

# **BAB I**

## **PENDAHULUAN**

### **1.1. Latar Belakang Masalah**

Pendidikan merupakan salah satu kebutuhan dasar manusia serta kunci dalam memajukan suatu generasi penerus bangsa. Untuk mempersiapkan generasi penerus bangsa, Indonesia memberikan layanan pendidikan pada seluruh lapisan masyarakat, termasuk anak berkebutuhan khusus (ABK). Menurut Winarsih, anak berkebutuhan khusus didefinisikan sebagai anak yang mengalami keterbatasan atau keluarbiasaan, baik fisik, mental-intelektual, sosial, maupun emosional, yang memengaruhi proses pertumbuhan atau perkembangannya secara signifikan dibandingkan dengan anak-anak lain seusianya (Winarsih et al., 2013). Dalam Undang-Undang Nomor 20 tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional, pada pasal 5 ayat 2 dijelaskan bahwa warga negara yang memiliki kelainan fisik, emosional, mental, intelektual, dan atau sosial berhak memperoleh pendidikan khusus.

Pendidikan untuk ABK tidak hanya bisa didapatkan pada sekolah luar biasa (SLB) saja, namun juga bisa didapatkan pada sekolah reguler yang menyelenggarakan pendidikan inklusi. Pendidikan inklusi menurut Permendiknas Nomor 70 tahun 2009 didefinisikan sebagai suatu sistem penyelenggaraan pendidikan yang 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 bersama-sama dengan peserta didik pada umumnya. Sehingga dalam pendidikan inklusi peserta didik berkebutuhan khusus dapat belajar bersama dengan peserta didik lainnya di sekolah reguler (Wahyudi & Kristiawati, 2016).

Sejak 12 tahun yang lalu pemerintah sudah mewajibkan sekolah-sekolah reguler untuk menerima siswa ABK. Melalui Pasal 4 ayat 1 Permendiknas Nomor 70 tahun 2009, dijelaskan bahwa pemerintah kabupaten atau kota menunjuk paling

sedikit 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 ABK. Peraturan lainnya dibuat menyesuaikan dengan konsep pendidikan inklusi. Seperti pada tahun 2020 pemerintah membuat Peraturan Pemerintah Nomor 13 mengenai akomodasi yang layak untuk peserta didik disabilitas. Pada pasal 3 dan pasal 4 dijelaskan bahwa untuk akomodasi yang layak, pemerintah pusat, pemerintah provinsi, dan pemerintah kabupaten atau kota wajib memfasilitasi lembaga penyelenggara pendidikan dalam menyediakan akomodasi yang layak. Melalui PP ini dapat disimpulkan bahwa pemerintah memberikan hak sepenuhnya pada ABK untuk memilih sekolah mana yang akan dituju, baik itu sekolah reguler maupun sekolah khusus, dan sekolah tersebut wajib menyediakan akomodasi yang layak untuk ABK (Ahmad, 2020).

Dalam mewujudkan keberhasilan penyelenggaraan program sekolah inklusi, sekolah reguler harus menyiapkan segala komponen yang berkaitan dengan pendidikan inklusi. Komponen tersebut mencakup tujuh manajemen yang terdiri dari kesiswaan, kurikulum, tenaga pendidik atau guru, sarana prasarana, keuangan atau dana, lingkungan (hubungan sekolah dan masyarakat), dan layanan khusus (Wahyudi & Kristiawati, 2016). Namun, pada kenyataannya masih banyak dari sekolah reguler yang belum siap. Dari segi guru misalnya, banyak guru yang memiliki latar pendidikan yang tidak sesuai, sehingga memiliki pengetahuan terbatas mengenai anak-anak berkebutuhan khusus dan sekolah inklusi. Kurangnya pemahaman guru tersebut kemudian menimbulkan dampak pada permasalahan yang muncul berikutnya, yakni guru kesulitan dalam kegiatan belajar mengajar di kelas dengan ABK. Oleh sebab itu, diperlukan kerja sama antara guru dengan Guru Pembimbing Khusus (GPK) dalam menangani siswa berkebutuhan khusus, sebab GPK mempunyai kualifikasi akademik terkait cara penanganan ABK. Hanya saja, jumlah GPK terbatas dan tidak setiap hari berada di kelas sehingga tidak selalu mendampingi guru. Akibatnya, guru harus mampu mempelajari sendiri karakteristik dari setiap siswa yang ada di kelasnya.

Menjadi guru inklusi tidaklah mudah. Salah satu penyebabnya yakni beban mengajar anak berkebutuhan khusus yang dirasa lebih berat dibandingkan dengan anak normal (Stark et al., 2011). Perubahan sekolah reguler menjadi sekolah inklusi dapat membuat beban guru bertambah. Ketika sekolah reguler berubah menjadi sekolah inklusi, guru yang pada awalnya hanya mengajar murid reguler saja harus mengajar murid reguler dan ABK sekaligus dalam satu kelas. Selain itu jika jumlah ABK melebihi kuota dalam tiap kelas, maka akan menambah beban pada guru. Hal tersebut akan berdampak pada kurang lancarnya proses kegiatan belajar mengajar (KBM). Satu permasalahan yang terjadi dapat menimbulkan permasalahan lain seperti efek domino. Maka pengawasan yang ketat penting dilakukan dari pihak sekolah terkait jumlah siswa berkebutuhan khusus yang masuk ke sekolah inklusi.

Hal tersebut diyakini berdasarkan hasil penelitian di tahun 2020 oleh Nadia Amira mengenai gambaran *teacher well-being* pada guru yang mengajar di sekolah dasar inklusi (Fatimatuzzahra, 2020). Ditemukan bahwa beban kerja guru semakin meningkat sejak mengajar di sekolah dasar inklusi. Guru yang mengajar di sekolah dasar inklusi harus menyusun pembelajaran untuk siswa reguler dan siswa berkebutuhan khusus secara terpisah. Materi pembelajaran dibedakan dan tidak bisa dilakukan secara klasikal. Soal ujian seperti ulangan harian, UTS, dan PAT dibedakan dan disesuaikan dengan kemampuan siswa reguler dan siswa berkebutuhan khusus. Hal lain yang ditemukan yakni guru merasa kaget karena jumlah siswa berkebutuhan khusus cukup banyak di mana melebihi jumlah yang seharusnya. Kemudian, guru yang mengajar di sekolah dasar inklusi merasa kesulitan ketika membangun hubungan dengan siswanya, sehingga harus menggunakan beberapa cara untuk dekat dengan siswanya. Seperti memberikan pengertian kepada siswa reguler terkait teman-teman ABK-nya dan membagi perhatian yang sama kepada seluruh siswa untuk menghindari suasana belajar yang tidak kondusif (Fatimatuzzahra, 2020).

Keberhasilan pendidikan anak berkebutuhan khusus sangat bergantung pada kerja sama sekolah dan rumah dalam mengawal program-program yang sudah ditetapkan. Sekolah sebagai lembaga pendidikan formal merupakan kegiatan lanjutan

setelah pendidikan keluarga yang turut menyelenggarakan usaha pendidikan ke arah tercapainya tujuan tertentu yakni mengembangkan potensi anak dengan baik dan memuaskan. Sebagaimana Sindhunata yang berpendapat bahwa pendidikan pada prinsipnya justru harus dimulai dari rumah. Sekolah bukanlah pengganti pendidikan di rumah, tetapi lebih merupakan pelengkap atas apa yang tidak dapat diberikan di rumah (Hendriani et al., 2006). Namun, masalah yang muncul adalah tidak semua orang tua menyadari bahwa pendidikan di sekolah untuk anak berkebutuhan khusus bukanlah jaminan bagi perkembangan kemampuan anak-anak itu sendiri. Tidak sedikit orang tua yang memiliki anggapan dengan memasukkan anak ke sekolah yang sesuai dengan hambatan yang dialami sudah dapat dikatakan cukup. Padahal sebagaimana dinyatakan Hallahan dan Kauffman bahwasanya efektivitas berbagai program penanganan dan peningkatan kemampuan hidup anak dan remaja yang memiliki kebutuhan khusus akan sangat bergantung pada peran serta dan dukungan penuh dari keluarga dan masyarakat (Hendriani et al., 2006).

Berdasarkan fenomena di atas kesejahteraan guru atau biasa disebut *teacher well-being* pada guru yang mengajar di sekolah dasar inklusi dapat dikatakan sedang mengalami berbagai permasalahan. Menurut Kansu, dkk, *teacher well-being* adalah hal yang penting karena guru yang berfungsi dan berkembang dengan baik akan menjadi guru yang terbaik (Winesa & Saleh, 2020). Selain agar guru mampu berfungsi secara baik di sekolah, *teacher well-being* juga dapat menjadi indikasi suksesnya penyelenggaraan program inklusi. Dalam penyelenggaraan program sekolah inklusi ini, guru memegang peranan yang amat penting. Dapat diibaratkan guru seperti garda terdepan atau ujung tombaknya pendidikan di sekolah.

Menurut Collie terdapat tiga aspek *teacher well-being*, yaitu *workload well-being*, *organizational well-being*, dan *student interaction well-being* (Collie et al., 2015). Dimensi *teacher well-being* pertama yaitu *workload well-being* yang berhubungan dengan masalah beban kerja dan tekanan dari luar. Berdasarkan pemaparan fenomena di atas, setelah guru mengajar di sekolah dasar inklusi beban kerjanya menjadi lebih berat. Bahan pembelajaran harus disiapkan dua kali karena

guru membedakan bahan pembelajaran antara siswa reguler dan siswa berkebutuhan khusus. Soal ujianpun dibedakan sesuai kemampuan siswa reguler dan siswa berkebutuhan khusus. Jumlah siswa berkebutuhan khusus yang banyak dan melebihi standar yang seharusnya juga menambah beban guru ketika mengajar di sekolah dasar inklusi.

Dimensi *teacher well-being* yang kedua menurut Collie yakni *organizational well-being* yang berhubungan dengan persepsi guru terhadap sekolah sebagai organisasi, yang termasuk di dalamnya persepsi kepemimpinan sekolah dan budaya terhadap guru mengajar. Permasalahan yang ditemui yakni tidak semua orang tua menyadari bahwa memasukkan anak berkebutuhan khusus ke sekolah belum cukup. Karena, ada program-program sekolah yang harus dikawal di rumah sebagai dasar untuk perkembangan anak selanjutnya. Menurut Tarnoto, Guru memanglah faktor utama dalam proses pendidikan inklusi, namun tanpa adanya bantuan dari pihak lain pelaksanaan sekolah inklusi tidak bisa berjalan dengan maksimal (Tarnoto, 2016). Seperti kerja sama antara guru dan orang tua murid. Dimensi *teacher well-being* ketiga menurut Collie yakni *student interactions well-being* yang berhubungan terhadap interaksi antara guru dengan murid. Dalam proses pembelajaran, guru yang mengajar di sekolah dasar inklusi kesulitan ketika membangun hubungan dengan siswanya, sehingga harus menggunakan cara tertentu agar dapat dekat dengan siswanya.

Di Amerika Serikat *teacher well-being* menjadi masalah utama dalam bidang pendidikan dengan meningkatnya keragaman dan tuntutan di seluruh ruang kelas dan sekolah. Guru memiliki tanggung jawab lebih terhadap lingkup sekolah dengan siswa yang semakin beragam, iklim sekolah yang menantang, dan sumber daya sosial-ekonomi yang rendah. Guru melaporkan mengalami banyak stresor mulai dari masalah disiplin siswa, kondisi kerja yang buruk, hingga kurangnya dukungan emosional yang dikaitkan dengan *burnout* pada guru. Hingga dalam banyak kasus, guru memutuskan untuk keluar (Ross et al., 2012).

Guru yang memiliki tingkat *teacher well-being* yang tinggi menunjukkan kecerdasan emosional yang memungkinkan mereka untuk berpikir positif mengenai tuntutan pekerjaan dan menerapkan strategi penyelesaian masalah (*coping*) yang realistis untuk mengelola situasi emosional menuntut yang bisa jadi timbul selama bekerja sama dengan siswa dan orang dewasa (Acton & Glasgow, 2015). Guru yang mempunyai pandangan positif terhadap pendidikan inklusi adalah bukti bahwa mereka memiliki keinginan untuk beradaptasi dengan kelas inklusi. Kebalikannya, guru yang mempunyai pandangan negatif terhadap pendidikan inklusi memiliki harapan yang rendah terhadap siswa berkebutuhan khusus. Ketika memiliki cara pandang positif terhadap sekolah inklusi, guru akan optimis pada setiap tantangan yang dihadapinnya ketika mengajar di kelas. Guru juga akan optimis bahwa anak-anak berkebutuhan khusus mampu untuk menerima pelajaran dan berkembang ke arah yang lebih baik.

Menurut Wood seseorang yang bersyukur akan cenderung mempunyai cara pandang yang positif terhadap dunia dan lingkungan sekitarnya, sebab kebersyukuran disebut juga sebagai orientasi hidup yang positif (Wood et al., 2010). Salah satu kekuatan positif yang paling berkontribusi pada *well-being* bagi diri individu menurut Hasemeyer (2013) adalah dengan cara bersyukur. Kekuatan rasa syukur dapat meningkatkan kebahagiaan dengan menambah pengalaman positif seseorang dalam mengatasi situasi negatif, mengembangkan kestabilan kondisi mental dan meningkatkan kondisi sosial individu sebagai sistem pendukung (Watkins et al., 2003).

Pada penelitian oleh Nadia Amira mengenai gambaran *teacher well-being* pada guru yang mengajar di sekolah dasar inklusi tahun 2020 ditemukan terdapat rasa syukur atau kebersyukuran yang dirasakan oleh guru dari pengalaman-pengalamannya mengajar di sekolah dasar inklusi. (Fatimatuzzahra, 2020). Salah seorang guru di sekolah dasar inklusi yang menjadi narasumber dalam penelitian tersebut merasakan adanya perubahan positif pada dirinya setelah ia mengajar di

kelas inklusi. Seperti lebih sabar dan lebih mampu untuk menahan emosi. Selain itu guru tersebut merasa lebih optimis dalam pekerjaannya dan kehidupannya.

Berdasarkan teori serta pemaparan fenomena di atas dapat dikatakan bahwa kebersyukuran berkontribusi pada *well-being* seseorang. *Teacher well-being* sebagai evaluasi positif pada guru yang mengajar di sekolah dasar inklusi bila disadari dan dimaknai secara positif maka setiap guru akan merasa nyaman ketika mengajar. Sejauh ini peneliti menemukan beberapa penelitian yang relevan berupa hubungan antara kebersyukuran (*gratitude*) dengan *subjective well-being* dan *psychological well-being*. Dimana penelitian tersebut berjudul *Hubungan antara Gratitude dengan Subjective Well-Being pada Shadow Teacher di Sekolah Inklusi Surakarta*, *Pengaruh Gratitude terhadap Well-being pada Guru SLB C di Kota Bandung*, dan *Rasa Syukur Kaitannya dengan Kesejahteraan Psikologis pada Guru Honorer Sekolah Dasar*. Hasil dari penelitian tersebut terdapat hubungan positif antara kebersyukuran dengan *subjective well-being* dan *psychological well-being*. Belum terdapat penelitian mengenai hubungan kebersyukuran dengan *teacher well-being*, sehingga peneliti tertarik melakukan sebuah penelitian mengenai “hubungan kebersyukuran dengan *teacher well-being* pada guru yang mengajar di sekolah dasar inklusi”.

## **1.2. Identifikasi Masalah**

Berdasarkan latar belakang yang telah dipaparkan di atas, penulis memberikan identifikasi masalah yang akan dijadikan bahan penelitian sebagai berikut:

1. Adanya *teacher well-being* pada guru yang mengajar di sekolah dasar inklusi.
2. kebersyukuran pada guru yang mengajar di sekolah dasar inklusi.
3. Kebersyukuran berhubungan dengan *teacher well-being* pada guru yang mengajar di sekolah dasar inklusi.

### 1.3. Pembatasan Masalah

Setelah mengidentifikasi masalah yang dikemukakan, maka peneliti membatasi pada variabel kebersyukuran dan *variabel teacher well-being* yang dibatasi pada guru yang mengajar di sekolah dasar inklusi.

### 1.4. Rumusan Masalah

Berdasarkan latar belakang dan pembatasan masalah di atas, maka rumusan masalah penelitian ini adalah sebagai berikut: “Apakah terdapat hubungan kebersyukuran dengan *teacher well-being* pada guru yang mengajar di sekolah dasar inklusi?”

### 1.5. Tujuan Penelitian

Seiring dengan rumusan masalah di atas, maka penelitian ini memiliki tujuan untuk mengetahui apakah ada hubungan kebersyukuran dengan *teacher well-being* pada guru yang mengajar di sekolah dasar inklusi.

### 1.6. Manfaat Penelitian

#### 1.6.1 Manfaat Teoritis

Penelitian ini diharapkan dapat memberikan kontribusi terhadap keilmuan psikologi khususnya pada bidang psikologi pendidikan. Serta sebagai referensi tambahan bagi peneliti lain tentang hubungan kebersyukuran dengan *teacher well-being* pada guru yang mengajar di sekolah dasar inklusi

#### 1.6.2 Manfaat Praktis

Diharapkan penelitian ini memberikan tambahan pengetahuan dan wawasan ilmiah terkait hubungan kebersyukuran dengan *teacher well-being* pada guru yang mengajar di sekolah dasar inklusi. Penelitian ini juga diharapkan dapat memberikan informasi bagi guru-guru yang mengajar di sekolah dasar inklusi.