

BAB I

PENDAHULUAN

1.1.Latar Belakang Masalah

Pendidikan merupakan hak yang harus diterima oleh 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. Hal tersebut diatur dalam Undang-undang Dasar 1945 Pasal 31 dan pada Undang-undang Nomor 20 tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional. Penyelenggaraan pendidikan juga harus tanpa adanya diskriminasi dan tanpa membeda-bedakan asal-usul, status sosial dan ekonomi, serta keadaan fisik seseorang. Oleh karena itu setiap anak termasuk anak berkebutuhan khusus memiliki hak untuk mendapatkan pendidikan yang sama dengan anak normal lainnya.

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 et al., 2019). Pendidikan inklusi diharapkan dapat menjadi solusi yang tepat untuk dapat memenuhi hak setiap anak, termasuk anak berkebutuhan khusus untuk mendapatkan pendidikan yang sama, dan diharapkan tidak ada perlakuan yang diskriminatif dalam pendidikan terutama

bagi anak penyandang disabilitas atau anak berkebutuhan khusus (Handayani & Rahadian, 2013).

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). Peraturan Menteri Pendidikan Nasional nomor 70 tahun 2009 mendefinisikan pendidikan inklusi sebagai sistem penyelenggaraan pendidikan dengan memberikan kesempatan kepada semua peserta didik yang memiliki kelainan dan memiliki potensi kecerdasan dan/atau bakat istimewa untuk mengikuti pendidikan atau pembelajaran dalam satu lingkungan pendidikan secara berbarengan dengan peserta didik pada umumnya (Sulistiyadi, 2014). Pada Permendiknas tersebut juga 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 yang 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, hal tersebut tertuang pada Peraturan Pemerintah (PP) Nomor 13 tahun 2020 yang menjelaskan bahwa setiap lembaga pendidikan baik negeri maupun swasta diwajibkan untuk memberikan akomodasi yang layak dan wajib untuk menerima anak berkebutuhan khusus.

Perbedaan antara sekolah inklusi dengan sekolah umum atau reguler lainnya adalah guru-guru yang mengajar di sekolah inklusi diberikan pelatihan untuk mengetahui apa itu sekolah inklusi dan diberikan sosialisasi tentang pendidikan inklusi serta bagaimana cara mendidik dan menghadapi anak berkebutuhan khusus di dalam kelas saat kegiatan belajar mengajar berlangsung (Mardatillah et al., 2018). 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 & Möwes (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 kualitatif yang dilakukan oleh 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-guru yang mengajar di sekolah dasar inklusi juga mengaku merasa lelah dan kesulitan dengan pekerjaannya dikarenakan 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 mendasar lainnya di sekolah dasar inklusi yang berasal dari faktor guru, di antaranya adalah kurangnya jumlah tenaga pengajar sedangkan jumlah sekolah inklusi yang terus bertambah, rendahnya kemampuan guru dalam membina anak berkebutuhan khusus, dan masalah kesejahteraan guru yang belum diperhatikan (Septianisa & Caninsti, 2016). Dalam penelitian yang dilakukan Fatimatuzzahra (2020) juga diketahui bahwa jumlah siswa yang ditangani oleh satu orang guru bisa lebih dari 5 orang siswa berkebutuhan khusus dalam satu kelas. Menurut guru tersebut, jika dibandingkan dengan Sekolah Luar Biasa (SLB) yang satu kelas hanya terdapat 5 siswa berkebutuhan khusus dan 2 orang guru pengajar tentunya hal tersebut terasa berlebihan dan menyulitkan.

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 et al., 2015). Pendapat lainnya mengatakan bahwa *teacher well-being* adalah perasaan individu terhadap pemenuhan profesional pribadi, kepuasan, tujuan dan kebahagiaan, yang dibangun dalam proses kolaboratif dengan rekan kerja dan siswa (Soini, Pyhältö & Pietarinen, 2010 dalam Acton & Glasgow, 2015).

Beban dan tanggung jawab guru yang bertambah di sekolah inklusi akan memberikan dampak yang buruk pada kesejahteraan guru, padahal tingkat kesejahteraan guru (*teacher well-being*) akan memengaruhi kegiatan mereka dalam mengajar dan pembelajaran para muridnya (Turner & Theilking, 2019). Hasil penelitian yang dilakukan oleh Brady & Wilson (2020) mengatakan jika guru mendapatkan beban kerja yang berkualitas dan dirasa sesuai dengan kemampuannya serta merasa otonom dan terhubung dengan orang lain, maka guru tersebut memiliki tingkat *teacher well-being* yang tinggi. 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 et al., 2020). Beberapa hasil penelitian menunjukkan bahwa hubungan antara guru dengan muridnya dapat memengaruhi kesejahteraan guru (*teacher well-being*), di mana ketika guru memiliki hubungan yang baik dengan murid maka guru akan mendapatkan penghargaan intrinsik, begitu pula sebaliknya (Spilt et al., 2011). 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 *teacher well-being* yang tinggi.

Menurut Collie et al. (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 (persepsi perilaku siswa, motivasi, dan lain-lain). 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 et al., 2015). Stres yang dialami oleh guru akan memberikan dampak pada performanya dalam mengajar di kelas.

Kesehatan dan kesejahteraan guru (*teacher well-being*) dapat dicapai apabila seorang guru memiliki kemampuan untuk mengelola dan mengatasi stres yang baik (Vesely et al., 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 et al., 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 et al., 2015). Stres guru menurut Kyriacou (2001) merupakan pengalaman-pengalaman yang tidak menyenangkan, emosi negatif, seperti kemarahan, kecemasan, ketegangan, frustrasi atau depresi, yang disebabkan oleh

beberapa aspek pekerjaan mereka sebagai seorang guru. Stres pada seorang guru akan memengaruhi performanya dalam mengajar di kelas.

Fimian & Fastenau (1990) menjelaskan bahwa terdapat 10 aspek yang berhubungan dengan stres guru, antara lain (1) investasi karier (*professional investment*), merupakan hal terbesar yang membangun stres guru yang terdiri dari keterlibatan dalam pekerjaan, kendali atas keputusan yang dibuat, dorongan emosional atau intelektual pada posisi mengajar; (2) manifestasi perilaku (*behavioral manifestations*), yaitu gambaran perilaku guru yang tidak tepat mengenai cara mereka mengatasi stres kerja seperti menggunakan obat bebas, alkohol, dan lainnya; (3) manajemen waktu (*time management*), di mana guru yang merasa tertekan mengenai waktu akan berkomitmen berlebihan, tidak sabar ketika melihat orang lain melakukan sesuatu dengan lambat, dan lain-lain; (4) disiplin dan motivasi (*discipline and motivation*), yaitu menggambarkan kepedulian guru terhadap masalah siswa, perhatian guru terhadap siswa, dan lainnya, serta menggambarkan tentang stres pada guru saat mengajar siswa yang memiliki motivasi rendah; (5) manifestasi emosi (*emotional manifestations*) adalah cara bagaimana guru menanggapi secara emosional situasi kerja yang penuh dengan tekanan seperti cemas, depresi, merasa tidak aman, dan lain-lain; (6) hal yang berhubungan dengan pekerjaan (*work-related*), yaitu sejumlah peristiwa khusus di lingkungan (sekolah) yang bertindak sebagai sumber stres bagi guru; (7) manifestasi gastronomi (*gastronomical manifestations*), yaitu gangguan-gangguan pada perut atau lambung yang dirasakan guru ketika mengalami stres; (8) manifestasi kardiovaskular (*cardiovascular manifestations*), yaitu berbagai gangguan kardiovaskular yang berkaitan dengan stres seperti tekanan darah yang tinggi, dan lainnya; (9) manifestasi kelelahan (*fatigue manifestations*), yaitu sejumlah masalah kelelahan yang berhubungan dengan stres seperti tidur lebih lama dari biasanya; dan (10) tekanan profesional (*professional distress*), yaitu cara pandang guru terhadap diri mereka sebagai seorang profesional. Aspek-aspek tersebut berasal dari dalam maupun luar diri guru yang dapat menjadi tanda jika seorang guru mengalami stres yang rendah atau tinggi. Stres yang terjadi pada seorang guru dapat bersumber dari berbagai macam hal, seperti kurangnya dukungan administratif dari pihak sekolah maupun pemerintah, adanya tantangan

yang bersumber dari setiap murid, persepsi dari guru itu sendiri, mandat atau peraturan negara, dan interaksinya dengan teman sebaya atau seprofesi lainnya (Haydon et al., 2018).

Stres pada guru memengaruhi dua aspek, yang pertama *self-efficacy*, di mana guru tidak dapat mengatur (manajemen) kelas, dan yang kedua *well-being*, di mana guru menjadi perfeksionis, menimbulkan *obsessive-compulsive disorder*, dan terlalu khawatir (Haydon et al., 2018). Manajemen kelas merupakan faktor yang penting dalam pendidikan, jika guru dapat memegang kendali manajemen kelas dengan baik maka suasana pembelajaran menjadi kondusif sehingga mendukung terbangunnya lingkungan kelas yang kondusif (Arfani & Sugiyono, 2014). Hal tersebut tidak akan bisa diraih jika guru mengalami stres yang tinggi saat mengajar.

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 et al., 2016).

Stres tidak hanya dialami oleh guru yang bukan berlatar belakang pendidikan khusus, tapi Guru Pendamping Khusus (GPK) profesional yang merupakan sarjana Pendidikan Luar Biasa (PLB) juga mengalaminya. Data menunjukkan bahwa sebanyak 66,33% Guru Pendamping Khusus (GPK) di sekolah inklusi mengalami stres akibat kerja dalam tingkat sedang (Hudha et al., 2015). Oleh sebab itu penting bagi guru, baik guru reguler maupun Guru Pendamping Khusus (GPK) mendapatkan haknya berupa pelatihan-pelatihan untuk dapat mengembangkan kemampuannya dalam mengajar siswa berkebutuhan khusus.

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 et al. (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.

Berdasarkan penjelasan di atas mengenai stres pada guru dan *teacher well-being* pada guru sekolah dasar inklusi, menunjukkan bahwa kedua variabel tersebut memiliki hubungan antara satu dengan yang lain. Seorang guru yang mengalami stres saat mengajar di sekolah inklusi memiliki hubungan dengan *teacher well-being* dalam dirinya. Oleh karena belum banyaknya penelitian yang meneliti pengaruh tingkat stres guru dengan *teacher well-being* pada guru yang mengajar di sekolah dasar inklusi, maka peneliti tertarik untuk meneliti “Pengaruh Stres Guru terhadap *Teacher Well-being* pada Guru yang Mengajar di Sekolah Dasar Inklusi”.

1.2. Identifikasi Masalah

Berdasarkan latar belakang masalah yang telah dijelaskan di atas, maka dapat diidentifikasi beberapa masalah yang akan dijadikan bahan penelitian sebagai berikut:

- a. Bagaimana gambaran tingkat stres pada guru yang mengajar di sekolah dasar inklusi?
- b. Bagaimana gambaran *teacher well-being* pada guru yang mengajar di sekolah dasar inklusi?
- c. Apakah terdapat pengaruh antara tingkat stres guru dengan *teacher well-being* pada guru yang mengajar di sekolah dasar inklusi?

1.3. Pembatasan Masalah

Berdasarkan identifikasi masalah yang telah dijelaskan di atas, maka dapat ditarik kesimpulan, penelitian ini akan dibatasi oleh masalah: pengaruh stres guru terhadap *teacher well-being* pada guru yang mengajar di sekolah dasar inklusi.

1.4. Rumusan Masalah

Berdasarkan batasan masalah yang sudah dijabarkan di atas, maka rumusan penelitian ini adalah: Apakah terdapat pengaruh stres guru terhadap *teacher well-being* pada guru yang mengajar di sekolah dasar inklusi?.

1.5. Tujuan Penelitian

Berdasarkan rumusan masalah di atas, maka tujuan dari penelitian ini adalah untuk mengetahui apakah terdapat pengaruh stres guru terhadap *teacher well-being* pada guru yang mengajar di sekolah dasar inklusi.

1.6. Manfaat Penelitian

1.6.1. Manfaat teoretis

- a. Penelitian ini diharapkan dapat memperkaya kajian teori dan riset psikologi terhadap mahasiswa khususnya di bidang psikologi.
- b. Memberikan sumbangan yang bermanfaat terhadap pengembangan ilmu psikologi khususnya di bidang pendidikan.
- c. Memberikan pengetahuan dan wawasan baru bagi masyarakat secara umum dan khususnya individu yang berhubungan dengan dunia pendidikan tentang pengaruh stres guru terhadap *teacher well-being* pada guru yang mengajar di sekolah dasar inklusi.
- d. Dapat menjadi rujukan maupun data tambahan pada penelitian-penelitian serupa di masa mendatang.

1.6.1. Manfaat praktis

- a. Bagi Sekolah

Penelitian ini diharapkan dapat menjadi bahan pertimbangan atau rujukan pada sekolah yang menyelenggarakan pendidikan inklusi untuk dapat memperhatikan stres guru dan kesejahteraan guru (*teacher well-being*) pada guru yang mengajar.

- b. Bagi Guru

Penelitian ini diharapkan dapat menambah wawasan bagi guru mengenai bagaimana pengaruh stres guru terhadap *teacher well-being* saat

mereka mengajar di sekolah dasar inklusi, serta pentingnya *teacher well-being* saat mengajar.

c. Bagi Penelitian Selanjutnya

Penelitian ini diharapkan dapat menjadi referensi dan gambaran data bagi penelitian selanjutnya yang akan meneliti mengenai variabel *teacher well-being* dan stres guru.

