** (di sebelah kanan nomor butir), jika kamu merasa **tidak mengalami** butir masalah yang dimaksud; atau **jika kamu merasa mengalami masalah tersebut** contrenglah (\surd) pada kolom:

- 1, jika masalah tersebut kamu rasakan **sedikit mengganggu**
- 2, jika masalah tersebut kamu rasakan **cukup mengganggu**
- 3, jika masalah tersebut kamu rasakan **mengganggu**
- 4, jika masalah tersebut kamu rasakan **amat mengganggu**

CONTOH:

No.	“0” (Tidak)	Seberapa mengganggukah masalah ini kamu rasakan?	1	2	3	4
1.	\surd	Aku kehilangan semangat dalam belajar				
2.		Aku ketagihan bermain <i>play-station</i> (PS)				\surd

Artinya: Untuk no. 1. : Kamu **tidak mengalami** kehilangan semangat dalam belajar
 Untuk no. 2. : Kamu mengalami masalah “Ketagihan bermain PS”
 dan masalah itu kamu rasakan **amat mengganggu** .

Jika kamu hendak mengoreksi atau memperbaiki jawaban, tipe-ex atau coret saja jawaban semula (~~≠~~), kemudian ganti dengan jawaban baru pada kolom yang lebih sesuai.

Isilah seluruhnya, jangan ada yang terlewatkan, ya... ! Semoga masalahmu segera teratasi. Terima kasih atas ketulusanmu.

NO.	"0" (Tidak)	Seberapa mengganggu masalah ini kamu rasakan?	1	2	3	4
1.		Aku memiliki penyakit yang membuatku tidak dapat melakukan aktivitas fisik seperti yang dilakukan teman-temanku pada umumnya (misal bermain, jalan-jalan, lari/lompat, dsb.).				
2.		Aku mudah sakit (misalnya pusing, panas, mual, sakit gigi, diare, batuk, pilek), sehingga kegiatan-kegiatanku tidak lancar.				
3.		Penglihatanku (mata) kurang berfungsi baik.				
4.		Gerak tubuhku kaku/kurang lincah.				
5.		Badanku mudah lelah/kehilangan tenaga.				
6.		Aku sering terserang penyakit kulit (misalnya gatal, kudis, borok).				
7.		Aku sulit menemukan kelebihan-kelebihan yang positif dalam diriku.				
8.		Sulit bagiku mengetahui kekurangan-kekurangan yang ada dalam diriku.				
9.		Aku kurang mengetahui bakat-bakatku.				
10.		Aku kurang menyadari perbedaan-perbedaanku dengan orang lain.				
11.		Aku merasa malu dengan segala kekurangan yang ada pada diriku sendiri.				
12.		Aku merasa diriku tak berharga/tak berguna.				
13.		Aku kurang percaya diri.				
14.		Aku takut tampil di hadapan orang banyak.				
15.		Aku kurang berani mengungkapkan ide-ide/gagasanku sendiri di hadapan teman-temanku.				
16.		Aku merasa sulit berbicara di depan teman-temanku.				
17.		Aku merasa kuper (kurang pergaulan).				
18.		Aku banyak diam karena takut salah saat berbicara.				
19.		Aku membenci/dibenci teman tertentu.				
20.		Berat bagiku menolak ajakan teman untuk melakukan sesuatu hal yang kurang baik.				
21.		Aku kurang berani berkata tegas.				
22.		Aku kurang bisa bekerjasama dengan teman-teman dalam mengerjakan tugas-tugas sekolah.				
23.		Aku jengkel terhadap perbedaan-perbedaan yang ada pada teman-temanku.				
24.		Kalau aku jengkel terhadap seseorang, aku ingin segera membalasnya atau memusuhinya.				

1 = sedikit mengganggu 2 = cukup mengganggu 3 = mengganggu 4 = amat mengganggu						
NO.	"0" (Tidak)	Seberapa mengganggu masalah ini kamu rasakan?	1	2	3	4
25.		Aku mudah marah.				
26.		Aku sulit memaafkan teman yang menyakitiku.				
27.		Aku terlalu cuek terhadap teman/orang yang menderita.				
28.		Aku sulit mentaati peraturan yang disepakati teman-temanku.				
29.		Aku iri hati terhadap teman/orang lain sainganku.				
30.		Aku merasa berat sekali menerima kekalahan secara sportif dalam bermain				
31.		Aju sering diejek/diledengin teman-teman sebagai lelaki "banci" atau perempuan "tomboi".				
32.		Aku sulit memahami persamaan-persamaan dalam kela-kuan dengan teman-temanku sejenis (sama jenis kelamin).				
33.		Aku sulit membedakan perilaku anak laki-laki dan perempuan.				
34.		Aku merasa tersiksa bermain dengan teman-teman sejenisiku.				
35.		Aku punya musuh/dimusuhi teman tertentu/orang lain.				
36.		Aku malu terhadap perubahan ciri seksual dalam tubuhku (misal: tumbuh kumis, pertumbuhan alat kelamin, perubahan suara, dll).				
37.		Terkadang aku menyesal lahir sebagai anak laki-laki /perempuan sesuai dengan jenis kelaminku.				
38.		Aku malu membicarakan masalah-masalah yang kualami berkaitan dengan perubahan alat kelaminku.				
39.		Aku merasa bersalah/ketakutan terhadap gejala/ke-inginan-keinginan seksual yang kualami belakangan ini.				
40.		Terkadang aku terganggu/tertekan dengan pikiran-pikiran/hayalan-hayalan tentang hubungan seks.				
41.		Aku terganggu dengan keinginan untuk memiliki pacar.				
42.		Aku sulit memahami isi bacaan dengan cepat.				
43.		Aku lambat sekali dalam menulis bahan pelajaran/membuat catatan, ringkasan.				
44.		Nilai mata pelajaran Matematika-ku kurang baik.				
45.		Kemampuanku mendengarkan penjelasan guru lemah.				
46.		Aku sulit memahami penjelasan guru ketika mengajar.				
47.		Aku enggan bertanya kepada guru saat aku tidak paham.				

1 = sedikit mengganggu 2 = cukup mengganggu 3 = mengganggu 4 = amat mengganggu						
NO.	"0" (Tidak)	Seberapa mengganggukah masalah ini kamu rasakan?	1	2	3	4
48.		Ketika belajar, konsentrasiku/perhatianku mudah buyar.				
49.		Aku sulit memusatkan perhatian pada penjelasan guru.				
50.		Aku sulit mengikuti petunjuk guru secara tepat.				
51.		Aku sering mengabaikan instruksi/petunjuk yang penting dari guru dalam mengerjakan tugas-tugas sekolah.				
52.		Prosedur/langkah-langkah belajarku kurang tertib/teratur.				
53.		Jadual kegiatan belajarku acak-acakan.				
54.		Aku sulit mengatur waktu secara seimbang (misal: untuk kegiatan belajar, mengerjakan tugas sekolah, dan main).				
55.		Ada mata pelajaran tertentu yang tidak kusukai.				
56.		Kebiasaan-kebiasaan belajarku kurang baik/kurang tertib.				
57.		Aku kurang mengerti cara-cara belajar yang baik/efektif.				
58.		Aku kurang paham menerapkan strategi belajar yang tepat dalam menghadapi ujian/ulangan-ulangan.				
59.		Keinginan/semangatku untuk belajar rendah.				
60.		Kerap kali aku merasa malas untuk belajar.				
61.		Aku menunda-nunda penyelesaian tugas-tugas sekolah.				
62.		Jam belajarku banyak habis untuk nonton acara di tv.				
63.		Aku sulit menghentikan keinginan utk bermain hp/sms.				
64.		Aku ketagihan bermain PS, <i>games</i> di HP/ internet.				
65.		Aku memiliki masalah dengan guru tertentu di sekolah.				
66.		Aku dicap oleh beberapa guru sebagai anak nakal/ bermasalah.				
67.		Banyak teman di kelasku yang bertingkah mengganggu kegiatan pembelajaran (misal: suka ramai, kurang memperhatikan guru, gaduh, berkeliaran, dll.).				
68.		Ada guru di kelasku bersikap kurang bersahabat (misal: kurang ramah, suka marah, pilih kasih, pendendam).				
69.		Orangtuaku/keluargaku kesulitan membiayai sekolahku.				
70.		Peralatan belajarku (buku, alat sekolah, pakaian) sangat kurang				

1 = sedikit mengganggu 2 = cukup mengganggu 3 = mengganggu 4 = amat mengganggu						
NO.	"0" (Tidak)	Seberapa mengganggukah masalah ini kamu rasakan?	1	2	3	4
71.		Situasi kondisi sekitar rumahku kurang menyemangati belajarku (misal: bising, tetangga ribut, teman sekitar malas belajar, dll.)				
72.		Suasana hati/kedamaian dalam keluargaku kacau/stress.				
73.		Orangtuaku kurang peduli/perhatian terhadap kegiatan-kegiatanku (sekolah, belajar, main)				
74.		Aku tak terlatih mengerjakan pekerjaan sehari-hari di rumah.				
75.		Aku terlalu santai/menunda-nunda dalam mengerjakan tugas-tugasku.				
76.		Aku memboros-boroskan waktu untuk kegiatan-kegiatan yang kurang berguna.				
77.		Aku boros dalam penggunaan uang saku.				
78.		Aku harus mengorbankan banyak waktu untuk membantu mata pencaharian/penghasilan orangtuaku.				
79.		Belakangan ini aku mulai ragu terhadap perintah/ajaran-ajaran agamaku.				
80.		Akhir-akhir ini aku merasa kehilangan gairah dalam menjalani kewajiban-kewajiban ibadah ajaran agamaku.				
81.		Kadang-kadang aku takut berkata/berbuat jujur.				
82.		Aku sering bersikap kurang sopan/kurang ramah.				
83.		Kadang-kadang aku melanggar tata tertib sekolah.				
84.		Kadang-kadang aku melakukan perbuatan kurang baik.				
85.		Aku terkadang dipersalahkan anggota keluargaku.				
86.		Aku kurang hormat terhadap orang dewasa di sekitarku (misal: terhadap orangtuaku, guru-guru, keluargaku).				
87.		Aku kurang berani bertanggung jawab atas akibat dari perbuatanku.				
88.		Aku terkadang tidak konsekuen terhadap janji-janjiku.				
89.		Aku takut mengakui kesalahan-kesalahanku.				
90.		Aku merasa berat minta maaf atas kesalahan-kesalahan yang kulakukan.				

1 = sedikit mengganggu 2 = cukup mengganggu 3 = mengganggu 4 = amat mengganggu						
NO.	"0" (Tidak)	Seberapa mengganggukah masalah ini kamu rasakan?	1	2	3	4
91.		Aku tidak terlatih mengurus keperluan diriku sendiri (misal: makan-minum-tidur, alat belajar-sekolah, pakaian-perawatan diri, dll.)				
92.		Orangtuaku sering memarahiku karena barang-barangku berserakan.				
93.		Aku sulit membagi waktu secara seimbang untuk kegiatan sekolah, belajar, main, bersantai.				
94.		Aku menjalani hidupku tanpa arah/tujuan yang jelas.				
95.		Aku tak biasa memutuskan sendiri pilihan-pilihanku.				
96.		Aku sering mengkhianati keputusan/rencana-rencana yang telah kususun sendiri.				
97.		Cita-citaku kabur.				
98.		Sekolahku kurang memberi informasi tentang upaya-upaya mempersiapkan diri dalam melanjutkan ke SMP.				
99.		Aku tak punya pendirian (contoh: kurang berani menghadapi tekanan-tekanan, godaan-godaan, bujukan-bujukan tidak baik, paksaan-paksaan dari teman-teman).				
100		Aku stress karena dipaksa mengikuti keputusan orangtuaku.				

**Pastikan
tidak ada yang kosong**



**Terima kasih
atas kecermatanmu**

Kuesioner Keterlaksanaan Prosedur Konstruksi Program BK (KKPKP-BK)

Pengantar

Bapak/Ibu Guru Kelas yang kami hormati, di tengah-tengah kesibukan Bapak/Ibu yang amat padat, perkenankanlah dengan ini kami menyela waktu sejenak sembari memohon keikhlasan tenaga dan pikiran Bapak/Ibu untuk memberi masukan melalui pengisian kuesioner ini. Informasi yang Bapak/Ibu berikan berkaitan dengan keterlaksanaan prosedur penyusunan program pelayanan bimbingan dan konseling (BK) bagi peserta didik pada kelas yang Bapak/Ibu asuh. Masukan-masukan dari Bapak/Ibu sama sekali tidak terkait dengan penilaian pekerjaan, melainkan semata-mata hanya akan dimanfaatkan sebagai bahan pertimbangan evaluatif dalam rangka menemukan solusi perbaikan bagi pengembangan program BK di SD. Berikanlah informasi yang wajar dan objektif sesuai dengan kenyataan yang Bapak/Ibu laksanakan.

Atas kesediaan Bapak/Ibu meluangkan waktu dan keikhlasan mengorbankan tenaga dan pikiran dalam menanggapi penelitian sederhana ini, kami menghaturkan limpah terima kasih.

Peneliti

Petunjuk Pengisian

Bapak/Ibu Guru dimohon menilai sesuai dengan hati nurani sendiri keterlaksanaan setiap item dalam daftar ini dengan memberi tanda cocok/centang (V) pada kolom:

TL jika **terlaksana dengan baik/lanca**r

TCL jika **terlaksana cukup lanca**r

TKL jika **terlaksana, namun kurang lanca**r

TTH jika **tidak terlaksana karena berbagai hambatan**

TTTP jika **tidak dilaksanakan karena kurang/tidak perlu/belum mendesak**

Kami sangat menjunjung tinggi kebebasan Bapak/Ibu dalam memberi jawaban. Objektivitas informasi yang Bapak/Ibu berikan sesuai dengan kenyataan yang sesungguhnya. akan sangat mempengaruhi kecermatan kesimpulan/keputusan yang akan direkomendasikan.

Identitas Responden

Nama Guru	Umur	Guru Kelas	Mengajar Bidang studi	Nama & Alamat SD
			1. 2.	

TL = terlaksana dengan baik/lanca
 TCL = terlaksana cukup lancar
 TKL = terlaksana, namun kurang lancar

TTH = tidak terlaksana karena berbagai hambatan
 TTTP = tidak dilaksanakan karena tidak perlu/
 belum mendesak

NO.	Dalam rangka pengembangan program BK bagi peserta didik di kelas yang Bapak/Ibu asuh, apakah Bapak/Ibu melaksanakan kegiatan berikut ini...?	TL	TCL	TKL	TTH	TTTP
1.	Mengidentifikasi visi-misi sekolah tempat Anda bertugas					
2.	Melakukan assesmen/menginventarisir kebutuhan-kebutuhan sosio-psikologis murid di kelas yang diasuh.					
3.	Mengidentifikasi gangguan-gangguan perkembangan peserta didik di kelas yang diasuh.					
4.	Mengidentifikasi masalah-masalah yang dialami peserta didik sekelas.					
5.	Menggali masukan-masukan dari para guru tentang kesulitan, masalah, gangguan, hambatan-hambatan perkembangan peserta didik di kelas yang Anda asuh.					
6.	Merencanakan kegiatan/upaya-upaya untuk membimbing seluruh murid di kelas (bimbingan klasikal).					
7.	Merencanakan bantuan individual (layanan konseling) bagi murid-murid yang bermasalah/berkesulitan.					
8.	Menganalisis data asesmen kebutuhan peserta didik yang telah digali/dikumpulkan dari murid, orangtua, maupun para guru.					
9.	Merumuskan tujuan-tujuan layanan BK yang akan dicapai.					
10.	Merumuskan topik-topik layanan bimbingan yang akan diprogramkan.					
11.	Menyusun program BK (tahunan) secara tertulis dalam bentuk GBPP (Garis-garis Besar Program Pelayanan) atau daftar kegiatan BK untuk kelas yang diasuh.					
12.	Menjabarkan program/kegiatan tahunan (GBPP) BK ke dalam Satuan-satuan Layanan Bimbingan.					
13.	Merumuskan dengan jelas tema-tema/topik-topik bimbingan yang terintegrasi ke dalam Satuan Pelajaran (Satpel) yang terkait dgn pokok bahasan.					
14.	Mengorganisasikan/menata bahan-bahan bimbingan sesuai dengan topik-topik yang dibutuhkan murid.					
15.	Mengorganisasikan strategi (teknik/metode) penyajian bimbingan yang lebih tepat, menarik, efektif sesuai dengan tujuan/topik layanan.					
16.	Mengatur penggunaan media layanan bimbingan.					
17.	Mengatur jadwal & alokasi waktu kegiatan penyajian layanan bimbingan.					
18.	Mengorganisasikan muatan-muatan bimbingan yang ditempatkan pada pokok-pokok bahasan dalam mata pelajaran yang relevan,					

NO.	Dalam rangka pengembangan program BK bagi peserta didik di kelas yang Bapak/Ibu asuh, apakah Bapak/Ibu melaksanakan kegiatan berikut ini...?	TL	TCL	TKL	TTH	TTTP
19.	Mengorganisasikan sumber/sarana pendukung yang dpt memaksimalkan pelaksanaan layanan BK di kelas.					
20.	Mengajak keterlibatan para guru untuk memperhatikan aspek individuasi peserta didik.					
21.	Mengajak keterlibatan orangtua untuk meningkatkan pendampingan terhadap usaha belajar peserta didik.					
22.	Berkoordinasi dengan kepala sekolah dalam rangka mengembangkan kegiatan-kegiatan bimbingan bagi peserta didik di kelas yang diasuh.					
23.	Melakukan koordinasi dengan pihak-pihak terkait dalam rangka mengatasi kesulitan/masalah murid.					

Catatan:

Jika ada, mohon Bapak/Ibu melampirkan:

1. Rekaman/catatan hasil analisis kebutuhan peserta didik yang pernah dilakukan.
2. Program tahunan atau program semesteran pelayanan BK yang pernah dibuat.
3. Garis-garis Besar Program Pelayanan (GBPP) BK yang pernah dibuat.

LAYANAN BK YANG DILAKSANAKAN SELAMA 1 TAHUN

Sebagai Guru Kelas, mana yang Bapak/Ibu laksanakan di antara layanan/kegiatan berikut ini terhadap peserta didik pada kelas yang diasuh. (Beri tanda centang pada kotak di depan nomor yang terlaksana saja).

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> 1. Memberi orientasi tentang kelas baru | <input type="checkbox"/> 16. Pelatihan berkomunikasi yang efektif |
| <input type="checkbox"/> 2. Memberi orientasi tentang Ulum/UAS | <input type="checkbox"/> 17. Pengembangan rasa percaya diri |
| <input type="checkbox"/> 3. Memberi informasi ttg pengembangan diri/pribadi yang sehat | <input type="checkbox"/> 18. Pembinaan sikap-sikap sosial |
| <input type="checkbox"/> 4. Informasi ttg pergaulan yang sehat | <input type="checkbox"/> 19. Pengembangan nilai-nilai |
| <input type="checkbox"/> 5. Informasi ttg perubahan pubertas | <input type="checkbox"/> 20. Pembinaan ketaatan terhadap norma |
| <input type="checkbox"/> 6. Informasi ttg bahaya narkoba | <input type="checkbox"/> 21. Pelatihan manajemen konflik |
| <input type="checkbox"/> 7. Layanan penempatan & penyaluran | <input type="checkbox"/> 22. Pelatihan mengelola emosi |
| <input type="checkbox"/> 8. Mendiagnosis kesulitan belajar murid | <input type="checkbox"/> 23. Pelatihan mengambil keputusan |
| <input type="checkbox"/> 9. Melatih keterampilan belajar murid | <input type="checkbox"/> 24. Pelatihan memahami/manajemen diri |
| <input type="checkbox"/> 10. Membangkitkan motivasi berprestasi | <input type="checkbox"/> 25. Pengembangan kesadaran karier |
| <input type="checkbox"/> 11. Pengajaran perbaikan/pengayaan | <input type="checkbox"/> 26. Orientasi kelanjutan studi |
| <input type="checkbox"/> 12. Layanan konseling individual | <input type="checkbox"/> 27. Layanan menghimpun data murid |
| <input type="checkbox"/> 13. Penanganan/studi kasus murid ttentu | <input type="checkbox"/> 28. Layanan kunjungan rumah |
| <input type="checkbox"/> 14. Layanan konseling kelompok | <input type="checkbox"/> 29. Layanan konsultasi dengan orangtua |
| <input type="checkbox"/> 15. Pembiasaan hidup sehat | <input type="checkbox"/> 30. Evaluasi dan pengembangan progr BK |

INVENTORI IMPLEMENTASI AKTUAL LAYANAN BIMBINGAN YANG DITERIMA MURID (IALB)

Petunjuk Umum:

1. Kerjakanlah pada **LEMBAR JAWAB** yang disediakan. Tulislah identitas dirimu.
2. Mohon Anak-anak tidak mencoreti lembar inventori ini dan mengumpulkannya kembali apabila sudah selesai mengerjakan.
3. Apabila ada hal-hal yang kurang jelas, bertanyalah kepada Bapak/Ibu Guru pendamping.

Petunjuk Pengisian:

Anak-anak..., kalian semua tentu pernah dibimbing oleh guru kelas dalam banyak hal agar berhasil dan berkembang dengan baik. Di bawah ini terdaftar sejumlah topik mengenai hal-hal yang mungkin pernah kalian peroleh dari guru kelasmu melalui berbagai kegiatan, ceramah, diskusi kelas, diskusi kelompok, pemberian informasi, wawancara pribadi, pemberian nasehat/ wejangan, permainan kelompok, kegiatan ekstra kurikuler, latihan pramuka, *out-bound*, *retret-rekoleksi*, *classmeeting*, studi wisata, dll. Di antara topik-topik tersebut, barangkali ada yang pelaksanaannya masih perlu ditingkatkan. Maka, contrenghlah dengan jujur keterlaksanaan setiap topik dalam daftar ini dengan cara memberi tanda V pada kolom:

- 0, jika kamu merasa **belum memperoleh** bimbingan dari guru kelasmu tentang hal itu
- 1, jika kamu memperoleh bimbingan dari guru kelasmu, namun **tidak memuaskan**,
- 2, jika kamu memperoleh bimbingan dari guru kelasmu, namun **kurang memuaskan**,
- 3, jika kamu memperoleh bimbingan dari guru kelasmu dengan **cukup memuaskan**,
- 4, jika kamu memperoleh bimbingan dari guru kelasmu dengan **memuaskan**,

CONTOH:

No.	Aku telah memperoleh bimbingan dari guru kelasmu tentang ...	1	2	3	4
1.	Bahaya penyalahgunaan narkoba (obat-obat terlarang)				√

Artinya: Kamu telah memperoleh bimbingan (informasi) dari guru kelasmu tentang "Bahaya penyalahgunaan narkoba (obat-obat terlarang)" dan pemberian informasi itu menurutmu terlaksana dengan memuaskan.

Jika kamu hendak mengoreksi atau memperbaiki jawaban, tipe-ex atau coret saja jawaban semula (~~≠~~), kemudian ganti dengan jawaban baru pada kolom yang lebih sesuai.

Isilah seluruhnya, jangan ada yang terlewatkan !

Terima kasih atas ketulusanmu.

0 = belum memperoleh 1 = tidak memuaskan 2 = kurang memuaskan 3 = cukup memuaskan 4 = memuaskan

NO.	DAFTAR TOPIK BIMBINGAN	Terlaksana dengan...				
		0	1	2	3	4
	Aku telah memperoleh bimbingan dari guru kelasku tentang ...					
1.	Memahami kelebihan-kelebihanku					
2.	Memahami minat-minat, bakat, dan kemampuanku					
3.	Perubahan-perubahan dalam tubuhku					
4.	Menerima diriku sendiri apa adanya					
5.	Menghargai diriku sendiri sebagai orang yang berguna					
6.	Persamaan dan perbedaanku dengan orang lain					
7.	Membangun sikap-sikap positif terhadap diri sendiri					
8.	Mengembangkan keterampilan yang kumiliki					
9.	Belajar menentukan pilihan secara tepat					
10.	Menyusun jadual kegiatanku sendiri					
11.	Belajar konsekuen terhadap pilihan-pilihanku sendiri					
12.	Strategi pemecahan masalah					
13.	Meningkatkan taqwa melalui berahlak mulia					
14.	Mengenali perilaku yang baik dan buruk					
15.	Belajar mengambil keputusan secara bertanggung jawab					
16.	Belajar menghargai pribadi lain					
17.	Membangun hubungan yang simpatik/menyenangkan					
18.	Toleransi terhadap sesama					
19.	Membangun kerjasama yang saling menyenangkan					
20.	Gemar menolong sesama					
21.	Cara-cara bergaul yang baik					
22.	Berkomunikasi secara menarik dan santun					
23.	Keberanian mengungkapkan ide/gagasan					
24.	Kebiasaan berperilaku positif terhadap sesama (jujur, sopan, ramah, rendah hati, suka menolong, penyayang)					
25.	Berani mengakui kesalahan secara ksatria					
26.	Kesediaan menerima/menghargai perbedaan					
27.	Memiliki pendirian yang tegas					

0 = belum memperoleh 1 = tidak memuaskan 2 = kurang memuaskan 3 = cukup memuaskan 4 = memuaskan

NO.	DAFTAR TOPIK BIMBINGAN	Terlaksana dengan...				
		0	1	2	3	4
	Aku telah memperoleh bimbingan dari guru kelasku tentang ...					
28.	Berlatih sabar terhadap hal-hal yang menjengkelkan					
29.	Menghindari pertengkaran					
30.	Hidup bersama orang lain					
31.	Menghargai hak dan kebebasan orang lain					
32.	Kepatuhan terhadap norma/peraturan-peraturan					
33.	Mentaati keputusan/mufakat bersama					
34.	Membangun kebiasaan-kebiasaan belajar yang efektif					
35.	Cara-cara belajar yang baik/efektif					
36.	Merajut cita-cita menuju SMP idamanku					
37.	Persiapan jelang masuk SMP					
38.	Mengembangkan perilaku sukses di sekolah					
39.	Kiat-kiat meraih prestasi belajar gemilang					
40.	Belajar "YES", nyontek "NO"					
41.	Strategi belajar yang tepat jelang ujian/ulangan					
42.	Gemar membantu pekerjaan orang tua di rumah.					
43.	Bekerja keras, awal dari sukses					
44.	Menghargai/mengisi waktu dengan kegiatan berguna					
45.	Hidup hemat dan produktif					
46.	Mengenal berbagai jenis pekerjaan di masyarakat					
47.	Kebermanfaatan setiap pekerjaan bagi manusia					
48.	Semua pekerjaan bermartabat dan berharga					
49.	Potret diriku dalam pekerjaan yang kucita-citakan					
50.	Mennyinkap tabir wawasan karier					

**INVENTORI PENILAIAN KUALITAS IMPLEMENTASI
LAYANAN BIMBINGAN KELOMPOK/KLASIKAL (IPKIL-BK)**

Petunjuk Pengisian:

Anak-anak..., kegiatan Bimbingan Kelompok/Klasikal yang sedang atau baru saja kalian ikuti ini tentu dapat kalian hayati dengan berbagai perasaan. Ada yang merasa suka dengan kegiatan ini, senang, puas, tetapi ada juga yang merasa biasa-biasa saja, bahkan mungkin juga ada yang merasa bosan. Untuk memperbaiki/meningkatkan kualitas pelayanan pada hari-hari mendatang, nyatakanlah sikap/persetujuanmu secara jujur dengan memberi penilaian pada setiap butir pernyataan dalam daftar ini dengan cara memberi tanda \checkmark pada kolom bergambar:



Bila kamu **SETUJU**



AGAK SETUJU







SEDIKIT SETUJU

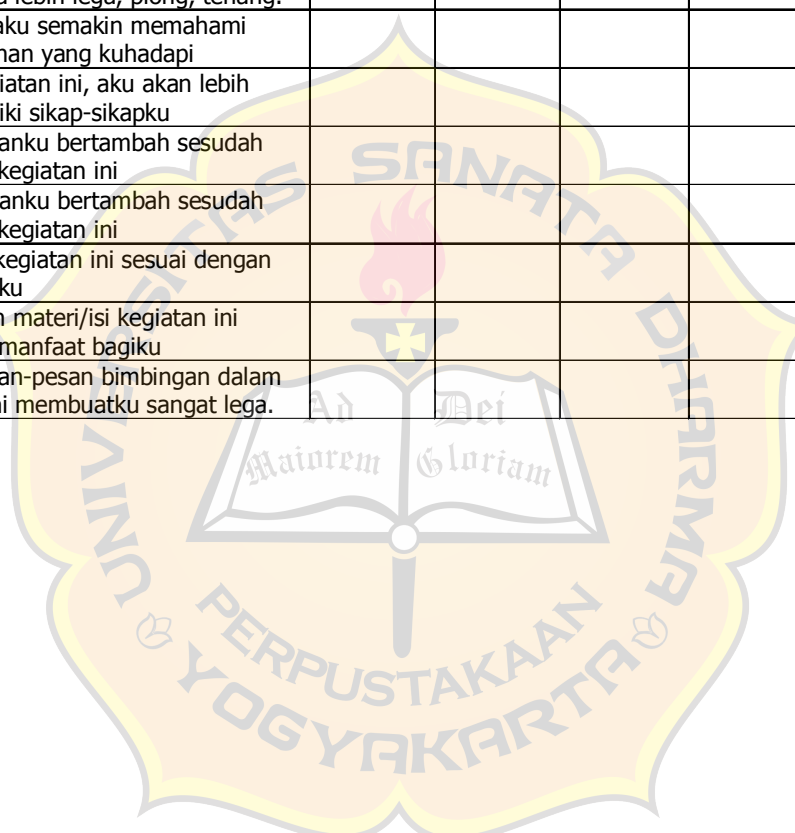


TIDAK SETUJU

Isilah seluruhnya, jangan ada yang terlewatkan, ya... ! Terima kasih atas ketulusanmu.

NO.	BUTIR-BUTIR PERNYATAAN				
1.	Kegiatan ini sangat kubutuhkan				
2.	Aku ingin sekali mengikuti kegiatan ini				
3.	Dengan mengikuti kegiatan ini, aku ingin sekali memperbaiki diri				
4.	Aku sangat tertarik ikuti kegiatan ini				
5.	Aku berharap dapat meraih manfaat dari kegiatan ini				
6.	Aku berusaha keras untuk terus aktif terlibat dalam mengikuti kegiatan ini				
7.	Aku semangat sekali mengikuti kegiatan ini dari awal sampai selesai				
8.	Aku lebih suka menjalankan peran yg berat/menantang dlm kegiatan ini				
9.	Tak kurasakan lelah dalam mengikuti kegiatan ini				
10.	Meski sulit, aku tetap berjuang menyelesaikan tahapan kegiatan ini				
11.	Kelompokku bekerjasama dengan sangat kompak dalam kegiatan ini				
12.	Aku optimis/yakin dapat sukses dalam menyelesaikan kegiatan ini.				

NO.	BUTIR-BUTIR PERNYATAAN				
13.	Aku sangat puas terhadap kegiatan ini				
14.	Hatiku senang sekali selama mengikuti kegiatan ini				
15.	Aku bersyukur sekali dapat mengikuti kegiatan ini				
16.	Aku berniat untuk mempraktekkan pengalaman yang kudapat melalui kegiatan ini dalam hidupku				
17.	Setelah mengikuti kegiatan ini perasaanku lebih lega, plong, tenang.				
18.	Sekarang aku semakin memahami permasalahan yang kuhadapi				
19.	Seusai kegiatan ini, aku akan lebih memperbaiki sikap-sikapku				
20.	Pengetahuanku bertambah sesudah mengikuti kegiatan ini				
21.	Keterampilanku bertambah sesudah mengikuti kegiatan ini				
22.	Isi materi kegiatan ini sesuai dengan kebutuhanku				
23.	Kandungan materi/isi kegiatan ini sangat bermanfaat bagiku				
24.	Materi/pesan-pesan bimbingan dalam kegiatan ini membuatku sangat lega.				



LEMBAR JAWAB

Nama	Kelas	J. Kelamin	Anak	Tinggal serumah dgn:	Pekerjaan ortu
			ke : dari:	Ayah/Ibu/Kakak/Adik (coret yg tidak ada)	

IKPM

No.	AB	B	SB	KB
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				

IKTPM

No.	AB	B	SB	KB	No.	KL	SL	L	AL	No.	KL	SL	L	AL
31					1					36				
32					2					37				
33					3					38				
34					4					39				
35					5					40				
36					6					41				
37					7					42				
38					8					43				
39					9					44				
40					10					45				
41					11					46				
42					12					47				
43					13					48				
44					14					49				
45					15					50				
46					16					51				
47					17					52				
48					18					53				
49					19					54				
50					20					55				
51					21					56				
52					22					57				
53					23					58				
54					24					59				
55					25					60				
56					26					61				
57					27					62				
58					28					63				
59					29					64				
60					30					65				
					31					66				
					32					67				
					33					68				
					34					69				
					35					70				

LEMBAR JAWAB

Nama :

Kls:

IMATPM

No.	AM	CM	SM	TM
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				

No.	AM	CM	SM	TM
26				
27				
28				
29				
30				
31				
32				
33				
34				
35				
36				
37				
38				
39				
40				
41				
42				
43				
44				
45				
46				
47				
48				
49				
50				

No.	AM	CM	SM	TM
51				
52				
53				
54				
55				
56				
57				
58				
59				
60				
61				
62				
63				
64				
65				
66				
67				
68				
69				
70				
71				
72				
73				
74				
75				

No.	AM	CM	SM	TM
76				
77				
78				
79				
80				
81				
82				
83				
84				
85				
86				
87				
88				
89				
90				
91				
92				
93				
94				
95				
96				
97				
98				
99				
100				

IIALB

No.	M	CM	KM	TM	BM
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					

No.	M	CM	KM	TM	BM
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
25					

No.	M	CM	KM	TM	BM
26					
27					
28					
29					
30					
31					
32					
33					
34					
35					
36					
37					

No.	M	CM	KM	TM	BM
38					
39					
40					
41					
42					
43					
44					
45					
46					
47					
48					
49					
50					



BIODATA PENULIS

Penulis lahir di Boyolali, Jawa Tengah pada tanggal 17 Pebruari 1960 sebagai putra keenam (bungsu) dari pasangan K. Barus (alm. 1968) dan P. Br Tarigan (almh. 2006).

Dibesarkan dalam lingkungan cultur Batak Karo sambil menyelesaikan pendidikan SD (lulus tahun 1972), SMP (lulus tahun 1975), dan SPG dengan mendapat beasiswa prestasi selama tiga tahun berturut-turut (lulus tahun 1979); semuanya di Kabanjahe, Karo, Sumatera Utara. Akhir bulan Mei 1979 mengawali “pengembaraan hidup mandiri dan latih prihatin” di Tanah Jawa sambil menapaki pendidikan tinggi. Setahun setelah menyelesaikan D1 Program Studi PMP-KN di IKIP YOGYAKARTA, pada tahun 1981 penulis diterima sebagai mahasiswa S1 di Jurusan Psikologi Pendidikan dan Bimbingan FIP IKIP YOGYAKARTA. Dengan dukungan beasiswa dari pemerintah sepanjang 4 tahun, penulis dapat menyelesaikan studi S1 pada tahun 1986 meskipun harus sambil mengajar honorer pada beberapa SMP swasta di Kota Yogya untuk menyambung hidup.

Dua bulan setelah lulus S1, penulis diterima sebagai dosen negeri Kopertis Wil. V DIY dpk pada IKIP PGRI Yogyakarta dan hijrah ke Universitas Sanata Dharma Yogyakarta sejak tahun 1990, ditempatkan pada Program Studi BK, JIP, FKIP sampai sekarang. Mata kuliah yang pernah diasuh antara lain: Dasar-dasar BK di Sekolah, Administrasi & Managemen BK, Penelitian dan Pengembangan BK di Sekolah, Bimbingan dan Konseling Karier, Psikologi Perkembangan Peserta Didik, Bimbingan dan Konseling di Sekolah Dasar, Psikologi Pendidikan, Psikologi Perkembangan, dan Desain Instrumen Bimbingan. Dengan bantuan beasiswa BPPS, pada tahun 1999 penulis menyelesaikan studi S2 dari PPS UNPAD Bandung dalam bidang kajian utama Psikologi Perkembangan. Pada tahun 2004 memperoleh kesempatan berharga untuk studi lanjut S3 pada Program Studi Penelitian dan Evaluasi Pendidikan (PEP) PPS Universitas Negeri Yogyakarta dengan dukungan beasiswa BPPS dan Yayasan Sanata Dharma Yogyakarta.

Pada medio April 1990 dengan dipersatukan dalam cinta dan kasih mesra, penulis menikah dengan Dra. YF. Sunarni dan dikaruniai tiga orang putra: Nicolas Novendra Sadharmawan Barus, Paulus Yanuar Kharismawan Barus, dan Andreas Febrillianto Primawan Barus.

Beberapa karya penelitian yang dikerjakan penulis antara lain: (1) *Pengembangan Model Prosedur Perancangan dan Implementasi Program BK di SD* (PHB, DP2M Dikti, tahun 2008, 2009); (2) *Elementary School Quality Index Survey* (PLAN Internasional Unit Divisi Kebumen, Jawa Tengah, tahun 2003); (3) *Pencapaian Status Ego-Identity Vocational pada Mahasiswa Prodi BK USD* (Lemlit USD, tahun 2002); (4) *Elementary Student's of Counseling Need Assessment* (Yayasan Pendidikan Pangudi Luhur Yogyakarta, tahun 2001); (5) *Kontribusi Aspek-aspek Otonomi Mahasiswa terhadap Motif Berprestasi dalam Belajar* (OPF Dikti, tahun 2000); (6) *Harapan-harapan Siswa SMU Kodya Yogyakarta terhadap Layanan Bimbingan Karier* (LPUSD, th 1995); (7) *Persepsi Siswa SLTP Kota Yogyakarta terhadap Kualitas Pelayanan BK di Sekolah* (OPF Dikti, tahun 1994); (8) *Survey Problem Akademik dan Sosial-Personal Murid SD Katolik se-Kodya Yogyakarta* (LPUSD & Prodi BK USD, tahun 1993); dan (9) *Kesulitan dan Hambatan Manajemen dan Implementasi Program BK di SMP Kodya Yogyakarta* (OPF, tahun 1990).

Beberapa karya tulis (artikel) ilmiah yang pernah penulis buat, antara lain: (1) Model Prosedur Pengembangan dan Implementasi Program BK di SD. (Oktober, 2008). *WIDYA DHARMA*, Vol. 19, No 1; (2) Komunikasi Interpersonal Suami-Isteri Menuju Keluarga Harmonis. (September, 2005). *Jurnal Intelektual*, Vol. 3 No. 2; (3) Keterampilan Mendengarkan Aktif dan Mengungkapkan Diri dalam Berkomunikasi (Konseling) yang Efektif. (Pebruari, 2004). *Jurnal Intelektual*, Vol. 2 No. 1; (4) Pencapaian Status Identitas Vokasional Remaja Akhir. (Oktober, 2003). *WIDYA DHARMA*, Vol. 14, No 1; (5) Memaknai Pola Pengasuhan Orangtua pada Remaja. (September, 2003). *Jurnal Intelektual*, Vol. 1 No. 2; (6) Pencarian Identitas Diri pada Remaja. (April, 2003). *WIDYA DHARMA*, Vol. 13, No. 2; dan (7) Optimasi Kemandirian Menuju Motif Berprestasi. (April, 2002) *WIDYA DHARMA*, Vol. 11, No. 2.

Yogyakarta, 1 Nopember 2009

Drs. Gendon Barus, M.Si.



Kupersembahkan kepada:

*Istriku tercinta, Y.F. Sunarni dan
ketiga putraku tersayang: Nick, Yan, Andre
serta*

*Kuabdikan 'tuk keluhuran almamaterku dan
martabat profesiku Bimbingan dan Konseling*