



PENGARUH STRES GURU TERHADAP KESEJAHTERAAN GURU PADA GURU YANG MENGAJAR DI SEKOLAH DASAR INKLUSI

Fitri Lestari Issom¹ & Fachrurozzy

Faculty of Educational Psychology, Universitas Negeri Jakarta¹

Email: fitrilestari@gmail.com

Abstract

This research aims to find effects of teachers' stress on teacher well-being in teachers of inclusive elementary schools. This is a quantitative research with one predictor linear regression analysis. Samples in this research were 117 inclusive elementary schools collected using the accidental sampling. Variable of teachers' stress was measured using Teacher Stress Inventory (TSI) developed by Collie and variable of teacher well-being was measured using Teacher Well-Being Scale (TWBS) developed by Fimian & Fastenau. The research results showed significance value (p) OG 0.000, which was smaller than 0.5, and it was found that F -count was 29.795 and F -table was 3.92. It meant that teachers' stress provided significant effects on teacher well-being in teachers of inclusive elementary schools. This study concluded that if teachers experience high levels of stress, it will reduce their level of teacher well-being. In addition, it was found that R -square was 0.206, which meant that teachers' stress provided effect of 20.6% on teacher well-being in teachers of inclusive elementary schools.

Keywords: Elementary school, Inclusive, Teacher, Teacher's stress, Teacher well-being

Abstrak

Penelitian ini dilakukan untuk mengetahui pengaruh stres guru terhadap *teacher well-being* pada guru yang mengajar di sekolah dasar inklusi. Metode penelitian yang digunakan adalah kuantitatif dengan teknik analisis regresi linear satu prediktor. Sampel dalam penelitian ini adalah 117 orang guru sekolah dasar inklusi yang didapat dengan teknik *accidental sampling*. Variabel stres guru diukur dengan menggunakan *Teacher Stress Inventory* (TSI) yang dikembangkan oleh Collie dan variabel *teacher well-being* diukur menggunakan *Teacher Well-Being Scale* (TWBS) yang dikembangkan oleh Fimian & Fastenau. Hasil penelitian menunjukkan nilai signifikansi (ρ) sebesar 0.000 yang lebih kecil dari 0.05, dan diketahui nilai F hitung sebesar 29.795 dan F tabel sebesar 3.92. Hal tersebut menunjukkan bahwa terdapat pengaruh yang signifikan dari stres guru terhadap *teacher well-being* pada guru yang mengajar sekolah dasar inklusi. Maka dapat disimpulkan apabila guru mengalami tingkat stres yang tinggi akan menurunkan tingkat *teacher well-being* mereka. Selain itu, didapatkan nilai R Square sebesar 0.206 yang berarti stres guru memiliki pengaruh sebesar 20.6% terhadap *teacher well-being* pada guru yang mengajar di sekolah dasar inklusi.

Kata kunci: Guru, Inklusi, Sekolah Dasar, Stres Guru, Teacher Well-being

1. Pendahuluan

Pendidikan merupakan hak setiap warga negara dan pendidikan juga harus diselenggarakan secara demokratis dan adil serta tidak diskriminatif dengan menjunjung tinggi hak asasi manusia, nilai keagamaan, nilai kultural, dan kemajemukan bangsa. Undang-undang Nomor 20 Tahun 2003 Pasal 5 tentang Sistem Pendidikan Nasional ayat (2) menjelaskan bahwa setiap warga negara yang memiliki kelainan fisik, emosional, mental, intelektual, dan/atau sosial berhak mendapatkan pendidikan khusus. Untuk mewujudkan amanat undang-undang tersebut pemerintah Indonesia melakukan upaya untuk dapat memfasilitasi anak berkebutuhan khusus agar mendapatkan pendidikan yang layak dengan menyelenggarakan Sekolah Luar Biasa (SLB) (Tarnoto, 2016). Selain Sekolah Luar Biasa (SLB), saat ini di Indonesia mulai berkembang pendidikan inklusi. Melalui pendidikan inklusi ini anak-anak berkebutuhan khusus diintegrasikan ke sekolah-sekolah umum atau reguler dengan memanfaatkan seluruh fasilitas yang tersedia dan dukungan lingkungan sekolah (Husna dkk., 2019).

Implementasi penyelenggaraan pendidikan inklusi di Indonesia diatur melalui Peraturan Menteri Pendidikan Nasional nomor 70 tahun 2009 tentang pendidikan inklusi bagi peserta didik yang memiliki kelainan dan memiliki potensi kecerdasan dan/atau bakat istimewa (Pratiwi, 2015). Pada Permendiknas tersebut disebutkan bahwa pemerintah kabupaten/kota harus menunjuk minimal satu sekolah dasar, dan satu sekolah menengah pertama pada setiap kecamatan dan satu satuan pendidikan menengah untuk menyelenggarakan pendidikan inklusi, artinya wajib menerima peserta didik dengan kebutuhan khusus (Widyawati, 2017). Dalam perkembangannya, pelaksanaan pendidikan inklusi menjadi hal wajib bagi seluruh sekolah tanpa harus ditunjuk dan tanpa terkecuali seperti yang tertuang pada Peraturan Pemerintah Nomor 13 tahun 2020, yang mana setiap lembaga pendidikan diwajibkan untuk memberikan akomodasi yang layak dan wajib menerima anak berkebutuhan khusus.

Saat diimplementasikan di lingkungan sekolah, muncul beberapa masalah terkait pelaksanaan sekolah inklusi tersebut, di antaranya adalah sekolah yang belum siap untuk menyelenggarakan pendidikan inklusi terkait dengan perubahan kurikulum, penyediaan sarana dan prasarana sekolah, tenaga kependidikan yang harus memiliki kompetensi khusus, dan berbagai macam permasalahan kompleks lainnya (Khotimah, 2019). Permasalahan pengimplementasian pendidikan inklusi tidak hanya terjadi di Indonesia, melainkan juga menjadi masalah di dunia, seperti yang terjadi di Namibia. Hasil dari penelitian Mokaleng & Mōwes (2020) menunjukkan bahwa masalah-masalah yang terjadi di Namibia saat pendidikan inklusi diimplementasikan, antara lain pengembangan kebijakan yang tidak tepat, masalah sikap guru, kurangnya pelatihan guru, dukungan dan sumber daya yang tidak memadai, dan masalah mengenai kurikulum.

Permasalahan pengimplementasian pendidikan inklusi di Indonesia dapat dilihat dari hasil penelitian Fatimatuzzahra (2020) kepada dua orang guru yang mengajar sekolah dasar inklusi di Jakarta dapat diketahui terdapat beragam masalah yang terjadi di sekolah inklusi yang ia alami. Guru pertama merupakan guru di kelas 1 yang baru empat tahun mengajar di sekolah tersebut mengatakan bahwa beban kerja yang ia terima bertambah dari yang sebelumnya hanya mengajar biasa, kini ia harus melakukan asesmen baik pada siswa yang sudah diketahui berkebutuhan khusus maupun pada siswa yang diindikasikan mengalami gangguan saat proses belajar mengajar. Selain itu ia juga harus membuat materi pembelajaran dan juga soal ujian yang berbeda untuk siswa reguler dengan siswa berkebutuhan khusus. Guru kedua yang merupakan guru di kelas 6 dan sudah 16 tahun mengajar di sekolah tersebut juga mengatakan hal yang senada, yaitu beban kerjanya bertambah setelah sekolah tersebut menjadi sekolah inklusi. Ia harus selalu melakukan asesmen setiap ada perubahan pada siswanya, dan terkadang ia juga harus membuat soal ujian khusus untuk siswa berkebutuhan khusus meskipun sudah ada GPK (Guru Pendamping Khusus) yang bertugas membuat soal ujian untuk siswa berkebutuhan khusus.

Guru yang mengajar di sekolah dasar inklusi juga mengaku merasa lelah dan kesulitan dengan pekerjaannya karena ia harus memberikan perhatian lebih kepada siswa berkebutuhan khusus terlebih saat mereka berkelahi dengan siswa reguler dan tidak mengikuti pembelajaran dengan baik. Tuntutan untuk siswa berkebutuhan khusus harus naik kelas juga membuat ia merasa kesulitan. Salah satu guru juga mengatakan bahwa ia merasa jenuh dan bosan karena selalu berhadapan dengan siswa berkebutuhan khusus dan ingin mencoba untuk hanya mengajar siswa reguler. Menurut Winesa & Saleh (2020) menunjukkan bahwa guru yang memiliki beban kerja yang bertambah dan tuntutan lainnya dari sekolah akan membuat mereka memiliki keinginan untuk berhenti mengajar.

Selain itu, guru dan kepala sekolah dalam penelitian yang dilakukan oleh Fatimatuzzahra (2020) menyebutkan jika pelatihan-pelatihan mengenai anak berkebutuhan khusus saat ini juga sudah lama tidak ada, padahal sebelumnya guru-guru sering mengikuti pelatihan baik itu dari kementerian maupun pihak luar lainnya. Berdasarkan Undang-undang Nomor 14 Tahun 2005 tentang Guru dan Dosen, guru memiliki 11 hak yang salah satunya adalah mendapatkan pelatihan dan pengembangan profesi dalam bidangnya (Komara, 2016). Kurangnya kegiatan pelatihan mengenai siswa berkebutuhan khusus akan berdampak pada kurangnya pengetahuan guru-guru dalam menghadapi siswa berkebutuhan khusus saat proses belajar mengajar.

Permasalahan-permasalahan yang terjadi pada guru yang mengajar di sekolah dasar inklusi yang telah disebutkan sebelumnya, seperti jumlah beban kerja guru yang bertambah, merasa lelah mengajar siswa berkebutuhan khusus, kurangnya pengetahuan mengenai cara mengatasi siswa berkebutuhan khusus, serta kurangnya pelatihan-pelatihan mengenai siswa berkebutuhan khusus dapat memengaruhi tingkat kesejahteraan (*well-being*) guru tersebut. Tingginya beban kerja, tuntutan tugas, emosional, dan banyaknya tantangan bagi guru dapat memberikan tekanan yang tinggi, sehingga apabila guru tidak memiliki *well-being* yang baik maka ia akan memiliki keinginan untuk keluar dari profesinya (Winesa & Saleh, 2020). Kesejahteraan (*well-being*) akan memengaruhi setiap kegiatan yang guru akan lakukan di sekolah, mulai dari mengajar hingga interaksinya dengan guru yang lain. Kesejahteraan pada guru atau *teacher well-being* dapat didefinisikan sebagai kesejahteraan (*well-being*) yang dirasakan oleh guru seperti perasaan terbuka, dan merasa terlibat serta berfungsi penuh, dan merupakan hasil dari pemaknaannya terhadap pengalaman-pengalaman yang ia dapatkan di tempat ia bekerja (sekolah) (Collie dkk., 2015). Kesejahteraan guru (*teacher well-being*) memiliki pengaruh seperti domino pada

performa mereka mengajar di kelas, di mana saat guru memiliki *teacher well-being* yang baik akan lebih mampu mengembangkan kreativitasnya dengan baik yang juga akan berpengaruh pada murid mereka (Hapsari, 2020).

Teacher well-being memainkan peran yang penting pada kemampuan guru pada semua tingkat, dari prasekolah hingga pendidikan yang lebih tinggi, untuk membangun hubungan yang positif dengan murid, mengajar dengan kreatif, masalah kedisiplinan yang sedikit, dan berkontribusi untuk meningkatkan tingkat pencapaian murid (Bajorek, Gulliford, Taskila, 2014; Briner & Dewberry, 2007; DeVries & Zan, 1995; Kern, Waters, Adler & White, 2014 dalam Gregersen dkk., 2020). Hubungan yang positif antara guru dengan murid juga akan membuat murid merasa lebih dekat dengan gurunya, merasa nyaman saat belajar, dan merasa lebih banyak diberikan apresiasi oleh guru (Kansu, 2018 dalam Winesa & Saleh, 2020). Guru dapat merasakan hal tersebut jika memiliki tingkat *well-being* yang baik.

Menurut Collie dkk. (2015) *teacher well-being* dapat dipengaruhi oleh faktor-faktor yang berasal dari luar diri guru, yaitu (1) *workload well-being*, yang berhubungan dengan masalah yang terkait dengan beban kerja dan tekanan; (2) *organizational well-being*, yang berhubungan dengan persepsi guru tentang sekolah sebagai suatu organisasi termasuk persepsi kepemimpinan sekolah dan budaya terhadap guru dan pengajaran; dan (3) *student interaction well-being*, yang berhubungan dengan interaksi guru dengan siswa. Selain itu, faktor-faktor eksternal juga dapat memengaruhi *teacher well-being* pada seorang guru antara lain stres guru (*teacher stress*), kepuasan kerja (*job satisfaction*), kesejahteraan secara umum (*general well-being*), dan sosiodemografi (*sociodemographic*) (Collie dkk., 2015). Stres yang dialami oleh guru akan berdampak pada performa mengajarnya di kelas.

Kesehatan dan kesejahteraan guru (*teacher well-being*) dapat dicapai apabila seorang guru memiliki kemampuan untuk mengelola dan mengatasi stres yang baik (Vesely dkk., 2014). Selaras dengan hal tersebut, McLellan dan Steward dalam Brady & Wilson (2020) juga menjelaskan bahwa *well-being* dapat dirasakan apabila seseorang tidak merasakan keadaan atau emosi negatif seperti stres atau depresi yang berlebihan, serta adanya perasaan positif seperti kepuasan hidup dan kepuasan kerja. Hal tersebut menandakan bahwa tingkat kesejahteraan guru (*teacher well-being*) dapat dipengaruhi oleh stres yang dialaminya saat bekerja.

Guru merupakan profesi dengan tingkat stres yang tinggi. Stres yang tinggi tersebut berpotensi mengakibatkan ketidakpuasan kerja, masalah kesehatan mental, dan meninggalkan profesi tersebut (Vesely dkk., 2014). Menurut data sebanyak sepertiga guru mengalami stres dan sepertiga lainnya memutuskan untuk berhenti mengajar dalam 5 tahun pertama mengajar (Geving, 2007; Ingersoll & May, 202 dalam Collie dkk., 2015). Menurut Kyriacou (2001), stress pada guru merupakan pengalaman yang tidak menyenangkan dan penuh emosi negatif, seperti kemarahan, kecemasan, ketegangan, frustrasi atau depresi, yang disebabkan oleh pekerjaan mereka sebagai seorang guru. Stres pada seorang guru akan memengaruhi performanya dalam mengajar di kelas.

Hans, dalam Septianisa & Caninsti (2016), mengatakan bahwa tingkat stres yang dialami guru di sekolah inklusi lebih tinggi dibandingkan di sekolah umum. Guru yang mengajar di sekolah inklusi merasakan tuntutan dan tekanan yang lebih besar karena harus mengajar di satu kelas yang memiliki anak berkebutuhan khusus yang jumlahnya lebih dari 50%, pemahaman mereka juga tidak sebanding dengan keterampilan yang mereka miliki dalam mengajar anak berkebutuhan khusus, dan guru juga dituntut untuk membuat RPP, silabus, serta Program Pendidikan Individual untuk anak berkebutuhan khusus (Putri dkk., 2016).

Dalam studi literatur yang telah dilakukan, terdapat beberapa penelitian yang membahas mengenai stres guru dan *teacher well-being*, penelitian-penelitian tersebut antara lain, penelitian oleh Vesely dkk. (2014) yang menunjukkan bahwa stres pada seorang guru memiliki hubungan dengan kesejahteraan guru (*teacher well-being*) dan kesehatan, di mana apabila seorang guru memiliki kapasitas untuk mengelola dan mengatasi stres yang baik maka kesejahteraan dan kesehatan dapat dicapai, dan begitu pula sebaliknya. Penelitian yang dilakukan oleh Winesa & Saleh (2020) juga menunjukkan bahwa guru yang mampu menghadapi stres dan beban kerja maka tingkat *teacher well-being* pada guru akan meningkat, dan guru akan memiliki tingkat *teacher well-being* yang rendah jika ia tidak mampu menghadapi stres dan beban kerja yang ada. Selanjutnya, penelitian yang dilakukan oleh Brady & Wilson (2020) menunjukkan guru akan merasakan tingkat *well-being* yang baik saat beban kerja yang didapat dirasa berkualitas dan tidak menyulitkan mereka serta merasa otonom dan terhubung dengan orang lain. Sedangkan guru yang menerima beban kerja, praktik, dan tuntutan lainnya yang menyita waktu pribadi mereka akan menghambat mereka untuk mencapai *well-being*.

Berdasarkan penjelasan di atas mengenai stres pada guru dan *teacher well-being* pada guru sekolah dasar inklusi, kedua variabel tersebut memiliki hubungan antara satu dengan yang lain. Seorang guru yang mengalami stres saat mengajar di sekolah inklusi memiliki hubungan dengan *well-being* nya. Tujuan utama dalam penelitian ini adalah untuk mengetahui apakah terdapat pengaruh stres guru terhadap *teacher well-being* pada guru yang mengajar di sekolah dasar inklusi.

2. Metode Penelitian

Partisipan

Populasi dalam penelitian ini adalah guru yang mengajar sekolah dasar inklusi, sedangkan sampel yang digunakan yaitu guru yang mengajar sekolah dasar inklusi di DKI Jakarta. Kriteria partisipan yang dijadikan acuan pemilihan sampel pada penelitian ini, yaitu 1) Guru reguler yang mengajar sekolah dasar inklusi di Jakarta, dan 2) Memiliki pengalaman mengajar siswa berkebutuhan khusus di sekolah dasar inklusi. Teknik pengambilan sampel dalam penelitian ini adalah teknik penarikan sampel non-probabilita (*non-probability sampling*) dengan teknik *sampling* yang akan digunakan adalah *convenience sampling*. Proses pengumpulan data dilakukan dengan menggunakan kuesioner yang disebarakan secara daring dan lembar persetujuan keterlibatan penelitian juga diberikan kepada seluruh partisipan sebelumnya.

Desain Penelitian

Dalam penelitian ini, metode penelitian yang digunakan untuk mengetahui pengaruh tingkat stres guru terhadap *teacher well-being* pada guru yang mengajar di sekolah dasar inklusi adalah penelitian kuantitatif non-eksperimental. Dalam penelitian ini yang menjadi variabel independen adalah stres guru, sedangkan variabel dependen dalam penelitian ini adalah *teacher well-being*.

Instrumen

Dalam penelitian ini, instrumen yang digunakan adalah instrumen *Teacher Well-Being Scale* (TWBS) yang dikembangkan oleh Collie dkk. (2015) untuk mengukur tingkat kesejahteraan guru (*teacher well-being*) dengan 7 respons jawaban. Sedangkan untuk mengukur tingkat stres guru, penelitian ini menggunakan instrumen *Teacher Stress Inventory* (TSI) yang dikembangkan oleh Fimian & Fastenau (1990) dengan 5 respons jawaban. Sebelum melakukan pengambilan data final, peneliti melakukan uji coba instrumen dengan uji validitas dan reliabilitas untuk menguji apakah instrumen yang akan digunakan dapat dikatakan valid dan reliabel serta layak digunakan.

Berdasarkan hasil olah data uji coba instrumen *teacher well-being* dengan menggunakan aplikasi SPSS 25 *for windows*, menghasilkan validitas instrumen yaitu semua item dinyatakan valid dengan jumlah 16 butir item. Sedangkan untuk uji reliabilitas, nilai *Cronbach's Alpha* yang dihasilkan instrumen *teacher well-being* adalah 0.749. Berdasarkan hasil tersebut maka dapat disimpulkan bahwa instrumen *teacher well-being* dinyatakan reliabel berdasarkan kaidah reliabilitas Guilford. Berdasarkan hasil olah data uji coba instrumen stres guru dengan menggunakan aplikasi SPSS 25 *for windows*, menghasilkan validitas instrumen yaitu dari 49 item tersisa menjadi 47 item. Sedangkan untuk uji reliabilitas, nilai awal *Cronbach's Alpha* yang dihasilkan instrumen stres guru adalah 0.924, dan setelah 2 item digugurkan maka nilai *Cronbach's Alpha* menjadi 0.930 yang lebih besar dari 0,60. Berdasarkan hasil tersebut maka dapat disimpulkan bahwa instrumen tersebut sangat reliabel.

Analisis Statistik

Analisis regresi sederhana dilakukan untuk membuktikan ada atau tidaknya pengaruh signifikan *teacher stress* terhadap *teacher well-being*. Uji asumsi prasyarat telah dilakukan sebelumnya dan seluruh asumsi klasik terpenuhi. Data yang diperoleh menunjukkan distribusi normal dan tidak terdapat nilai *outlier* pada data yang didapatkan. Seluruh pengujian hipotesis dilakukan menggunakan program SPSS *for Windows* versi 25.

3. Hasil & Diskusi

Responden dalam penelitian ini merupakan guru yang mengajar di Sekolah Dasar (SD) negeri maupun swasta yang menerapkan pendidikan inklusi di Jakarta. Responden yang didapatkan dalam penelitian ini berjumlah 117 orang guru dengan jumlah responden perempuan lebih banyak daripada laki-laki di mana terdapat 33 responden laki-laki dan terdapat 84 responden perempuan. Lama mengajar responden bervariasi mulai dari 1 hingga 48 tahun dengan karakteristik siswa berkebutuhan khusus yang diajar terdiri dari siswa dengan tunanetra, tunarungu, tunawicara, tunagrahita, memiliki kesulitan belajar, lamban belajar, dan autisme. Informasi selengkapnya dapat dilihat pada 79able 1.

Tabel 1. Karakteristik Partisipan

Karakteristik	N	%
Jenis Kelamin		
Laki-laki	33	28.2
Perempuan	84	71.8
Lama Mengajar		
1-6 tahun	42	35.8
7-12 tahun	18	15.4
13-18 tahun	26	22.2
19-24 tahun	18	15.4
25-30 tahun	11	9.4
31-36 tahun	1	0.9
37-42 tahun	0	0
43-48 tahun	1	0.9
Klasifikasi ABK yang diajar		
Tunanetra	2	1.7
Tunarungu	1	0.9
Tunawicara	3	2.6
Tunagrahita	1	0.9
Memiliki kesulitan belajar	56	48.9
Lamban belajar	49	41.9
Autisme	5	4.3

Tabel 2 di atas menunjukkan bahwa variabel *teacher well-being* menunjukkan nilai *mean* sebesar 95.32, *median* 96, dan standar deviasi sebesar 6.259. Variabel stres guru menunjukkan nilai *mean* sebesar 91.39 dan *median* sebesar 86, serta standar deviasi 21.838. Selengkapnya dapat dilihat pada tabel 2.

Tabel 2. Analisis Deskriptif

Variabel	Mean	Median	SD
<i>Teacher well-being</i>	95.32	96	6.259
<i>Teacher stress</i>	91.39	86	21.838

Berdasarkan hasil penghitungan kategorisasi maka didapatkan hasil responden yang memiliki tingkat stres guru yang rendah berjumlah 91 orang, responden yang memiliki tingkat stres guru sedang berjumlah 26 orang, dan tidak ada responden yang memiliki tingkat stres guru tinggi. Berdasarkan hasil penghitungan kategorisasi maka didapatkan hasil tidak ada responden yang memiliki tingkat *teacher well-being* yang rendah, kemudian responden yang memiliki tingkat *teacher well-being* yang sedang berjumlah 5 orang, dan responden yang memiliki tingkat *teacher well-being* yang tinggi berjumlah 112 orang. Selengkapnya dapat dilihat pada tabel 3.

Tabel 3. Kategorisasi *Teacher Well-being* dan *Teacher Stress* pada Partisipan

Variabel	Rendah	Sedang	Tinggi
<i>Teacher well-being</i>	0	5	112
<i>Teacher Stress</i>	91	26	0

Sesuai yang tercantum pada tabel 4, hasil analisis statistik regresi sederhana terhadap hipotesis penelitian ini menunjukkan nilai signifikansi (ρ) sebesar 0.000 dengan nilai F hitung sebesar 29.795 dan F tabel sebesar 3.92. Hal tersebut menunjukkan bahwa H_0 ditolak dan H_a diterima, yang berarti terdapat pengaruh yang signifikan dari stres guru terhadap *teacher well-being* pada guru yang mengajar sekolah dasar inklusi.

Tabel 4. Uji Hipotesis

Variabel	ρ	α	F hitung	F tabel
<i>Teacher stress</i> dan <i>teacher well-being</i>	0.000	0.05	29.795	3.92

Catatan: R = 0.454, R Square 0.206

Hasil pengujian analisis statistika juga menunjukkan bahwa nilai *R Square* sebesar 0.206. Dari hal tersebut maka dapat disimpulkan bahwa variabel stres guru memiliki pengaruh sebesar 0.206 atau 20.6% terhadap *teacher well-being*, sedangkan 79.4% lainnya dipengaruhi oleh variabel di luar stres guru yang tidak diteliti oleh peneliti.

Hasil pengujian korelasi pada variabel stres guru terhadap *teacher well-being* menghasilkan nilai signifikansi sebesar 0.000 dengan nilai koefisien korelasi sebesar -0.386. Hal tersebut menunjukkan bahwa terdapat hubungan yang signifikan antara stres guru dengan *teacher well-being*. Adanya tanda negatif (-) pada koefisien korelasi menunjukkan bahwa sifat hubungan antar variabel bersifat negatif. Maka dapat disimpulkan bahwa semakin tinggi skor stres guru maka semakin rendah skor *teacher well-being*, begitu pula sebaliknya. Hal ini selaras dengan penelitian Vesely dkk. (2014) yang menyatakan kesehatan dan kesejahteraan guru (*teacher well-being*) dapat dicapai apabila seorang guru memiliki kemampuan untuk mengelola dan mengatasi stres yang baik.

Berdasarkan hasil olah data, maka dapat diketahui bahwa tidak ada responden yang memiliki tingkat *teacher well-being* yang rendah, kemudian responden yang memiliki tingkat *teacher well-being* yang sedang berjumlah 5 orang (4.3%), dan responden yang memiliki tingkat *teacher well-being* yang tinggi berjumlah 112 orang (95.7%). Sedangkan untuk stres guru, diketahui bahwa responden yang memiliki tingkat stres guru yang rendah berjumlah 91 (77.8%), responden yang memiliki tingkat stres guru sedang berjumlah 26 orang (22.2%), dan tidak ada responden yang memiliki tingkat stres guru tinggi. Hasil tersebut tidak sejalan dengan pendapat Eaton, Anthony, Mandel, & Garrison, 1990; Montgomery & Rupp, 2005 dalam Herman dkk. (2018) yang menyatakan bahwa mengajar merupakan profesi dengan tingkat stres yang tinggi.

Pada variabel *teacher well-being*, responden laki-laki (Mean = 51.48) memiliki nilai rata-rata yang lebih rendah dibandingkan responden perempuan (Mean = 61.95). Temuan tersebut menunjukkan bahwa guru laki-laki memiliki tingkat *teacher well-being* yang lebih rendah dibandingkan dengan guru perempuan. Hal ini sejalan dengan hasil penelitian dari Winesa & Saleh (2020) yang juga menunjukkan jika tingkat *teacher well-being* pada guru laki-laki lebih rendah dibandingkan dengan guru perempuan. Namun, jika merujuk pada nilai signifikansi maka didapatkan hasil nilai *p-value* (sig. 0.132) yang lebih besar dari 0.05, dan hal tersebut menunjukkan bahwa tidak terdapat perbedaan yang signifikan pada *teacher well-being* antara responden laki-laki dan perempuan. Hal tersebut sejalan dengan penelitian Collie (2014) yang juga menunjukkan tidak adanya pengaruh signifikan jenis kelamin terhadap *teacher well-being*.

Responden yang mengajar di sekolah negeri memiliki nilai *mean* pada *teacher well-being* sebesar 58.82, sedangkan guru yang mengajar di sekolah swasta memiliki nilai *mean* sebesar 59.18. Maka dapat diketahui bahwa guru yang mengajar di sekolah swasta memiliki tingkat *teacher well-being* yang lebih tinggi dibandingkan dengan guru yang mengajar di sekolah negeri. Akan tetapi nilai signifikansi menunjukkan hasil nilai *mean* stres guru sebesar 0.954 yang lebih besar dari 0.05, hal tersebut menunjukkan bahwa tidak terdapat perbedaan yang signifikan pada *teacher well-being* terhadap responden yang mengajar di sekolah dasar negeri maupun swasta. Selain itu responden yang mengajar di sekolah negeri memiliki nilai *mean* sebesar 70.13, dan guru yang mengajar di sekolah swasta memiliki nilai *mean* sebesar 48.06. Dapat disimpulkan jika guru yang mengajar di sekolah negeri memiliki tingkat stres guru yang lebih tinggi dibandingkan guru yang mengajar di sekolah swasta. Hal tersebut tidak sesuai dengan hasil penelitian Trisnani (2019) yang menyatakan bahwa tingkat stres yang dialami guru sekolah negeri lebih rendah dibandingkan guru yang mengajar di sekolah swasta. Namun, nilai signifikansi menunjukkan angka sebesar 0.000 yang lebih kecil dari 0.05, hal tersebut menunjukkan bahwa terdapat perbedaan yang signifikan pada stres guru terhadap responden yang mengajar di sekolah dasar negeri dan swasta.

Berdasarkan hasil uji perbandingan *mean* terhadap lama mengajar dapat diketahui bahwa guru yang mengajar selama 43-48 tahun memiliki nilai *mean teacher well-being* sebesar 98.00 yang lebih tinggi daripada kelompok lainnya. Namun, berdasarkan nilai signifikansi dihasilkan nilai sebesar 0.768 yang lebih besar dari 0.05, hal tersebut menunjukkan bahwa tidak terdapat perbedaan yang signifikan pada *teacher well-being* terhadap lama waktu mengajar responden. Hal ini sesuai dengan penelitian Collie (2014) yang menunjukkan jika tidak adanya pengaruh yang signifikan antara lama mengajar dengan *teacher well-being*. Selain itu, uji perbandingan antara stres guru dengan lama mengajar 1-6 menghasilkan *mean* sebesar 70.98 yang paling tinggi daripada kelompok

lainnya. Berdasarkan data tersebut, maka dapat disimpulkan jika guru yang baru mengajar selama 1-6 tahun memiliki tingkat stres yang lebih tinggi. Hal tersebut juga sesuai dengan penelitian (Geving, 2007; Ingersoll & May, 202 dalam Collie dkk., 2015) yang mengatakan sepertiga guru mengalami stres dan sepertiga lainnya memutuskan untuk berhenti mengajar dalam 5 tahun pertama mengajar. Namun, berdasarkan nilai signifikansi dihasilkan nilai sebesar 0.438 yang lebih besar dari 0.05, hal tersebut menunjukkan bahwa tidak terdapat perbedaan yang signifikan pada stres guru terhadap lama mengajar responden.

4. Kesimpulan

Penelitian ini menemukan bahwa terdapat pengaruh stres guru terhadap *well-being* pada guru yang mengajar di sekolah dasar inklusi. Stres guru memiliki pengaruh negatif pada *teacher well-being*, sehingga dapat disimpulkan jika tingkat stres guru semakin tinggi maka akan diikuti oleh penurunan tingkat *teacher well-being*. Variabel stres guru memiliki pengaruh sebesar 20.6% terhadap *teacher well-being*, sedangkan faktor lainnya di luar stres guru memiliki pengaruh sebesar 79.4% terhadap *teacher well-being*.

Hal tersebut dapat dijadikan informasi bagi guru yang mengajar di sekolah dasar inklusi bahwa pengelolaan terhadap stres menjadi sangat bagi kesejahteraan (*well-being*) mereka. Stres pada guru dapat memberikan dampak buruk pada performanya saat mengajar di kelas, ketidakpuasan kerja, masalah kesehatan mental, dan berpotensi untuk berhenti mengajar. Oleh karena itu, pengelolaan stres yang baik sangat diperlukan bagi guru yang mengajar di sekolah inklusi karena beban kerja mereka yang bertambah akibat mereka juga harus mengajar siswa berkebutuhan khusus. Stres yang dapat dikelola dan diatasi dengan baik akan membuat para guru mencapai *teacher well-being* yang baik. Hasil penelitian ini juga memberi informasi bahwa tingkat *teacher well-being* yang baik akan memengaruhi guru dalam mengajar, membantu membangun hubungan yang positif dengan murid yang akan membuat murid merasa lebih dekat dengan gurunya, serta merasa nyaman saat belajar.

Penelitian selanjutnya dengan topik yang sama diharapkan untuk dapat menggunakan variabel lain yang belum pernah diteliti seperti *grit*, kebersyukuran, kepuasan kerja, dan lainnya agar dapat memperkaya teori yang baru. Kemudian juga diharapkan untuk dapat mencari lebih banyak referensi dan literatur yang terkait dengan topik sehingga akan lebih banyak informasi dan teori yang didapatkan. Pada penelitian selanjutnya juga diharapkan dapat mencari alat ukur yang benar-benar dapat mengukur subjek yang ingin diteliti, dalam penelitian ini subjeknya adalah guru sekolah dasar inklusi. Selain itu, diharapkan penelitian selanjutnya agar dapat mengambil data secara langsung dan dengan sampel yang lebih banyak serta cakupan wilayah yang lebih luas seperti Jabodetabek sehingga hasil penelitian lebih dapat menggambarkan populasi yang ada.

5. Daftar Pustaka

- Brady, J., & Wilson, E. (2020). Teacher wellbeing in England: teacher responses to school-level initiatives. *Cambridge Journal of Education*, 51(1), 45–63. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2020.1775789>
- Collie, R. J. (2014). *Understanding teacher well-being and motivation: measurement, theory, and change over time* (Nomor February). The University of British Columbia.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., Perry, N. E., & Martin, A. J. (2015). Teacher well-being: exploring its components and a practice-oriented scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(8), 744–756. <https://doi.org/10.1177/0734282915587990>
- Fatimatuzzahra, N. A. (2020). *Gambaran teachers' well-being pada guru reguler yang mengajar di sekolah dasar inklusi*. Universitas Negeri Jakarta.
- Fimian, M. J., & Fastenau, P. S. (1990). The validity and reliability of the teacher stress inventory: a re-analysis of aggregate data. *Journal of Organizational Behavior*, 11(2), 151–157. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/job.4030110206>
- Geving, A.M. (2007). Identifying the Types of Student and Teacher Behaviours Associated with Teacher Stress. *Teaching and Teacher Education*, 23, 624-640. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2007.02.006>
- Gregersen, T., Mercer, S., Macintyre, P., Talbot, K., & Banga, C. A. (2020). Understanding language teacher wellbeing: an esm study of daily stressors and uplifts. *Languange Teaching Research*, 1–22. <https://doi.org/10.1177/1362168820965897>
- Hapsari, A. G. S. (2020). Investigating non-formal efl teachers' wellbeing in an english course in yogyakarta, indonesia. *Language Circle: Journal of Language and Literature*, 14(2), 168–175. <https://doi.org/10.15294/lc.v14i2.22828>
- Herman, K. C., Hickmon-rosa, J., & Reinke, W. M. (2018). Empirically derived profiles of teacher stress ,

- burnout , self-efficacy , and coping and associated student outcomes. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(2), 90–100. <https://doi.org/10.1177/1098300717732066>
- Husna, F., Yunus, N. R., & Gunawan, A. (2019). Hak mendapatkan pendidikan bagi anak berkebutuhan khusus dalam dimensi politik hukum pendidikan (the right to obtain education for children with special needs in the political dimensions of educational law). *SALAM; Jurnal Sosial & Budaya Syar-i*, 6(2), 207–228. <https://doi.org/10.15408/sjsbs.v6i1.10454>
- Khotimah, H. (2019). Analisis kebijakan permendiknas no. 70 tahun 2009 tentang sekolah inklusi. *Realita*, 17(2), 75–84. <https://doi.org/https://doi.org/10.30762/realita.v17i2.1860>
- Komara, E. (2016). Perlindungan profesi guru di indonesia. *Mimbar Pendidikan: Jurnal Indonesia untuk Kajian Pendidikan*, 1(2), 151–160. <https://doi.org/https://doi.org/10.2121/mp.v1i2.695>
- Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress: directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 26–35. <https://doi.org/10.1080/0013191012003362>
- Mokaleng, M., & Möwes, A. D. (2020). Issues affecting the implementation of inclusive education practices in selected secondary schools in the omaheke region of Namibia. *Journal of Curriculum and Teaching*, 9(2), 78–90. <https://doi.org/10.5430/jct.v9n2p78>
- Pratiwi, J. C. (2015). Sekolah inklusi untuk anak berkebutuhan khusus: tanggapan terhadap tantangan kedepannya. *Prosiding Seminar Nasional Pendidikan*, 2, 237–242.
- Putri, D. A., Sukarti, & Rachmawati, M. A. (2016). Pelatihan kebersyukuran untuk meningkatkan kualitas hidup guru sekolah inklusi. *Jurnal Intervensi Psikologi*, 8(1), 21–40. <https://doi.org/https://doi.org/10.20885/intervensipsikologi.vol8.iss1.art2>
- Septianisa, S., & Caninsti, R. (2016). Hubungan self efficacy dengan burnout pada guru di sekolah dasar inklusi. *Jurnal Psikogenesis*, 4(1), 126–137. <https://doi.org/https://doi.org/10.24854/jps.v4i1.523>
- Tarnoto, N. (2016). Permasalahan-permasalahan yang dihadapi sekolah penyelenggara pendidikan inklusi pada tingkat sd. *Humanitas: Jurnal Psikologi Indonesia*, 13(1), 50–61.
- Trisnani, A. (2019). *Pengaruh kecerdasan emosi terhadap stres kerja guru slb di jakarta*. Universitas Negeri Jakarta.
- Vesely, A. K., Saklofske, D. H., & Nordstokke, D. W. (2014). EI training and pre-service teacher wellbeing. *Personality and Individual Differences*, 65, 81–85. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.01.052>
- Widyawati, R. (2017). Evaluasi pelaksanaan program inklusi sekolah dasar. *Kelola: Jurnal Manajemen Pendidikan*, 4(1), 109–120. <https://doi.org/https://doi.org/10.24246/j.jk.2017.v4.i1.p109-120>
- Winesa, S. A., & Saleh, A. Y. (2020). Resiliensi sebagai prediktor teacher well-being (resilience as a predictor of teacher well-being). *Mind Set*, 11(2), 116–128. <https://doi.org/https://doi.org/10.35814/mindset.v11i02.1446>