

# Assesmen Autentik dalam Bimbingan Konseling dengan Pertimbangan Nilai Sosial Budaya

Andi Mappiare-AT \*)

. \*) Andi Mappiare-AT adalah dosen Jurusan Bimbingan Konseling dan Psikologi, Fakultas Ilmu Pendidikan Universitas Negeri Malang. Alamat e-mail: [andi\\_mappi@yahoo.com](mailto:andi_mappi@yahoo.com)

**Abstrak:** Assesmen dalam pendidikan adalah pekerjaan sehari-hari guru, terutama 'konselor'. Hal yang jadi soal, untuk menjadi lebih profesional, ada dua: autentik dan pertimbangan budaya. Tujuan kajian ini adalah agar para konselor berkembang: (1) sikap autentik dengan pertimbangan sistem nilai sosial budaya; (2) pemahaman utuh mengenai dimensi kepribadian "senyatanya" siswa atau konseli dan koneksitasnya dengan dimensi sosial budaya; (3) keterampilan teknis dalam proses assesmen secara "real", "apa adanya", dengan pertimbangan sistem nilai sosial budaya yang berpengaruh.

**Kata-kata kunci:** assesmen autentik, bimbingan konseling, nilai, sosial budaya, konselor

Assesmen, juga pengukuran dan penilaian pendidikan di lapangan, dalam aplikasi konvensional, merupakan aktivitas keseharian konselor. Assesmen dalam aplikasi konvensional, atau 'assesmen konvensional' adalah di bawah naungan teori-teori psikologi yang struktural, positivistik-objektivistik, behavioristik, mengandalkan penghitungan dan pengolahan angka semata-mata. Penafsiran yang dilakukan dalam 'assesmen konvensional' adalah selalu berpedoman pada kerangka yang sudah ditetapkan sebelumnya dan tidak boleh melampaui kerangka itu.

Assesmen menjadi cukup asing bagi sejumlah konselor ketika ditambahkan predikat 'autentik' dan 'nilai sosial budaya' ~ disingkat bernama 'assesmen autentik'. Ini berada di bawah pengaruh teori-teori interpretif-subjektivistik, humanistik, gestalistik ~ mengandalkan fakta keseharian kehidupan subjek. Refleksi pribadi subjek yang diasses dan yang mengasses mempunyai kedudukan sentral bagi penilaian. Pengukuran dengan tes-tes dan nontes yang

bersifat objektivistik-positivistik masih digunakan namun pada akhirnya makna hasil pengukuran bagi subjek sangat ditekankan. Ini adalah ‘assesmen mutakhir’ yang dipandang sangat cocok untuk aktivitas pendidikan pada umumnya dan bimbingan konseling (BK) pada khususnya. Pada intinya, soal autentik meliputi hal: menjadi autentik, sungguh-sungguh (pada sikap), mencakup sesuatu yang autentik, seutuhnya (subjek sasaran), dan secara autentik, apa adanya, riil (teknik) ~ dalam proses assesmen.

Predikat “nilai sosial budaya” adalah konsep tambahan kedua pada assesmen mutakhir. Pertimbangan budaya, sesungguhnya merupakan konsekuensi dari predikat “autentik” pada assesmen. Untuk menjadi autentik harus mencakup pertimbangan nilai sosial budaya, meskipun pertimbangan nilai sosial budaya saja belum sepenuhnya autentik. Soal pertimbangan nilai sosial budaya mencakup pandangan atau keyakinan yang dimiliki bersama dalam komunitas pendidikan baik yang mendukung maupun yang menghambat aktivitas.

Pertimbangan nilai sosial budaya ini adalah lumrah dihadapi oleh konselor sehari-hari di sekolah. Meskipun demikian, sikap, pemahaman, dan praktik assesmen, terutama ‘assesmen autentik’ perlu disegarkan kembali. Itu penting karena assesmen sudah dikenal selama ini dalam dunia pengajaran dan konseling. Apa yang sudah dikenal secara konvensional itu perlu mendapatkan klarifikasi terkait dengan kurikulum BK komprehensif dalam mana program BK, selain disusun secara periodik berlandaskan pada hasil-hasil assesmen, lebih penting bahwa harus meliputi keutuhan pribadi siswa/konseli dalam program dan implementasi.

Secara umum, assesmen dalam pengajaran adalah proses pengumpulan informasi tentang peserta didik, berkenaan dengan apa yang mereka ketahui dan apa yang mereka dapat lakukan (Hart, 1994). Dalam konseling, “*assessment is the process of obtaining information for use in the diagnostic process*” (Hohenshil dan Gets, dalam Locke dkk., 2001). Namun, karena untuk penyusunan program BK secara periodik juga dilandasi oleh hasil assesmen maka

definisi itu tidaklah cukup meliputi semua keperluan. Karena itu, di sini digunakan pengertian assesmen sebagai proses mendapatkan informasi dalam mengenali kebutuhan siswa untuk digunakan sebagai masukan dalam penyusunan program BK, penilaian proses bimbingan konseling, selain untuk keperluan proses diagnostik.

Data assesmen dikumpulkan melalui sejumlah teknik formal dan informal yang meliputi tes-tes terstandar, kuessioner, interviu diagnostik, pengukuran kepribadian, pemeriksaan status mental, observasi perilaku, dan laporan orang lain ~ misal, orangtua, teman, saudara, lembaga medik, pendidikan, hukum, sosial (Hohensil dan Gets, dalam Locke dkk., 2001) ~ terutama laporan-diri, atau refleksi diri. Di sini kegiatan melibatkan pengukuran dan penafsiran, proses interpretif. Pengukuran adalah proses penentuan angka, skala, skor atau jenjang (*grade*) pada suatu teknik formal atau instrumen pengukur, misalnya pada tes buatan guru, tes-tes terstandar, inventori, skala atau pengukuran kepribadian, dan berbagai teknik sejenis. Dalam pengertian ini, berarti tidak pada semua teknik pengumpul data assesmen dilakukan pengukuran. Tidak semua teknik assesmen menghasilkan angka, skala, skor, jenjang atau *grade*. Data dari sejumlah teknik, misalnya interviu, catatan anekdotal, laporan orang lain, laporan diri, dan catatan harian adalah hampir selalu dalam bentuk deskripsi verbal mengenai keadaan seseorang yang diasses. Data kualitatif ini justru sangat asli, riel, atau autentik.

Assesmen kebutuhan bimbingan, selain mencakup informasi mengenai keperluan siswa ~ dalam unsur-unsur perencanaan individual, pelayanan responsif ~ juga melibatkan identifikasi kuantitas dan kualitas dukungan sistem ~ ketersediaan sarana dan prasarana BK, dukungan otoritas sekolah, dan dukungan staf pendidikan lain di sekolah ~ terhadap keberadaan dan pelaksanaan program BK. Assesmen kebutuhan bimbingan juga meliputi ekspektasi kepala sekolah, ekspektasi staf pendidikan lain sekolah, serta ekspektasi orang tua siswa. Kesemua data yang terlibat memerlukan analisis angka, statistik, dan analisis interpretasi, refleksi, dan

pemaknaan, untuk kemudian dijadikan landasan bagi penyusunan program BK suatu sekolah pada suatu rentang periode pengajaran ~ satu semester dan satu tahun.

Diagnosis merupakan salah satu proses sebagai kelanjutan dari hasil assesmen dalam konseling. Dalam hal ini, diagnosis adalah makna yang ditarik dari data assesmen setelah diinterpretasikan melalui pemakaian suatu sistem klasifikasi diagnostik. Diagnosis adalah suatu pemasangan atau pencocokan simptom klien/siswa dengan kategori-kategori dalam suatu sistem klasifikasi untuk menentukan dalam kategori(-kategori) mana tergolongnya simptom yang ditunjukkan dari data assesmen (Hohenshil dan Gets, dalam Locke dkk., 2001). Evaluasi merupakan salah satu proses kelanjutan lain dari assesmen dalam pendidikan. Evaluasi adalah proses penafsiran (interpretasi) serta pembuatan keputusan berkenaan dengan informasi assesmen (Hart, 1994). Dengan demikian, dalam dunia pengajaran, selain manfaat konvensionalnya, evaluasi adalah penting bagi proses pengambilan keputusan atas efektif atau tidak efektif suatu program konseling (Loesch dalam Locke dkk., 2001).

Bidang penting lain yang perlu dipertimbangkan dalam proses assesmen dan proses-proses lanjutannya adalah faktor nilai sosial budaya. Dalam konseling, budaya secara umum didefinisikan: *“Shared behaviors, meanings, symbols, and values transmitted from generation to the next”* (Goldenberg, dan Goldenberg, 2000: 436). Goodman (dalam Locke dkk., 2001) mendefinisikan budaya sebagai suatu sistem keyakinan, nilai, simbol, artifak, dan gaya tindakan bersama yang memberi ciri suatu kelompok, komunitas, atau masyarakat (dalam dalam Locke dkk., 2001). Budaya warisan juga perlu mendapatkan perhatian khusus dalam konseling karena sangat dominan mempengaruhi ekspektasi individu dalam upaya memahami perilaku yang diperlukan untuk unjuk-kerja peran secara efektif (Herr dan Niles, dalam Locke dkk., 2001).

Muatan nilai sosial budaya yang dipertimbangkan secara tepat dalam assesmen dapat melahirkan yang disebut "*culturally responsive treatment plans*" (Rigazio-DiGilio, dalam dalam Locke dkk., 2001). Ini dapat terjadi jika konselor memiliki yang disebut "*culturally sensitive counseling*" (Rigazio-DiGilio, dalam dalam Locke dkk., 2001). Pada tataran pelaksanaan konseling, kompetensi multibudaya konselor dipandang sebagai persyaratan konseling efektif dan etis dalam abad ke-21 (Arredondo dan Lewis, dalam dalam Locke dkk., 2001). Nilai sosial budaya merupakan unsur yang sangat penting dipertimbangkan dalam mengadminstrasikan assesmen agar lebih autentik.

## **FOKUS BAHASAN**

Uraian latar belakang di atas mengantarkan bahasan ini ke dalam tiga bagian besar fokus bahasan seputar upaya agar para konselor berkembang secara lebih profesional dalam hal assesmen. Secara eksplisit, bahasan difokuskan pada: (1). Alasan mengapa penting pertumbuhan dan perkembangan sikap autentik dengan pertimbangan sistem nilai sosial budaya konselor. (2). Bagaimana deskripsi pemahaman utuh dimensi-dimensi kepribadian "senyatanya" subjek ~ siswa atau konseli. (3). Bagaimana keterampilan teknis dalam proses assesmen secara "real", "apa adanya", dengan pertimbangan sistem nilai sosial budaya yang berpengaruh.

Fokus bahasan itu dibatasi lebih pada assesmen untuk keperluan proses pelaksanaan bimbingan konseling, dalam arti disinggung sedikit saja mengenai assesmen dalam upaya penyusunan program BK. Hal terakhir ini dapat ditemukan dalam banyak bahasan lain.. Batasan ini mewarnai pembahasan lebih spesifik dengan tujuan: (a). Mendorong perkembangan autentisitas atau kesungguhan konselor dalam merancang dan mengadminstrasikan assesmen terhadap siswa. (b). Mengembangkan kepekaan nilai sosial budaya konselor dalam melakukan

assesmen terhadap siswa dan diri sendiri. (c). Meningkatkan pemahaman konselor mengenai aspek-aspek kepribadian siswa yang perlu diidentifikasi dan ditafsirkan serta pertimbangan nilai sosial budaya di dalamnya. (d). Meningkatkan pemahaman konselor mengenai koneksitas atau keterkaitan di antara berbagai aspek kepribadian dan nilai sosial budaya sehingga dapat memahami keutuhan pribadi siswa. (e). Mengembangkan pemahaman konselor mengenai beberapa jenis dan bentuk instrumen assesmen. (f). Mengembangkan keterampilan kognitif konselor dalam memadukan hasil berbagai instrumen assesmen.

## **PEMBAHASAN**

### **Landasan Assesmen Autentik: Sikap Autentik Konselor**

Hal penting yang perlu dicapai dalam pembahasan bagian ini adalah kandungan tujuan (a) memotivasi perkembangan autentisitas konselor dan (b) mengembangkan kepekaan nilai sosial budaya konselor. Kedua tujuan pembahasan ini adalah sangat sulit dikelola jika sasarannya adalah audiens yang sama sekali tidak memahami assesmen. Namun, mungkin relatif mudah dikelola bagi audiens konselor karena sudah cukup akrab dengan assesmen.

Mendorong pengembangan autentisitas konselor menjadi mudah karena ciri dasar kebanyakan konselor sendiri adalah autentik. Sikap autentik atau sungguh-sungguh dan tulus memang sudah merupakan ciri konselor efektif, dan terutama ditekankan oleh konselor humanisme dan eksistensialisme (Corey, 1986: 358-359; Robinson dan Jones, dalam Locke dkk., 2001). Sikap sungguh-sungguh dan tulus bermakna bahwa konselor mengikhlaskan semangat pendidikan kembali ke dasarnya (*back to basic*): demokratis atau madani ~ setelah terkontaminasi oleh etos kapitalisme yang opresif-eksploitatif. Dalam hal ini, konselor tulus dan ikhlas menempatkan siswa sebagai subjek, bukan objek, khususnya berperan aktif menetapkan kriteria dan prosedur serta menilai diri sendiri. Itu adalah dasar ideal tindakan konselor dalam

assesmen autentik. Untuk berbuat lebih autentik diperlukan suatu gambaran (*image*) khusus pada konselor.

Gambaran itu dapat berkenaan dengan nasib siswa yang dilayani sebagai dampak dari kebenaran atau kesalahan assesmen. Assesmen yang benar, sungguh-sungguh, autentik, dapat mendatangkan rasa senang siswa yang memang berkualitas baik (berpredikat baik, tanpa masalah) dan, sebaliknya, dapat membuat “menerima kenyataan” bagi siswa yang berkualitas kurang baik (berpredikat kurang memuaskan, dipandang bermasalah). Kesalahan dalam hal ini dapat membuat siswa sangat merugi.

Gambaran (*image*) lainnya dapat berkenaan dengan diri pengases sendiri sebagai konselor. Rasanya begitu tidak terhormat jika justru “konselor” yang telah membuat siswa yang sesungguhnya berkualitas baik malahan tercemar namanya. Rasanya konselor akan memiliki gambaran diri sebagai “orang bersalah” jika telah menggolongkan “baik-baik saja” bagi siswa yang seharusnya mendapatkan bantuan khusus karena sungguh-sungguh bermasalah dan karenanya membutuhkan bantuan. Sebaliknya, pekerjaan sebagai guru akan terasa demikian mulia ketika seorang guru BK/konselor telah memberikan predikat tepat pada siswa. Hanya sikap autentik yang dapat memberi kesan atau rasa itu kepada konselor.

Kepekaan konselor akan nilai sosial budaya dalam melakukan assesmen siswa juga relatif mudah dikembangkan. Dasar dari kepekaan budaya adalah pengetahuan konselor akan budaya siswa, budaya komunitas remaja, budaya komunitas “perempuan” atau “yang kurang berdaya”. Tidak hanya satu budaya pada kalangan siswa, sebab ada budaya etnis selain subbudaya lingkungan keluarga tiap siswa. Karena itu, Fukuyama (dalam dalam Locke dkk., 2001). menggunakan istilah “*multiculturally competent*” atau kompeten secara multibudaya sebagai keharusan konselor. Konselor atau konselor tentu tidak sulit memahami unsur-unsur nilai sosial budaya (rasa malu, pemosisian diri, kekerabatan, dan seterusnya) pada siswanya.

Dari kompetensi itulah dapat melahirkan sikap konselor yang disebut “sensitif secara budaya” atau “*culturally sensitive*” (Rigazio-DiGilio, dalam Locke dkk., 2001). Allen E. Ivey, dkk. (dalam Locke dkk., 2001). sejak lama mengisyaratkan bahwa konselor yang tidak peka budaya atau tidak intensional secara budaya dalam bekerja dengan klien adalah dengan sendirinya tidak etis (Ivey, Bradford, dan Simeck-Downing, 1987). Pandangan sejenis malahan menyatakan secara lebih ketat bahwa “*We cannot effective or ethical without multiculturally competence*” (Arredondo dan Lewis, dalam Locke dkk., 2001).

Kepekaan konselor akan nilai sosial budaya dalam assesmen diri sendiri, mungkin justru lebih sulit. konselor terlalu sering mengasses, menafsir, atau menilai orang lain (siswa) tapi jarang-jarang mengasses diri sendiri. Nicholson dan Golsan (1983) mengingatkan konselor yang kreatif untuk sering-sering mengasses diri dan profesionalnya, terutama untuk mengelola stres kerja atau *burnout* profesional. Tujuan assesmen diri sendiri adalah untuk menjadi berfungsi secara penuh pribadi dan profesional. Setelah mengulas ciri konselor kreatif dan proses untuk berfungsi secara penuh, mereka menyediakan instrumen assesmen yang dinamakannya “*Assessing Counselor Burnout*” (Nicholson dan Golsan, 1983: 195-202). Instrumen ini telah diindonesiakan dan dimodifikasi sehingga memudahkan konselor mengasses diri pribadi dan profesionalnya (mencakup keberadaan dimensi-dimensi perilaku, kognitif, afektif, fisik, spiritual, dan sosial-lingkungan), serta dinamakan “Media Penafsiran Burnout Konselor” (Mappiare-AT., 2006).

### **Isi Assesmen Autentik: Keutuhan Dimensi Pribadi Siswa**

Bahasan bagian ini berupaya mencapai tujuan (c) meningkatkan pemahaman konselor mengenai aspek-aspek kepribadian siswa (d) meningkatkan pemahaman konselor mengenai koneksitas di antara berbagai aspek kepribadian dan nilai sosial budaya. Perlu dipahami bahwa

arah pendidikan dan bimbingan konseling mutakhir adalah lebih pada sifat perkembangan daripada sifat-sifat kuratif. Tujuan program bimbingan konseling sekolah bersifat pengembangan adalah menawarkan (pelatihan) keterampilan khusus dan kesempatan belajar secara proaktif dan preventif yang menjamin bahwa semua murid dapat mencapai kesuksesan sekolah melalui pengalaman akademik, karir dan pengembangan pribadi/sosial; bahwa program konseling sekolah adalah landasan bagi kesuksesan sekolah (Hartley dan McLearn, 2007). Dapat dipahami, bahwa struktur kurikulum yang dikembangkan dalam Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan (KTSP) ~ pendidikan dasar dan menengah ~ mencakup pula pengembangan diri. Selengkapnya ada tiga komponen: (1) Mata Pelajaran; (2) Muatan Lokal; dan (3) Pengembangan Diri (Depdiknas, 2006). Dalam hal ini perlu diperhatikan secara serius keunikan ekspektasi tugas konselor dalam peran BK dalam pemandirian peserta didik.

Secara konseptual, tidak ada salahnya disepakati poin-poin rumusan tentang pengembangan diri (Depdiknas, 2006) sebagaimana diulas oleh Sudrajat (2007) bahwa: (1). Pengembangan diri bukan merupakan mata pelajaran yang harus diajarkan oleh guru ~ dengan catatan bahwa substansi pengembangan diri dapat inklusif dalam matapelajaran tertentu. (2). 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. (3). Kegiatan pengembangan diri difasilitasi dan atau dibimbing oleh konselor, guru, atau tenaga kependidikan yang dapat dilakukan dalam bentuk kegiatan ekstrakurikuler. (4). Kegiatan pengembangan diri dilakukan melalui kegiatan pelayanan konseling yang berkenaan dengan masalah diri pribadi dan kehidupan sosial, belajar, dan pengembangan karir peserta didik. Namun demikian, kesemuanya dilakukan dengan tetap mempertimbangkan keunikan ekspektasi tugas konselor di tengah-tengah keunikan ekspektasi

tugas personil lain dalam keseluruhan proses pengembangan pribadi siswa secara optimal dan pemandirian siswa.

Pengembangan diri yang jitu, tepat, atau valid, mengharuskan adanya assesmen autentik dari segi substansi isi, yaitu dimensi kepribadian siswa secara menyeluruh dan utuh. Dasar pengembangan diri dan pemandirian yang valid tidak semata assesmen kebutuhan siswa. Banyak literatur menyepakati fokus substansi isi assesmen pada sumber-sumber psikologis konseli atau siswa, misalnya keberfungsian intelektual, konsep-diri, keterampilan antarpribadi, sistem dukungan, dan ekspektasi. Tapi konselor yang intensional secara budaya meliputi pula faktor-faktor lingkungan terkait, sisten nilai sosial budaya, dan assesmen kekuatan fisik (nutrisional, latihan-latihan, dst). Untuk perencanaan tindakan, konselor perlu melakukan assesmen mengenai modal-modal unik siswa/konseli dan layanan tersedia untuk memediasi atau memperantarai transmisi antara identifikasi tujuan dan pemilihan rencana tindakan khusus (Nicholson dan Golsan, 1983).

Secara teoretik, substansi isi assesmen awal dalam konseling perkembangan dapat dibuat sederhana, tidak “menakutkan” atau terkesan “berat” bagi siswa atau konseli. Dari segi ini, isi assesmen mencakup contoh-contoh perilaku yang perlu dialami dalam interviu atau pengumpulan informasi lebih jauh. Ini mencakup informasi mengenai pengetahuan dan keterampilan hidup (*life-skills*) dalam empat area umum: (1). Komunikasi antarpribadi/hubungan antarmanusia; (2). Pemecahan masalah/pengambilan keputusan; (3). Kesamaktaan jasmani/pemeliharaan kesehatan; dan (4). Perkembangan identitas/tujuan hidup (Gazda, 1989). Definisi dari tiap area keterampilan-hidup ini dapat ditemukan dalam naskah lain kami. Misalnya, definisi untuk nomor 1, yaitu keterampilan yang dibutuhkan untuk berkomunikasi efektif, verbal dan nonverbal, menjadikan mudah membangun hubungan; menjadi anggota kelompok kecil dan besar serta komunitas dan berpartisipasi di dalamnya;

mengelola keintiman antarpribadi, mengekspresikan ide dan pendapat secara jelas, memberikan dan menerima balikan, dst. (Mappiare-AT., 2006).

Assesmen lanjut, lebih mendalam, dapat dilakukan dengan memerinci keempat area keterampilan-hidup itu masing-masing. Namun, untuk lebih autentik, konselor diharapkan memahami dimensi sosial budaya siswa atau konseli dan mengidentifikasi informasi dalam area dan pertanyaan yang jelas menjangkau dimensi sosial budaya. Salah satu contoh, ditawarkan dimensi-dimensi: (1). Informasi historis; (2). Bahasa, khususnya bahasa ibu siswa; (3). Struktur/pranata sosial dan kekerabatan keluarga siswa; (4). Identitas sosial siswa; (5). Identitas religius siswa; (6). Identitas sosio-ekonomi siswa dan keluarganya; (7). Peran gender siswa; (8). Kesiapan terapeutik siswa; (9). Orientasi sukses siswa dan komunitasnya; (10). Orientasi waktu siswa, komunitas, dan keluarganya. (Adaptasi dari Goodman, dalam Locke dkk., 2001). Koneksitas berbagai aspek kepribadian siswa/konseli atas informasi mengenai siswa, komunitas dan keluarganya, dapat disusun oleh konselor dalam berbagai sistem kategori diagnostik. Dari antara demikian banyak kategori diagnostik untuk bimbingan konseling dapat dicontohkan yang berorientasi masalah dan yang berorientasi perkembangan.

Pertama, yang berorientasi masalah dicontohkan tiga jenis: atas pendapat Williamson, Bordin, dan Universitas Missouri (Shertzer dan Stone, 1974), yang diringkas di bawah ini:

(1). Klasifikasi Williamson: a) masalah kepribadian; b) masalah pendidikan; c) masalah vokasional; d) masalah finansial; dan (e) masalah kesehatan.

(2). Klasifikasi Bordin: a) kebergantungan; b) kekurangan informasi; c) konflik-diri; d) kecemasan dalam membuat pilihan; dan e) “meniadakan” masalah.

(3). Klasifikasi Missouri, masalah mencakup: a) vokasional, b) emosional, c) edukasional; beserta identifikasi sebab dan orientasi program.

Kedua, yang berorientasi perkembangan, yaitu klasifikasi yang dapat membantu konselor dalam membantu siswa dalam memahami dan mengelola kebutuhan belajar yang kompleks di sekolah. Dua di antaranya, sebagai contoh yaitu *BASIC-ID* dan *HELPING*, disampaikan singkat di sini:

(1). Klasifikasi multimodal dari Lazarus yaitu *BASIC-ID*. Istilah ini sama sekali tidak berarti “Id-Dasar” sebagaimana pernah diterjemahkan orang secara keliru dan dipublikasikan secara luas. *BASIC-ID* adalah akronim dari tujuh modalitas kepribadian siswa/konseli yang bermuatan faktor sosio-budaya dan sosio-politik dan perlu diidentifikasi dalam bimbingan konseling, yaitu: a). *Behavior* ~ perilaku yang dianggap sebagai kekuatan atau aset, tingkahlaku yang membuat gembira, perilaku apa yang ingin dihentikan. b). *Affect* ~ perasaan negatif, misal kecemasan, rasa bersalah, kemarahan, depresi, dll.; hal-hal yang membuat tertawa, hal-hal yang membuat menangis, dsb. c). *Sensation* ~ hal-hal yang disukai/tidak disukai untuk dipandang, didengar, dst.; sensasi fisik apa yang mengganggu. d). *Imagery* ~ citra-diri sekarang, citra-diri fisik, dan angan-angan diri ke masa depan. e). *Cognition* ~ hal-hal yang menjadi tuntutan atau keharusan, keyakinan dan kepercayaan yang sangat kuat dipegang, hal-hal yang diragukannya, pemikiran yang menguasai diri seseorang. f). *Interpersonal relation* ~ orang yang sangat berpengaruh dalam hidup, hal yang diharapkan dari orang berpengaruh, apa yang diharapkan orang berpengaruh terhadap diri, hal yang diperoleh dan diberikan kepada mereka. g). *Diet/drugs* ~ obat yang digunakan atas anjuran ahli atau pilihan diri sendiri, kesan-kesan mengenai kesehatannya, kebiasaan-kebiasaan dalam hal pengaturan makanan, latihan-latihan (olah-raga), dan bidang kesehatan lain (Corey, 1986: 193-195; Baker dan Gerler, Jr., dalam Locke dkk., 2001; Gazda, 1989).

(2). Klasifikasi D. B. Keat dipandang sangat cocok untuk situasi yang dihadapi siswa di sekolah, suatu akronim modifikasi model Lazarus menjadi *HELPING*. Ini pun tidak bisa

diterjemahkan menjadi “belajar”. HELPING adalah akronim dari: a). *Health*, mencakup diet dan tidur/istirahat. b). *Emotion-feeling*, meliputi ekspresi perasaan, kadar kegembiraan, dan kecemasan. c). *Learning-school*, yaitu daya/apresiasi pendengaran, koordinasi motorik, keterampilan belajar, dan kesadaran sensoris. d). *Personal relationships*, misalnya menjalin hubungan/kebersamaan dengan orang lain. e). *Imagery-interest*, meliputi pengembangan harga-diri, kesadaran akan angan-angan, dan meditasi. f). *Need to know* ~ pembuatan keputusan dan identifikasi ide-ide tidak rasional. g). *Guidance of A,B,C's*, menyangkut pencurahan perhatian, ketegasan/kelugasan/keasertifan (dalam Nicholson dan Golsan, 1983).

Di atas semua itu, sifat informasi yang menjadi prioritas konselor adalah kekuatan dan potensi-potensi siswa/konseli yang ada di dalam kategori/klasifikasi itu. Sejumlah pakar bimbingan konseling meyakini bahwa yang penting untuk konseling abad ke-21 bukanlah soal preventif-developmental ataukah kuratif melainkan konseling yang berbasis pada kekuatan. Konseling abad ke-21 menghadapkan konselor pada isu-isu kompleks konseli (siswa), kehidupan konseli yang lebih problematik, sehingga fokus pengumpulan informasi konselor adalah kompetensi konseli dan sumber-sumber konseli; atau “...*the more important it becomes for helpers to focus on the search for the client's competencies and resources*” (Arredondo dan Lewis, dalam Locke dkk., 2001). Sistem klasifikasi yang dicontohkan di atas, dalam praktik, dapat pula digunakan dalam prosedur sebaliknya, bukan sebagai alat merangkum dan melihat koneksitas antaraspek karakteristik individu melainkan sebagai awal berangkat penjarangan data siswa dengan assesmen autentik. Maksudnya, konselor dapat bermula pada menanyakan keberadaan aspek-aspek itu kepada siswa dalam interviu mula-pertama, selanjutnya dapat melakukan pengumpulan data lebih mendalam, misalnya dengan kuesioner *life-history* lebih detail dan interviu anamnestik ~ rekaman pemahaman subjektif individu melalui interviu (Gazda, 1989).

## **Pemahaman dan Keterampilan Guru BK terkait Instrumen Assesmen dan Analisis**

Tujuan pembahasan bagian terakhir ini adalah (e) mengembangkan pemahaman konselor mengenai beberapa jenis dan bentuk instrumen assesmen (f) mengembangkan keterampilan kognitif konselor dalam memadukan hasil berbagai instrumen assesmen; sebagaimana tercantum dalam “fokus bahasan”. Untuk itu, dalam bagian ini dipaparkan berturut-turut hakekat assesmen autentik dalam pengajaran dan bimbingan konseling, kemudian ditutup dengan pengadministrasian assesmen disertai contoh pepaduan hasil instrumen assesmen.

Hakekat assesmen dalam pengajaran terkandung pada sifat, konteks, manfaat, dan bentuknya. Pertama, sifat khas assesmen autentik: (a) menyatu dengan pengajaran, (b) memeriksa kemampuan kolektif seseorang, (c) mengandung soal-soal latihan yang sangat mendekati hasil yang diinginkan, (d) menggunakan banyak ukuran/metode/kriteria, (e) mengkaji secara langsung perbuatan peserta didik, (f) menuntut peserta didik mengembangkan respon. Kedua, konteks pelaksanaan: (a) presentasi pendidikan, unjuk-kerja sebenarnya, (b) latihan-latihan informasi dan penalaran ilmiah; (c) pelaksanaan tugas riil, (d) pada tugas-tugas yang bermanfaat, penting, bermakna, (e) meliputi penafsiran yang memiliki nilai di luar kelas yang bermakna bagi peserta didik, (f) contoh-contoh kerja peserta didik (portofolio) yang dikumpulkan dalam periode yang lama, holistik Ketiga, manfaat bagi siswa: (a) menantang untuk menerapkan informasi dan keterampilan akademik baru; (b) memberikan kesempatan mengeluarkan seluruh kemampuan, (c) memungkinkan munculnya banyak pendapat, berfikir luwes, dan pemikiran tingkat tinggi, (d). memberikan tantangan dunia nyata, (e). memberikan pengalaman sosial-pribadi dan interaksional, (f) mengajarkan evaluasi pekerjaan sendiri. Adapun bentuk-bentuk umum assesmen autentik dalam pendidikan dan pengajaran, ada empat

jenis yaitu: (1) Portofolio; (2). Perbuatan atau kinerja (*performance*); (3). Proyek; (4). Respon tertulis secara luas (adaptasi dari Corebima, 2007)

Khusus dalam BK, menurut Larry C. Loesch, assesmen autentik adalah nama lain dari assesmen alternatif (dalam Locke dkk., 2001). Bentuk assesmen alternatif atau assesmen autentik dalam bimbingan konseling terangkum dalam dua jenis umum: assesmen unjuk-kerja atau *performance assessment* dan assesmen portofolio atau *portfolio assessment* (dalam Locke dkk., 2001). Assesmen unjuk-kerja, jelas Loesch lebih lanjut, adalah assesmen (dan evaluasi) atas bagaimana seseorang sesungguhnya bekerja, bertindak, atau berbuat. Contohnya, andaikan bahwa tujuan suatu proses konseling adalah agar konseli berbuat lebih terus-terang, lugas, atau asertif. Suatu assesmen unjuk-kerja mengenai keefektifan konseling dapat melibatkan observasi terhadap konseli (mengakses kelugasan) dalam suatu situasi nyata di mana konseli berpeluang untuk berlaku lugas. Data dapat saja diperoleh dari orang-orang lain yang mempunyai keterampilan dan kesempatan untuk mengakses unjuk-kerja konseli dalam situasi tersedia (Loesch, dalam Locke, Myers, dan Herr [Eds.], 2001: 522).

Soal pengadministrasian, penskoran dan validasi assesmen autentik, kalau diusahakan dipahami secara utuh, adalah sangat komplikatif sebab assesmen autentik adalah paduan dari pendekatan kuantitatif (data angka) dan kualitatif (data teks) untuk tiap-tiap instrumen assesmen. Pada tiap instrumen assesmen, seorang pengakses memungkinkan menjalani prosedur “skoring” (kuantifikasi) atas, misalnya, perhitungan frekuensi atau skala respon. Prosedur yang mungkin adalah: data teks atau frekuensi perilaku → skor mentah → kategorisasi kriteria (teks) → skor total, *derived score*, atau *grade* (angka) ~ misalnya pada pemberian angka-nilai akhir atas hasil suatu kuesioner atau interviu berpedoman. Dalam hal ini, pengakses dapat menetapkan, sebagai contoh, pola Skala Likert (misalnya, 0 – 5), atau Kelas Interval (misalnya, 0 – 10).

Pada pengadministrasian instrumen assesmen lain, seorang pengasses dapat pula melakukan prosedur “analisis kualitatif” dari data teks atau angka-angka kejadian. Prosedurnya, mungkin saja: angka atau fenomena → refleksi fenomenal → deskripsi makna → kategorisasi makna → abstraksi bongkahan/cakrawala makna → menghubungkan-hubungkan atau konekting antarbongkahan/antarcakrawala makna ~ misalnya dalam analisis hasil interviu mendalam, observasi naturalistik, autobiografi, *life-history*, atau buku harian siswa.

Secara kuanitatif, pengujian validitas dan reliabilitas suatu instrumen assesmen adalah melalui prosedur validasi instrumen pada umumnya. Namun, perlu diingat bahwa dalam assesmen autentik, patokan-patokan realitas kehidupan-sehari-hari dan pemahaman subjektif individu yang lebih utama, bukan kriteria atau norma-norma luar. Kunci validasi, dengan demikian adalah dengan cara menekankan dan membakukan kriteria penskoran dan penilaian unjuk-kerja dan produk secara sesuai, melalui negosiasi dan kolaborasi antara siswa dan pengasses (guru BK atau konselor).

Secara kualitatif, validasi assesmen autentik dapat dilakukan melalui trianggulasi fenomena, pengujian intersubjektivitas, trianggulasi hasil instrumen, pengujian konsistensi dan audit dependabilitas. Trianggulasi fenomena adalah upaya mendapatkan kebenaran data melalui perbandingan data dengan, biasanya, tiga situasi kemunculan peristiwa, atau tiga sumber fenomena. Pengujian intersubjektivitas adalah prosedur pengujian ketepatan penafsiran subjektif atas fenomena melalui kolaborasi penafsiran pengasses dan yang diasses (siswa). Trianggulasi instrumen adalah uji ketepatan hasil penafsiran data/fenomena melalui perbandingan hasil lebih dari satu instrumen instrumen lain. Pengujian konsistensi menyangkut pemeriksaan kejegan kemunculan fenomena baik dalam satu maupun antara lebih dari satu instrumen. Audit dependabilitas adalah pemeriksaan kebenaran interpretasi,

refleksi, atau abstraksi dalam pemaknaan data/fenomena dengan penelusuran pemaknaan itu sampai pada instrumen pengumpul data/fenomena asli yang terekam.

Menuangkan paduan hasil suatu instrumen atau berbagai instrumen assesmen dapat dilakukan melalui pola-pola atau profil, misal: tabulasi, berbagai grafik (garis, lingkaran, atau diagram balok), atau *chart*. Dalam dunia pendidikan dan pengajaran, lazimnya sekolah telah menyediakan pola tertentu. Jika tidak, sebagaimana sering terjadi dalam bimbingan konseling yang bersifat individual, maka sangat dituntut kreativitas konselor dalam menyiapkan pola yang khas. Salah satu contoh diagram balok yang diistilahkan sebagai “*structural profiles*” ditampilkan di bawah ini sebagai hasil assesmen *BASIC-ID* (Gazda 1989).

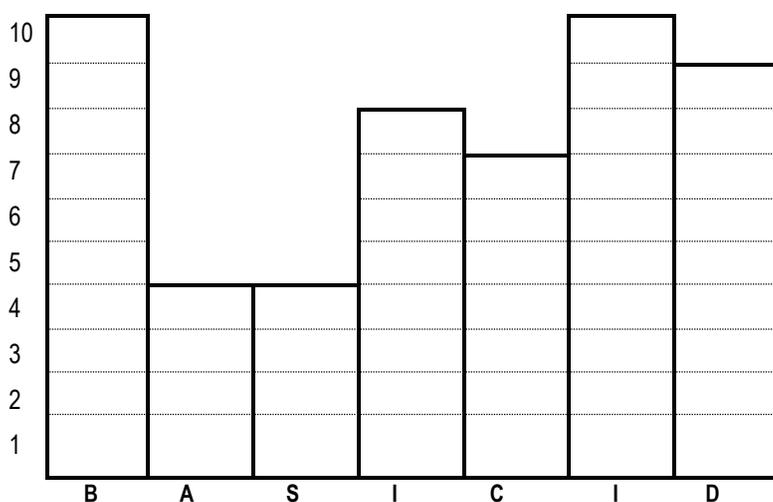


Diagram 1. Structural Profiles

Berdasarkan kriteria-kriteria (skala atau kelas interval) yang disusun sebelumnya oleh pengasses dan para siswa, dapat diandaikan, misalnya: *Behavior*, 10 (= sangat aktif), *Interpersonal relation*, 10 (= sangat mahir bergaul), dan *Diet/Latihan*, 9 (= tertib memelihara kesehatan/olahraga, 10 = sangat tertib), maka dapat dilihat koneksitas bahwa individu ini adalah memiliki keaktifan secara sosial dan hal itu berkoneksi (memiliki interkoneksi) dengan

ketertibannya memelihara kesehatan/fisik. Selanjutnya, dengan *Imagery*, 8 (= memiliki citra diri baik, atau angan-angan yang cukup positif dan jelas), maka dapat dimaknai, misalnya, bahwa “kekuatan atau sumber-sumber pribadi individu ini adalah aktif secara sosial yang mungkin karena memiliki citra-diri baik dan angan-angan cukup positif dan hal demikian berusaha dipertahankannya melalui pemeliharaan kesehatan dan olahraga”.

## **PENUTUP**

### **Kesimpulan**

Pertama, sikap autentik konselor dapat dikembangkan dengan kembali ke semangat dasarnya: demokratis atau madani ~ menempatkan siswa sebagai subjek assesmen. Untuk berbuat lebih autentik diperlukan suatu gambaran (*image*) khusus pada konselor mengenai: nasib siswa, citra profesional konselor, dan citra pribadi konselor sendiri atas ketepatan atau, sebaliknya, kekeliruan assesmen yang dibuatnya. Kepekaan konselor akan nilai sosial budaya dapat dikembangkan atas dasar pengetahuan konselor akan budaya siswa, budaya komunitas remaja. Konselor perlu pula peka akan nilai sosial budaya dalam assesmen diri sendiri, mengasses pribadi dan profesionalnya sendiri.

Kedua, upaya meningkatkan pemahaman konselor mengenai aspek-aspek kepribadian siswa diperlukan untuk mendukung perkembangan pribadi dan kemandirian siswa. Dasar yang valid tidak semata assesmen kebutuhan siswa. Fokus isi assesmen dapat pada sumber-sumber psikologis siswa. Konselor yang intensional secara budaya meliputi pula faktor lingkungan terkait, sistem nilai sosial budaya, dan kekuatan fisik, serta modal-modal unik siswa/konseli. Untuk itu konselor diharapkan memahami dimensi sosial budaya siswa dan mengidentifikasi dan menjangring informasi dalam area itu. Koneksitas berbagai aspek kepribadian siswa/konseli,

komunitas dan keluarganya, dengan dimensi sosial budaya, perlu dipahami konselor guna mendapatkan gambaran siswa secara komprehensif.

Ketiga, pemahaman konselor ikhwal pengadministrasian hasil asesmen adalah keterampilan kognitif sangat penting. Konselor perlu paham hekekat asesmen autentik dalam pendidikan-pengajaran. Namun, untuk keperluan bimbingan konseling, perlu pula pemahaman mengenai pengujian validitas data asesmen secara kuantitatif dan kualitatif. Pada akhirnya, koneksitas berbagai aspek kepribadian siswa/konseli dapat disusun oleh konselor dalam berbagai sistem kategori diagnostik. Tabel, *chart*, atau skema dapat dibuat oleh konselor sebagai presentasi hasil asesmen.

## **Saran**

Pertama, kepada guru BK atau konselor, untuk dapat berunjukkerja lebih profesional, diharapkan lebih banyak ‘*meng-update*’ sikap, pemahaman, dan keterampilan berkenaan dengan asesmen autentik.

Kedua, kepada lembaga pendidikan tenaga kependidikan, khususnya program pendidikan calon konselor, diharapkan lebih banyak lagi menyediakan pengalaman belajar seputar nilai sosial budaya kepada mahasiswa, terutama yang terkait dengan isi asesmen.

Ketiga, kepada para pemikir dan peneliti bidang bimbingan konseling, agar lebih banyak, lebih luas dan mendalam, meneliti dimensi-dimensi nilai sosial budaya pada konselor, konseli, dan interaksional, agar dapat diperoleh informasi akurat mengenai asesmen autentik (bermuatan nilai sosial budaya).

## DAFTAR RUJUKAN

- Corebima, AD. 2007. Assesmen Autentik. *Makalah Acuan pada Pendidikan dan Latihan Profesi Guru (PLPG)*. Malang: Badan Penyelenggara Sertifikasi Guru (BPSG) Rayon 15. Malang: Universitas Negeri Malang.
- Corey, G. 1986. *Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy*. Monterey, California: Brooks/Cole Publishing Company.
- Depdiknas, 2006. *Peraturan Menteri Pendidikan Nasional No. 24 Tahun 2006 tentang Pelaksanaan Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Nomor 22 Tahun 2006 tentang Standar Isi untuk Satuan Pendidikan Dasar dan Menengah dan Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Nomor 23 Tahun 2006 tentang Standar Kompetensi Lulusan untuk Satuan Pendidikan Dasar dan Menengah*, Jakarta: Depdiknas.
- Gazda, G. M. 1989. *Group Counseling: A Developmental Approach*. New York: Allyn and Bacon.
- Goldenberg, I. dan Goldenberg, H. 2000. *Family Therapy: An Overview*. Scarborough, Ontario, Canada: Brooks/Cole.
- Hart, D. 1994. *Authentic Assesment: A Handbook for Educators*. Addison-Wesley Publishing Company.
- Hartley, R., dan McLearn, C. 2007. *School Guidance & Counseling Programs (21th Century)*. Tersedia pada 2007: rhartley@roanoke.k12.va.us, dan cmclearen@roanoke.k12.va.us
- Ivey, A.E., Bradford, M., dan Simeck-Downing, L. 1987. *Counseling and Psychotherapy: Integrating Skills, Theory, and Practice*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, Inc.
- Locke, D.C., dan J.E. Myers, dan E.L Herr (Eds.) 2001. *The Handbook of Counseling*. Thousand Oaks, London: Sage Publications.
- Mappiare-AT., A. 2006. *Kamus Istilah Konseling dan Terapi*. Jakarta: CV. Rajagrafindo Persada.
- Nicholson, J. A., dan Golsan, G., 1983. *The Creative Counselor*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Shertzer, B. dan Stone S.C., 1974. *Fundamentals of Counseling*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Sudrajat, A. 2007. *Pengembangan diri dalam KTSP*. Tersedia pada 2007: <http://akhmadsudrajat.wordpress.com/2007/06/30/pengembangan-diri-dalam-ktsp/>