



KEEFEKTIFAN PELATIHAN GURU TAHU UNTUK MENINGKATKAN *TEACHER WELL-BEING* PADA GURU SEKOLAH DASAR INKLUSI

Azirna Berliana¹
Sumedi P. Nugraha^{1*}

¹Magister Psikologi Profesi, Universitas Islam Indonesia, Yogyakarta, Indonesia

Keywords/Kata kunci

inclusive elementary school teachers, Guru Tahu training, teacher well-being.

guru sekolah dasar inklusi,
pelatihan guru tahu,
teacher well-being,

ABSTRACT/ABSTRAK:

Inclusive school teachers are required to have adequate preparation to conduct optimal teaching processes for students with disabilities. Such preparations lead to work pressure and negative emotions, resulting in low teacher well-being. This study aimed to enhance the teacher well-being of inclusive elementary school teachers through the "Guru Tahu" training. The research design employed a quasi-experimental approach with a pretest and posttest control group design model. The participants were 16 inclusive elementary school teachers in Yogyakarta with low scores on the TWBS scale and basic knowledge related to students with disabilities. The results of Mann Whitney-U test indicated a significant difference with $p < 0,001$, suggesting that the "Guru Tahu" training was effective in improving teacher well-being for teachers in inclusive elementary school "X" and "Y" in Yogyakarta.

Guru sekolah inklusi dituntut memiliki persiapan yang cukup agar dapat melakukan proses pengajaran yang optimal bagi siswa ABK. Persiapan tersebut menimbulkan tekanan kerja dan emosi negatif sehingga guru memiliki tingkat kesejahteraan (*teacher well-being*) yang rendah. Penelitian ini bertujuan untuk meningkatkan *teacher well-being* guru sekolah dasar inklusi melalui pelatihan *Guru tahu*. Desain penelitian ini adalah *quasi experiment* dengan model *pretest and posttest control group design*. Partisipan penelitian adalah 16 guru sekolah dasar inklusi di Yogyakarta yang memiliki skor skala TWBS dan pengetahuan dasar terkait ABK rendah. Hasil uji *Mann Whitney-U* menunjukkan bahwa terdapat perbedaan yang signifikan $p < 0,001$. Hal ini berarti bahwa pelatihan *Guru tahu* efektif meningkatkan *teacher well-being* pada guru sekolah dasar inklusi "X" dan "Y" di Yogyakarta.

* Korespondensi mengenai isi artikel dapat dilakukan melalui: sumedi.nugraha@uii.ac.id

Jumlah sekolah inklusi di Daerah Istimewa Yogyakarta (DIY) terus mengalami peningkatan. Berdasarkan Surat Keputusan Kepala Dinas Pendidikan Kota Yogyakarta Nomor 188/661, pada tahun 2014 terdapat 46 sekolah inklusi (Penetapan Sekolah Penyelenggara Pendidikan Inklusi Kota Yogyakarta Tahun 2014, 2014). Kemudian pada tahun 2019 jumlah sekolah inklusi meningkat menjadi 131 sekolah, sedangkan pada tahun 2021 terdapat 222 sekolah inklusi mulai dari jenjang TK hingga SMA (Penerima Beasiswa Inklusi Untuk Siswa Berkebutuhan Khusus Di Sekolah Penyelenggara Pendidikan Inklusi Daerah Istimewa Yogyakarta Tahun Anggaran 2021, 2021). Meningkatnya jumlah sekolah inklusi di DIY ini belum sepadan dengan meningkatnya sekolah inklusi yang berkualitas. Apalagi kualitas kesejahteraan para guru, khususnya guru yang merangkap sebagai guru reguler dan guru ABK (Ru'iyah et al., 2021).

Hasil penelitian Ediyanto et al. (2017) menunjukkan bahwa pelaksanaan pendidikan inklusi di DIY masih mengalami kendala. Masih banyak guru yang belum memahami standar penyelenggaraan pendidikan inklusi sehingga tidak semua guru memiliki kompetensi dan pengetahuan untuk mengajar siswa berkebutuhan khusus.

Berdasarkan Pedoman Umum Penyelenggaraan Pendidikan Inklusif (Pedoman Umum Penyelenggaraan Pendidikan Inklusif (Sesuai Permendiknas No 70 Tahun 2009), 2011), guru sekolah inklusi harus memiliki tiga kemampuan utama. Pertama adalah kemampuan umum (*ability*) yaitu kemampuan menciptakan iklim belajar yang kondusif sehingga siswa berkebutuhan khusus merasa nyaman belajar di sekolah dan melaksanakan penilaian kegiatan belajar-mengajar. Kedua adalah kemampuan dasar (*basic ability*),

yaitu kemampuan memahami karakteristik dan identifikasi siswa berkebutuhan khusus.

Ketiga adalah kemampuan khusus (*specific ability*), yaitu kemampuan menyusun program pembelajaran, memberikan pendampingan dan bimbingan secara berkesinambungan serta memberikan program pembelajaran remedial (*remedial teaching*) sesuai kebutuhan masing-masing siswa berkebutuhan khusus. Pedoman ini menunjukkan bahwa guru yang mengajar di sekolah inklusi memerlukan persiapan yang lebih banyak (Dally et al., 2019).

Persiapan yang banyak tersebut menyebabkan beban kerja guru SD berlebihan. Selain itu, masih terdapat guru yang memiliki kemampuan rendah dalam memahami cara menghadapi siswa berkebutuhan khusus seperti siswa dengan kesulitan belajar dan masalah perilaku (Sanger, 2020). Tekanan dari beban kerja dan rendahnya kemampuan guru berdampak pada munculnya emosi negatif karena guru merasa frustrasi saat mengajar. Menurut De Stasio et al. (2017), beban kerja yang berlebihan, pengetahuan yang terbatas, umpan balik dari siswa yang buruk dan dukungan yang tidak memadai menyebabkan rendahnya *teacher well-being*.

Hasil wawancara dengan empat guru sekolah dasar inklusi "X" di Yogyakarta (Wawancara pribadi dengan Bapak R, Ibu T, Ibu Y dan Ibu A pada tanggal 9 Agustus 2023) menunjukkan bahwa guru masih merasa kesulitan mengajar siswa berkebutuhan khusus. Guru sering merasa emosional karena tidak memahami kebutuhan siswa sehingga menyebabkan guru mengabaikan siswa berkebutuhan khusus. Guru menjadi emosional karena memiliki waktu yang terbatas untuk menjelaskan materi kepada siswa dan perilaku siswa yang berlebihan.

Di sisi lain, guru dituntut untuk menerapkan pembelajaran yang fleksibel, sederhana dan mudah dipahami semua siswa sehingga hal ini menambah tekanan guru dalam mengajar. Selain itu, pengetahuan yang dimiliki guru tidak cukup membantu dalam proses belajar, karena latar belakang pendidikan guru tidak berkaitan dengan pembelajaran untuk siswa berkebutuhan khusus. Meskipun guru pernah mendapat pelatihan terkait pendidikan inklusi secara umum, guru masih merasa tertekan, kesal dan kecewa karena tidak dapat menerapkan metode belajar yang optimal kepada siswa berkebutuhan khusus.

Sehari-hari guru hanya mengandalkan Guru Pembimbing Khusus (GPK) dalam melakukan identifikasi siswa berkebutuhan khusus, sehingga saat mengajar guru belum mengetahui metode mengajar apa yang sesuai dengan kebutuhan siswa. Salah satu guru bahkan menerapkan metode mengajar yang sama untuk semua siswa karena kurangnya pengetahuan untuk membedakan kebutuhan siswa. Guru juga menyampaikan bahwa mereka merasa tidak dapat meluapkan emosi yang dirasakan karena menganggap guru lainnya tidak dapat memahami apa yang mereka rasakan.

Hasil wawancara tersebut sesuai dengan ungkapan Collie et al. (2015) bahwa *teacher well-being* adalah perasaan sejahtera terkait pekerjaan yang mengacu pada evaluasi positif guru, terlibat dan berfungsi penuh di tempat kerja yang merupakan hasil dari pemaknaan pengalaman. Collie et al. (2015) menyebutkan terdapat tiga indikator *teacher well-being* yang apabila dimaknai secara positif maka guru akan memiliki kesejahteraan yang tinggi. Pertama adalah *workload well-being* yaitu kesejahteraan guru yang berhubungan dengan beban kerja dan tekanan.

Berdasarkan hasil wawancara guru sekolah dasar inklusi "x", guru merasa tertekan karena beban kerja dan tuntutan

untuk menerapkan pembelajaran yang fleksibel, sederhana dan mudah dipahami semua siswa. Kedua adalah *organizational well-being* yaitu kesejahteraan guru yang berhubungan dengan persepsi guru terhadap sekolah. Guru masih belum merasa puas terhadap dukungan dari pihak sekolah dalam mendidik siswa berkebutuhan khusus dimana sekolah hanya sebatas menyediakan Guru Pembimbing Khusus (GPK) dan pelatihan inklusi secara umum yang dirasa belum cukup membantu mengurangi tekanan dan beban guru dalam proses belajar di kelas.

Selain itu, guru juga merasa kurang mendapat dukungan secara emosional dan kesehatan mental dari sesama profesional, sehingga guru membutuhkan dukungan dari pihak sekolah dan guru lainnya untuk bekerjasama dalam menangani keterbatasan siswa berkebutuhan khusus di sekolah serta berbagi pengalaman. Ketiga adalah *student interaction well-being* yaitu kesejahteraan guru yang berhubungan dengan interaksi dengan siswa dan persepsi guru terhadap perilaku atau motivasi siswa. Guru sekolah dasar inklusi "x" sering merasa emosional karena merasa siswa berkebutuhan khusus sulit untuk memahami pelajaran dan perilaku siswa sulit untuk dikontrol sehingga menyebabkan guru terkadang mengabaikan siswa berkebutuhan khusus.

Berdasarkan penjelasan tersebut dapat diketahui bahwa guru memaknai pengalaman di tempat kerjanya secara negatif sehingga menyebabkan guru memiliki *teacher wellbeing* yang rendah. Collie et al. (2015) mendefinisikan *teacher well-being* sebagai perasaan sejahtera terkait pekerjaan yang mengacu pada evaluasi positif individu dan berfungsi sehat di lingkungan kerja mereka. Wang et al. (2017) mengungkapkan bahwa guru yang memiliki *teacher well-being* rendah dalam menjalani profesinya akan berdampak pada sikap tidak sabar dalam mengajar, frustrasi

dan memiliki tingkat stres yang lebih tinggi. *Teacher well-being* yang rendah tidak hanya berdampak terhadap sosial-emosional guru namun juga untuk semua anggota komunitas sekolah khususnya bagi siswa, sehingga menyebabkan munculnya emosi dan interaksi negatif antara guru dengan siswa dan lingkungan sekolah (Candeias et al., 2020; Hascher & Waber, 2021).

Sebaliknya, guru yang memiliki *teacher well-being* tinggi akan mampu menghadapi dan mengatasi stres, tekanan, dan tantangan dalam pekerjaan dengan baik, menunjukkan emosi positif seperti kebahagiaan, antusiasme, dan optimisme, membangun dan mempertahankan hubungan yang baik dengan rekan kerja, siswa, dan orang tua siswa, serta merasakan kepuasan dan penghargaan dalam pekerjaannya, serta merasa dihargai oleh lingkungan kerja (Herman et al., 2018).

Menurut Issom dan Fachrurazy (2022) guru yang memiliki pengetahuan yang cukup terhadap siswa berkebutuhan khusus dapat memengaruhi kesejahteraan mereka. Menurut Le et al. (2022) tingkat *teacher well-being* pada guru yang mengajar siswa berkebutuhan khusus dapat dipengaruhi oleh pengetahuan guru yang belum memadai terkait pembelajaran untuk siswa berkebutuhan khusus. Pengetahuan yang dimiliki oleh guru terkait siswa berkebutuhan khusus memegang peran penting dalam hal kesejahteraan guru, sehingga agar merasa sejahtera, guru perlu memiliki pengetahuan yang cukup untuk mengenali dan memahami terlebih dahulu karakteristik dan melakukan identifikasi dini terkait siswa berkebutuhan khusus, sehingga dapat menentukan metode mengajar yang tepat bagi siswa berkebutuhan khusus (Widiasmara et al., 2013). Bloom et al. (1956) mendefinisikan pengetahuan sebagai suatu kemampuan ingatan terhadap gagasan atau peristiwa dalam suatu format yang telah dikenali atau dipelajari sebelumnya. Kemampuan

tersebut meliputi kemampuan mengetahui sekaligus menyampaikan ingatan apabila diperlukan.

Guru tidak hanya membutuhkan pengetahuan tentang materi pelajaran, namun juga pengetahuan tentang karakteristik peserta didik dan bagaimana melayani peserta didik dengan kebutuhan yang beragam (Widiasmara et al., 2013).

Oleh karena itu, untuk merasakan kesejahteraan dalam mengajar, guru perlu memiliki pengetahuan yang cukup untuk mengenali dan memahami terlebih dahulu karakteristik dan melakukan identifikasi dini terkait siswa berkebutuhan khusus, sehingga dapat menentukan metode mengajar yang tepat bagi siswa berkebutuhan khusus (Widiasmara et al., 2013).

Menurut Voss et al. (2011) terdapat tujuh aspek pengetahuan guru, pertama ialah pengetahuan guru terkait manajemen kelas yang memaksimalkan kuantitas waktu pengajaran, menangani acara kelas, mengajar dengan kecepatan tetap, menjaga arah yang jelas dalam pelajaran. Kedua, pengetahuan guru terkait metode pengajaran, menguasai berbagai metode pengajaran, mengetahui kapan dan bagaimana menerapkan setiap metode.

Menurut Kennedy et al. (2021) guru yang memiliki pengetahuan serta keterampilan dalam menerapkan strategi belajar yang fleksibel dan sesuai untuk semua kemampuan siswa di kelas serta dapat menangani respon-respon negatif dari siswa dapat dengan mudah menciptakan iklim belajar yang nyaman dan terhindar dari risiko tertekan dalam mengajar, hal tersebut berujung pada munculnya perasaan puas dan senang bagi guru.

Ketiga, pengetahuan guru terkait penilaian kelas, pengetahuan tentang berbagai bentuk dan tujuan penilaian formatif dan sumatif, pengetahuan tentang bagaimana kerangka acuan yang berbeda berdampak pada motivasi siswa. Keempat,

pengetahuan guru terkait penataan tujuan pembelajaran dan proses pembelajaran, perencanaan dan evaluasi pembelajaran. Kelima, pengetahuan guru terkait cara menghadapi berbagai keterbatasan dan kemampuan siswa. Keenam, pengetahuan tentang proses belajar yang mendukung dan membina kemajuan belajar siswa dengan memiliki pengetahuan tentang berbagai proses belajar kognitif siswa, strategi belajar dan dampak.

Ketujuh, pengetahuan tentang karakteristik siswa yang meliputi pengetahuan sumber-sumber heterogenitas kognitif, motivasi, dan emosi siswa. Menurut Breeman et al. (2015) kurangnya pengetahuan guru dapat menghambat upaya guru dalam memberikan pengasuhan dan pendidikan yang diperlukan, yang dapat berdampak langsung pada penyesuaian kelas anak-anak. Kurangnya kompetensi guru juga secara tidak langsung dapat mempengaruhi penyesuaian siswa di kelas yang berdampak pada tujuan pembelajaran yang tidak tercapai.

Lebih lanjut Breeman et al. (2015) mengungkapkan bahwa guru yang tidak dapat menyesuaikan pengajaran dengan kemampuan siswa secara langsung dan tidak langsung berkaitan dengan *teacher well-being*, dimana perilaku siswa di kelas berdampak langsung pada perasaan atau emosi yang didapatkan oleh guru. Siswa dengan kebutuhan khusus seringkali menunjukkan perilaku menyimpang, gangguan verbal, dan perilaku agresif yang mengganggu proses pembelajaran yang meningkatkan stress guru, namun guru dengan pengetahuan yang memadai dapat memberikan respon yang tepat terhadap perilaku siswa tersebut. Perilaku menyimpang pada anak dapat menyebabkan berkurangnya kesejahteraan karena meningkatnya gejala kelelahan (Maslach et al., 2001). Selain itu, dampak perilaku anak terhadap hasil guru mungkin dimediasi oleh hubungan sosial di kelas karena

mengganggu proses pendidikan dapat menyebabkan lebih banyak konflik guru-anak dan interaksi negatif teman sebaya, yang dapat menyebabkan rendahnya kesejahteraan guru (Hamre et al., 2008).

Berdasarkan penelitian yang telah dilakukan oleh Eloff dan Dittrich (2021), pengetahuan yang dimiliki oleh guru sangat memengaruhi *teacher well-being*. Guru yang mengetahui apa yang harus dilakukan saat mengajar dapat membuat siswa lebih fokus dan mendengarkan guru, sehingga apa yang telah direncanakan oleh guru dapat berjalan sesuai dengan harapan. Hal ini pada akhirnya dapat mengurangi stres dan beban kerja guru yang berujung pada perasaan sejahtera. Toraby dan Modarresi (2018) mengungkapkan bahwa kemampuan kognitif yaitu pengetahuan yang dimiliki oleh guru baik pengetahuan akademis dan profesional di bidangnya memengaruhi keberhasilan siswa di kelas. Siswa akan memberikan respon positif terkait pembelajaran yang disampaikan oleh guru, sehingga guru kurang merasakan emosi tidak menyenangkan seperti, ketegangan, frustrasi, marah, depresi yang mana hal tersebut dapat mengakibatkan ketidakpuasan yang memengaruhi kesejahteraan guru (Kyriacou, 2001). Oleh karena itu guru perlu fokus pada peningkatan pengetahuan dalam mengajar karena dapat membawa emosi positif yang membantu guru merasa sejahtera dengan pekerjaannya.

Kegiatan yang dapat dilakukan untuk meningkatkan pengetahuan, pemahaman dan keterampilan sebagai usaha pencegahan munculnya gangguan psikologis dari suatu kelompok adalah psikoedukasi yang dapat berbentuk pelatihan dan tanpa pelatihan (Kode Etik Psikologi Indonesia, 2010). Sejalan dengan pendapat Supratiknya (2011) bahwa psikoedukasi merupakan jenis pendekatan yang mencakup konseling, *training* atau pelatihan, dan konsultasi yang dapat

membantu guru agar dapat mengembangkan diri secara optimal dalam menjalankan tugasnya.

Salah satu manual pelatihan yang dapat digunakan untuk membekali guru mengidentifikasi keberagaman kemampuan dan kebutuhan siswa berkebutuhan khusus adalah manual psikoedukasi dengan pelatihan *Guru tahu*, yang dikembangkan Widiasmara et al. (2013) berdasarkan manual pelatihan (Tileston, 2005). Berdasarkan hasil penelitian Widiasmara et al. (2013) pelatihan *Guru tahu* terbukti efektif dalam meningkatkan pengetahuan dasar guru SDN "X" tentang peserta didik di sekolah inklusi. Menggunakan manual pelatihan ini guru akan belajar memahami karakteristik, klasifikasi, penyebab dan cara mengidentifikasi siswa berkebutuhan khusus, agar dapat menerapkan pembelajaran yang fleksibel untuk setiap siswa, sehingga dapat menurunkan beban dan tekanan saat bekerja (*workload well-being*).

Selanjutnya, guru akan belajar untuk memahami bahwa siswa memiliki kemampuan serta kebutuhan yang beragam satu dengan yang lain agar guru memiliki persepsi yang lebih positif dalam melayani siswa berkebutuhan khusus (*student interaction well-being*). Pada akhirnya menurunnya beban kerja, perasaan tertekan akan menciptakan rasa puas terhadap pekerjaan dan persepsi yang lebih positif terhadap sekolah (*organizational well-being*). Pelatihan tersebut menjadikan guru memiliki dan meningkatkan pengetahuan, pemahaman, serta keterampilan spesifik yang merupakan bagian dari peningkatan pengetahuan dasar guru dalam melayani siswa berkebutuhan khusus di sekolah inklusi. Pengetahuan dasar yang telah dimiliki tersebut secara langsung memengaruhi kinerja guru yang berhubungan dengan *teacher well-being*.

Penelitian Pan et al. (2023) menunjukkan bahwa pelatihan bagi guru

secara signifikan meningkatkan kesejahteraan mereka. Pengetahuan yang diperoleh membantu guru mengelola perilaku siswa dan menerapkan metode mengajar yang tepat, sehingga mengurangi stres dan beban kerja. Sebaliknya, kurangnya pengetahuan tentang siswa berkebutuhan khusus meningkatkan stres akibat masalah perilaku dan ketidakmampuan menerapkan metode mengajar yang tepat (Rudiyati et al., 2017). Pengetahuan ini meliputi identifikasi karakteristik siswa berkebutuhan khusus, persepsi materi pembelajaran, metode mengajar yang tepat, penilaian, dan penggunaan sumber daya pendukung (Pan et al., 2023; Rudiyati et al., 2017). Keterkaitan antara pelatihan dan kesejahteraan juga tercermin dalam Undang-undang Nomor 13 Tahun 2003 tentang Ketenagakerjaan, yang menyatakan bahwa pelatihan meningkatkan kompetensi kerja dan kesejahteraan karyawan (Supratiknya, 2011). Pelatihan di lingkungan kerja khususnya relevan dalam meningkatkan aspek kesejahteraan sosial-psikologis karyawan.

Berdasarkan paparan di atas, Pelatihan ini bertujuan untuk memberikan pengetahuan dasar kepada guru terkait keberagaman siswa berkebutuhan khusus agar kesejahteraan guru inklusi meningkat. Sehingga hipotesis yang diajukan dalam penelitian ini bahwa pelatihan "Guru tahu" dapat meningkatkan *teacher well-being* pada kelompok guru sekolah dasar inklusi yang diberikan pelatihan dibandingkan dengan kelompok guru sekolah dasar inklusi yang tidak diberikan pelatihan psikoedukasi "Guru tahu".

METODE PENELITIAN

Desain Penelitian

Untuk menguji pengaruh pelatihan *Guru tahu* terhadap tingkat *teacher well-being* pada guru sekolah dasar inklusi "X" dan "Y" di Yogyakarta, penelitian ini

menggunakan desain penelitian *quasi experiment* dengan model *pretest and posttest control group design* (Shadish et al., 2002). Alasan pemilihan desain penelitian *quasi experiment* karena sampel penelitian diambil menggunakan teknik *purposive sampling* (pemilihan sampel secara tidak random), peneliti tidak dapat menempatkan partisipan dalam situasi laboratorium murni yang bebas dari pengaruh lingkungan

selama diberikan perlakuan (Shadish et al., 2002).

Partisipan dibagi dua secara rata berdasarkan karakteristiknya ke dalam kelompok eksperimen dan kelompok kontrol. Kelompok eksperimen mendapat pelatihan *Guru tahu*, sedangkan kelompok kontrol tidak diberikan perlakuan apapun. desain rancangan penelitian dapat dilihat pada Tabel 1.

Tabel 1. Rancangan Penelitian

	Pra-t	Treatment	Pasca-t	F-up
Eksp	O ₁	X	O ₂	O ₃
Kontrol	O ₁	-	O ₂	O ₃

Keterangan:

- O₁ : tes sebelum perlakuan
- O₂ : tes setelah perlakuan
- O₃ : Tindak lanjut setelah perlakuan
- X : Perlakuan yang diberikan
- : Tidak diberikan perlakuan

Partisipan Penelitian

Partisipan penelitian ini adalah 16 orang guru (laki-laki dan perempuan) yang mengajar di sekolah dasar inklusi “X” dan “Y” di Yogyakarta. Pemilihan sekolah “X” dan “Y” dilakukan berdasarkan temuan lapangan terkait rendahnya *teacher well-being* yang didapatkan dari hasil wawancara dengan guru di sekolah tersebut. Partisipan dipilih berdasarkan hasil skor total skala *teacher well-being scale* yang diadaptasi dari Issom dan Nadia (2021) dan skor pengetahuan dasar guru terkait siswa berkebutuhan khusus. 16 orang partisipan dibagi ke dalam dua kelompok yaitu, 8 orang masuk ke dalam kelompok eksperimen dan 8 orang masuk ke dalam kelompok kontrol yang sudah dipilih sesuai dengan kriteria yang dibutuhkan dalam penelitian. Adapun kriteria partisipan penelitian ini antara lain:

1. Guru sekolah dasar inklusi
2. Mengajar di kelas inklusif atau pendidikan khusus lebih dari 1 tahun
3. Memiliki skor *teacher well-being* di

bawah 80 berdasarkan skala *teacher well-being*

4. Bersedia mengikuti rangkaian penelitian hingga selesai.

Untuk memastikan bahwa kelompok eksperimen dan kontrol setara dan bahwa hasil penelitian valid, maka partisipan kelompok eksperimen dan kelompok kontrol ditentukan dengan cara dipilih secara acak guru yang akan menjadi kelompok eksperimen dan kelompok kontrol sehingga terdistribusi secara merata di kedua kelompok. Kelompok eksperimen mendapatkan perlakuan berupa pelatihan sedangkan kelompok kontrol tidak mendapatkan perlakuan apapun. Kelompok kontrol tidak mengetahui terkait perlakuan yang diberikan kepada kelompok eksperimen.

Metode Pengumpulan Data

Skala *Teacher well-being*

Instrumen pengumpulan data menggunakan *teacher well-being scale* (TWBS). TWBS ini diadaptasi dari skala TWBS yang telah diadaptasi oleh Issom dan Nadia (2021) ke dalam bahasa Indonesia berdasarkan *teacher well-being scale* oleh Collie et al. (2015). Prosedur adaptasi dilakukan berdasarkan adaptasi lintas budaya (Beaton et al., 2000), peneliti melakukan proses alih bahasa ke dalam Bahasa Indonesia dan Bahasa Inggris, *expert judgement* oleh dua dosen ahli, uji keterbacaan, dan uji psikometrik.

TWBS merujuk pada tiga indikator *teacher well-being* (Collie et al., 2015): *workload well-being*, *organizational well-being* dan *student's interaction well-being*. TWBS terdiri dari 16 item pernyataan menggunakan *7-point likert scale* (1 = negatif, 2 = sebagian besar negatif, 3 = cenderung negatif daripada positif, 4 = netral, 5 = cenderung positif daripada negatif, 6 = sebagian besar positif, 7 = positif). TWBS telah dilakukan uji bahasa dan *expert judgement* serta telah digunakan oleh Issom dan Nadia (2021) dalam penelitiannya pada guru inklusi. Issom dan Nadia (2021) telah melakukan uji reliabilitas dan memperoleh nilai koefisien alfa 0,85 yang termasuk dalam kategori baik dan nilai korelasi item total antara $r = 0,34$ sampai $r = 0,65$ maka setiap butir item memiliki nilai lebih besar dari $r = 0,3$, sehingga seluruh butir item layak digunakan. Skor total TWBS diperoleh dengan menjumlahkan respon jawaban pada item. Kategori skor dikategorikan berdasarkan mean hipotetik yang terbagi menjadi tiga, yaitu kategori rendah apabila kurang dari 48, kategori sedang apabila 48 hingga 80 dan kategori tinggi apabila lebih dari 80 (Collie et al., 2015; Issom & Nadia, 2021).

Lembar Soal Pengetahuan Guru

Pengetahuan guru terkait pemahaman tentang siswa berkebutuhan khusus (disabilitas intelektual, kesulitan belajar, ADHD dan autisme) diukur menggunakan lembar soal yang disusun oleh peneliti berdasarkan materi perlakuan yang akan diberikan. Lembar soal telah dilakukan uji keterbacaan melalui dua orang guru Sekolah Luar Biasa (SLB) dan uji kesukaran item soal pada 10 guru sekolah dasar inklusi. Berdasarkan uji keterbacaan didapatkan hasil bahwa bunyi item soal mudah dipahami oleh guru dan sesuai dengan tujuan yang diinginkan yaitu mengetahui pengetahuan guru terkait siswa berkebutuhan khusus sebelum dan sesuai perlakuan diberikan. Sedangkan berdasarkan uji kesukaran item, menunjukkan 15 soal berada pada kategori kesukaran sedang, 3 soal berada pada kategori sukar, dan 2 soal berada pada kategori mudah. Soal pengetahuan ini diberikan untuk memastikan bahwa peserta pelatihan telah memahami materi sebelum dilakukan uji hipotesis.

Perlakuan yang diberikan pada penelitian ini adalah pelatihan pengetahuan dasar *Guru tahu* menggunakan modul yang telah dimodifikasi oleh peneliti berdasarkan modul oleh Widiasmara et al. (2013) yang mengacu pada manual pelatihan "*What Every Teacher Should Know About Special Learners*" oleh Tileston (2005). Pelatihan ini menggunakan metode pelatihan kelompok, dimana partisipan dilatih dalam kelompok kecil yang mana dalam prosesnya menerapkan beberapa metode, yaitu interaksi, diskusi, kolaborasi, *brainstorming*, presentasi, penemuan, penyelesaian masalah, berbagi pengetahuan antar partisipan, dan tanya jawab.

Pelatihan pengetahuan dasar *Guru tahu* untuk melatih guru agar dapat memiliki pengetahuan untuk memahami keberagaman karakteristik, kemampuan dan kebutuhan siswa berkebutuhan khusus (disabilitas intelektual, kesulitan belajar, ADHD dan autisme). Modul pelatihan ini memuat teori tentang batasan/pengertian, prevalensi peserta didik berkebutuhan khusus serta karakteristik, klasifikasi, penyebab dan identifikasi peserta didik berkebutuhan khusus disabilitas intelektual dan kesulitan belajar. Pelatihan tersebut meliputi kegiatan utama yang terdiri atas kegiatan menyiapkan proses pembelajaran, menguji perbendaharaan kosakata, menemukan informasi, praktek aplikasi, serta evaluasi dan refleksi. Proses belajar dilakukan melalui presentasi, pengisian lembar kerja, dan diskusi kasus.

Prosedur Intervensi

Intervensi dilakukan meliputi tahap persiapan dan tahap pelaksanaan. Pada tahap persiapan penelitian meliputi (1) melakukan asesmen di lapangan, (2) perizinan, (3) penyusunan rancangan penelitian dan menyiapkan modul pelatihan *Guru tahu*, (4) Menentukan fasilitator, (5) Menentukan asisten fasilitator, (6) penandatanganan persetujuan subjek (*informed consent*). Kemudian dilanjutkan pada tahap pelaksanaan yang meliputi *prates*, *pascates*, *intervensi* dan *follow up* (tindak lanjut).

Setelah intervensi selesai peserta kembali diberikan lembar soal pengetahuan guru terlebih dahulu sebagai *pascates* pengetahuan guru dan setelah satu minggu intervensi dihentikan peserta akan diberikan skala TWBS sebagai *pascates* skala TWBS, terakhir akan dilakukan *follow-up* setelah dua minggu perlakuan dihentikan sebagai tindak lanjut hasil *pascates* dengan memberikan skala TWBS dan lembar soal pengetahuan guru. Setelah perlakuan telah diberikan, peneliti menginstruksikan

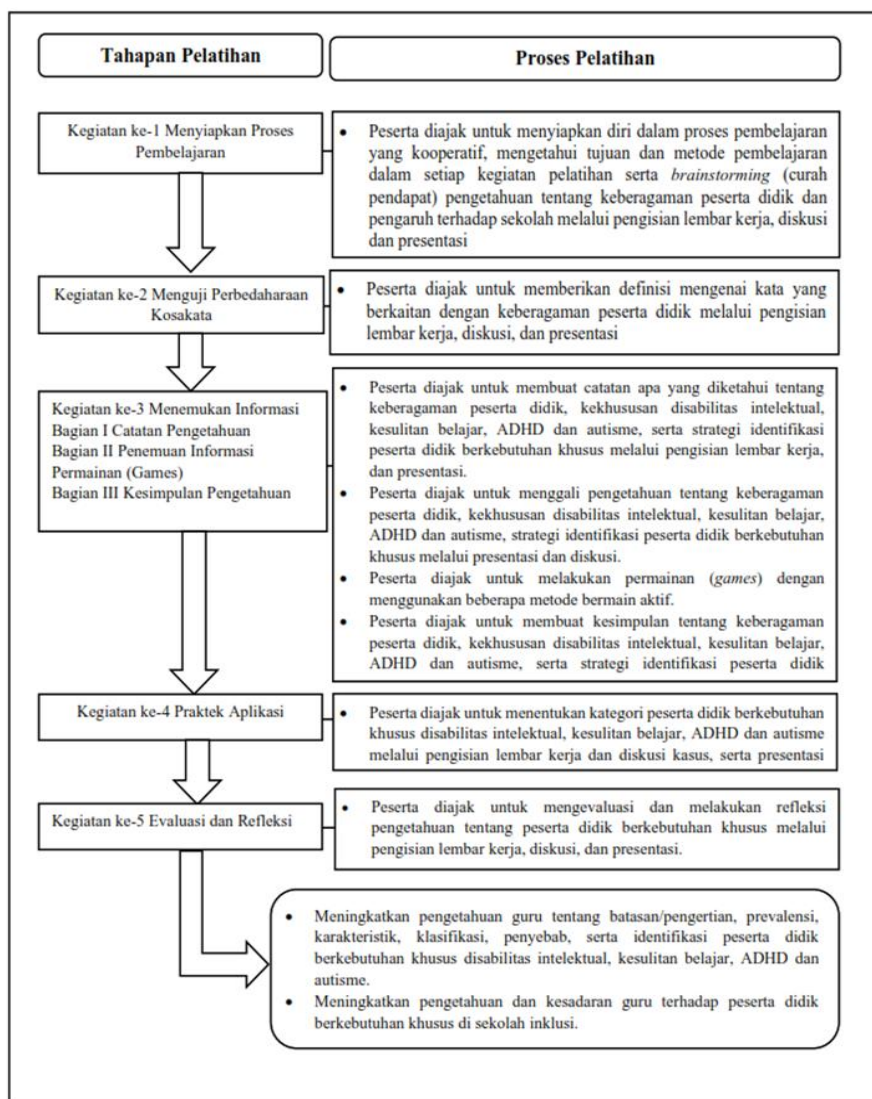
kepada partisipan agar tidak melakukan kegiatan tambahan yang berkaitan dengan pelatihan. Selain itu, peneliti juga memonitoring dengan melakukan wawancara kegiatan partisipan yang berhubungan dengan materi pelatihan.

Penelitian ini menggunakan modul yang telah dimodifikasi oleh peneliti berdasarkan modul Widiasmara et al., (2013) yang mengacu pada manual pelatihan "*What Every Teacher Should Know About Special Learners*" oleh Tileston (2005). Widiasmara et al. (2013) telah melakukan uji validitas isi dan validitas muka melalui 2 orang *professional judgment*. Peneliti kemudian melakukan modifikasi dengan memperbaharui materi berdasarkan DSM V dan menambahkan materi terkait dengan batasan/pengertian, prevalensi, karakteristik, klasifikasi, penyebab dan identifikasi peserta didik dengan ADHD dan autisme. Penambahan materi dilakukan dengan mempertimbangkan adanya peserta didik ADHD dan autisme pada sekolah dasar inklusi "X" yang menjadi bagian dalam penelitian ini. Peneliti kemudian melakukan uji keterbacaan terhadap modul yang telah dimodifikasi melalui dua guru SLB, dan fasilitator pelatihan. Secara keseluruhan modul pelatihan ini sudah cukup jelas menggambarkan tujuan, isi dan metode. Hanya saja perlu adanya strategi penyampaian yang menarik dan penyajian materi menggunakan bahasa yang lebih mudah dipahami oleh guru.

Modul perlakuan ini terdiri dari 5 sesi. (1) peserta diajak untuk menyiapkan diri, mengetahui tujuan dan metode pembelajaran dalam setiap kegiatan pelatihan serta curah pendapat tentang keberagaman peserta didik dan pengaruh terhadap sekolah melalui pengisian lembar kerja, diskusi dan presentasi, (2) peserta diajak untuk memberikan definisi mengenai kata yang berkaitan dengan keberagaman peserta didik melalui pengisian lembar kerja, diskusi, dan presentasi, (3) sesi ketiga

terdiri dari tiga kegiatan. Kegiatan I peserta diajak untuk membuat catatan apa yang diketahui tentang keberagaman peserta didik dan strategi identifikasi peserta didik berkebutuhan khusus melalui pengisian lembar kerja, dan presentasi. Kegiatan II peserta diajak untuk menggali pengetahuan tentang keberagaman peserta didik dan strategi identifikasi peserta didik berkebutuhan khusus melalui presentasi. Kegiatan III peserta diajak untuk membuat kesimpulan tentang keberagaman peserta didik dan strategi identifikasi peserta didik berkebutuhan khusus melalui pengisian lembar kerja, diskusi, dan presentasi.

Pada sesi ketiga (3) peserta melakukan permainan (*games*) dengan menggunakan beberapa metode bermain aktif yang berhubungan dengan materi pelatihan, (4) peserta diajak untuk menentukan kategori peserta didik berkebutuhan khusus disabilitas intelektual, kesulitan belajar, ADHD dan autisme melalui pengisian lembar kerja dan diskusi kasus, serta presentasi hasil, dan (5) peserta diajak untuk mengevaluasi dan melakukan refleksi pengetahuan tentang peserta didik berkebutuhan khusus melalui pengisian lembar kerja, diskusi, dan presentasi (Widiasmara et al., 2013). Alur pelatihan dapat dilihat pada Gambar 1 berikut:



Gambar 1. Alur Pelatihan

Teknik Analisis Data

Uji hipotesis menggunakan uji non-parametrik dengan teknik *Mann Whitney-U*. Analisis *Mann Whitney U* digunakan untuk melihat pengaruh perlakuan dengan membandingkan rata-rata nilai sesudah perlakuan (pascates) pada dua sampel independen, yaitu kelompok perlakuan dengan kelompok kontrol (Muhid, 2019). Tingkat kesalahan (alpha Cronbach) ditetapkan .05. Hipotesis diterima apabila berdasarkan uji *Mann Whitney-U* nilai signifikan lebih kecil dari $p = 0,05$ artinya terdapat perbedaan yang signifikan antara rata-rata nilai sesudah perlakuan pada dua sampel independen (Muhid, 2019).

HASIL PENELITIAN

Hasil analisis deskriptif menunjukkan bahwa rata-rata nilai (M) prates pada kelompok eksperimen $M = 64,75$ ($SD = 4,65$) dan kelompok kontrol $M = 66,25$ ($SD = 7,14$). Namun, pada data pascates rata-rata nilai pada kelompok eksperimen lebih tinggi ($M = 97,62$, $SD = 7,78$) dibandingkan dengan kelompok kontrol ($M = 63,87$, $SD = 6,62$). Begitu pula saat *follow-up* rata-rata nilai pada kelompok eksperimen lebih tinggi ($M = 102,00$, $SD = 6,80$) dibandingkan kelompok kontrol ($M = 64,75$, $SD = 5,65$). Adapun analisis deskriptif variabel *teacher well-being* dapat dilihat pada Tabel 2.

Tabel 2. Analisis Deskriptif

	Prates	Pascates	Follow-Up
Kelompok Eksperimen ($N = 8$)			
Median	64.500	96.000	100.500
Mean	64.750	97.625	102.000
Std. Deviation	4.652	7.782	6.803
Minimum	59.000	84.000	94.000
Maximum	73.000	112.000	113.000
Kelompok Kontrol ($N = 8$)			
Median	64.000	62.000	63.500
Mean	66.250	63.875	64.750
Std. Deviation	7.146	6.621	5.651
Minimum	60.000	60.000	60.000
Maximum	80.000	80.000	78.000

Hasil Uji Hipotesis

Uji hipotesis dilakukan menggunakan uji beda dengan teknik *Mann-Whitney U test*. Hasil analisis data pascates menunjukkan terdapat perbedaan tingkat *teacher well-being* yang signifikan pada guru sekolah dasar inklusi antara kelompok

eksperimen dan kelompok kontrol, $W = 64,000$, $p < .001$. Hasil uji hipotesis dapat dilihat pada Tabel 3.

Tabel 3. Hasil Uji Hipotesis

Mann-Whitney U test	
Asymp. Sig 1-Tailed	
TWB_Pascatest	
W	64.000
df	-
p	< .001

Tabel 4 adalah hasil uji beda data sampel berpasangan dengan teknik *Wilcoxon signed-rank test* data prates, pascates, dan *follow-up* pada kelompok eksperimen dan kelompok kontrol. Hasilnya menunjukkan terdapat perbedaan yang signifikan dalam hal *teacher well-being* pada kelompok eksperimen dengan nilai signifikansi $p = 0,008$ ($z = -2,521$). Begitu pula hasil uji data *pascates-follow-up* pada kelompok eksperimen menunjukkan terdapat perbedaan *teacher well-being* pada

guru sekolah dasar inklusi dalam jangka waktu 2 minggu setelah pemberian pascates dengan nilai signifikansi $p = 0,022$ ($z = -2,366$). Sedangkan pada kelompok kontrol tidak terdapat perbedaan yang signifikan antara data prates, pascates, dan *follow-up* dalam hal *teacher well-being*. Secara keseluruhan dapat diketahui bahwa terdapat peningkatan *teacher well-being* pada guru sekolah dasar inklusi yang mendapatkan pelatihan.

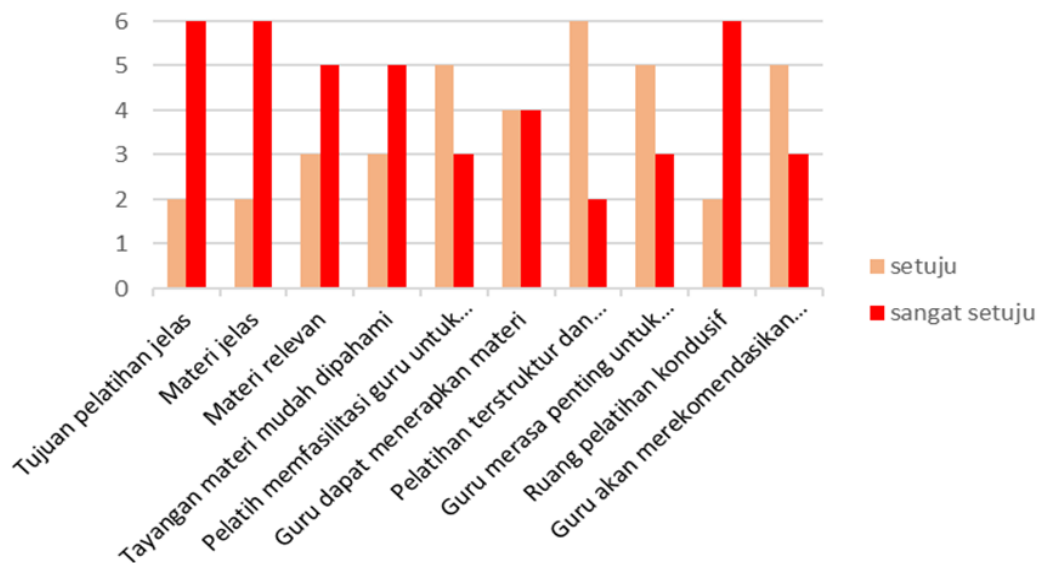
Tabel 4. Hasil Uji Sampel Data Berpasangan

Wilcoxon signed-rank test					
Asymp. Sig 1 -Tailed					
	Measu 1	Measu 2	z	p	
Eksp	Prates	- Pascates	-2.521	0.008	
	Pascates	- F-up	-2.366	0.022	
Kontrol	Prates	- Pascates	1.278	0.269	
	Pascates	- F-up	-1.348	0.203	

Hasil Evaluasi Pelatihan

Hasil evaluasi pelatihan menunjukkan bahwa secara keseluruhan guru memberikan penilaian sangat positif terhadap pelatihan ini. Guru menilai bahwa tujuan pelatihan dan materi disampaikan dengan sangat jelas serta relevan dengan pekerjaan mereka. Guru juga merasakan bahwa pelatihan ini memberikan kesempatan guru untuk berperan penting dan aktif dalam berbagi informasi. Pelatihan

juga terstruktur, sistematis dengan lingkungan yang mendukung proses belajar. Oleh karena itu, guru setuju untuk merekomendasikan pelatihan yang telah didapat kepada sesama profesinya. Hasil evaluasi pelatihan dapat dilihat pada Gambar 2.



Gambar 2. Hasil Evaluasi Pelatihan

PEMBAHASAN

Hasil penelitian ini menunjukkan adanya perbedaan rata-rata nilai pascates yang signifikan antara kedua kelompok penelitian, dimana kelompok eksperimen menunjukkan rata-rata nilai yang lebih tinggi dibandingkan dengan kelompok kontrol. Hasil uji beda pada kedua kelompok juga menunjukkan terdapat pengaruh yang signifikan, dimana kelompok eksperimen menerima skor yang lebih tinggi dibandingkan kelompok kontrol. Hasil tindak lanjut (*follow-up*) pada kelompok eksperimen dalam jangka waktu dua minggu setelah pemberian pascates tetap menunjukkan tingkat *teacher well-being* yang tinggi. Berdasarkan hasil uji beda data sampel berpasangan dengan teknik *Wilcoxon signed-rank test* data prates, pascates, dan *follow-up* pada kelompok eksperimen menunjukkan perbedaan yang signifikan. Hal tersebut dikarenakan adanya perubahan *teacher weel-being* setelah diberikan perlakuan pada kelompok eksperimen. Dimana guru mempraktikkan apa yang telah didapatkan saat pelatihan dalam proses belajar sehingga guru dapat merasa lebih siap dalam menghadapi siswa

bekebutuhan khusus. Selain itu, pelatihan *Guru tahu* juga berperan dalam meningkatkan pengetahuan dasar guru terkait siswa berkebutuhan khusus pada kelompok eksperimen. Hasil penelitian ini mendukung hipotesis bahwa pelatihan *Guru tahu* efektif dalam meningkatkan *teacher well-being* pada guru sekolah dasar inklusi "X" dan "Y".

Berdasarkan hasil penelitian di atas, maka tujuan penelitian ini telah tercapai dan membuktikan bahwa hipotesis penelitian ini diterima. Guru sekolah dasar inklusi yang diberikan pelatihan *Guru tahu* telah mengalami peningkatan *teacher well-being* dibandingkan dengan guru sekolah dasar inklusi yang tidak diberikan pelatihan *Guru tahu*.

Hasil penelitian ini mendukung pendapat dan hasil penelitian dari beberapa peneliti sebelumnya. Hasil penelitian Grant et al. (2010) menunjukkan bahwa dalam lingkungan pendidikan, guru yang mendapatkan pelatihan pengembangan profesional melaporkan berkurangnya stres, peningkatan ketahanan kerja dan meningkatnya *teacher well-being*,

dibandingkan dengan guru yang tidak mendapatkan pelatihan.

Lebih lanjut hasil penelitian Grant et al. (2010) menunjukkan bahwa guru yang telah berpartisipasi dalam program pembinaan melaporkan peningkatan pencapaian tujuan dan hubungan yang lebih baik dengan orang lain, yang keduanya merupakan faktor penting untuk menciptakan *teacher well-being*. Selain itu, hasil penelitian ini juga mendukung penelitian Jennings et al. (2013) yang menyatakan bahwa partisipasi guru dalam kegiatan pengembangan profesional, termasuk program pelatihan, praktik pemecahan berbagai permasalahan dalam proses pembelajaran bagi guru, pendampingan serta memberikan guru keterampilan yang bertujuan menambah pengetahuan dan keahlian yang diperlukan untuk pengajaran yang efektif memiliki pengaruh yang signifikan terhadap *teacher well-being*. Hasil penelitian Shepherd et al. (2016) menunjukkan bahwa pelatihan pengetahuan dan kepercayaan diri yang diberikan untuk guru efektif dalam meningkatkan kesejahteraan serta mempengaruhi keyakinan mereka dalam mengajar.

Berdasarkan wawancara dengan guru setelah menerima pelatihan Guru Tahu, diketahui bahwa pelatihan ini memiliki dampak positif terhadap kesejahteraan guru. Dampak tersebut meliputi kesejahteraan terkait beban kerja (*workload well-being*), persepsi terhadap sekolah dan gaya pengajaran (*organizational well-being*), serta interaksi dengan siswa dan persepsi terhadap perilaku atau motivasi siswa (*student interaction well-being*).

Guru memberikan gambaran bagaimana tahapan pelatihan tersebut meningkatkan *teacher well-being* mereka. Tahapan pertama dan kedua ialah curah pendapat dan diskusi kata yang berkaitan dengan keberagaman siswa yang dilakukan secara berkelompok. Adanya kegiatan

diskusi kelompok bersama dengan guru dari sekolah lainnya, meningkatkan antusias dan memperluas pengetahuan guru. Guru menyampaikan bahwa tahapan pertama dan kedua dalam pelatihan tersebut tidak hanya memperluas pengetahuan mereka tentang berbagai hal terkait siswa yang membutuhkan pembelajaran khusus, namun juga mengubah persepsi mereka terhadap sekolah.

Guru merasa tenang mengetahui bahwa rekan-rekannya mengalami situasi sulit yang sama dan sekolah memfasilitasi berbagi pengetahuan melalui pelatihan. Guru juga memahami bahwa siswa berkebutuhan khusus memerlukan layanan pendidikan yang berbeda. Hasil ini mendukung penelitian (Kutsyuruba et al., 2019) yang menemukan bahwa guru yang berbagi ide, pengalaman, dan sumber daya, serta saling memberikan dukungan emosional dan mental, meningkatkan kesejahteraan guru. Hal ini terjadi karena guru dapat menciptakan hubungan profesional dan dukungan dari sesama rekan, menimbulkan perasaan lega.

Dicke et al., (2014) mengungkapkan bahwa dukungan sekolah merupakan prediktor *teacher well-being*. Senada dengan Collie et al. (2015) yang mengungkapkan bahwa *organizational well-being* merupakan salah satu indikator yang memengaruhi tinggi rendahnya *teacher well-being*. Lebih lanjut dijelaskan apabila guru merasa nyaman mengajar di sekolah inklusi karena seluruh elemen sekolah saling mendukung, maka guru akan kurang merasakan stres yang berujung pada rasa sejahteranya.

Pada tahap ketiga pelatihan, guru menggali keberagaman dan strategi identifikasi siswa berkebutuhan khusus melalui peta pengetahuan. Guru melaporkan bahwa tahap ini sangat membantu mereka memahami keberagaman dan kebutuhan siswa berkebutuhan khusus, sehingga mereka memiliki persepsi yang lebih positif dalam melayani siswa tersebut, yang

merupakan indikator kesejahteraan guru dalam interaksi dengan siswa.

Mendukung pernyataan Viac dan Fraser (2020) dalam penelitiannya bahwa pengetahuan yang diperoleh guru merupakan salah satu prediktor *teacher well-being*. Pengetahuan yang didapatkan membantu guru untuk menilai, mengevaluasi, memecahkan masalah, dan mengambil keputusan, sehingga meningkatkan keterampilan dan kemampuan yang dibutuhkan guru untuk bekerja secara efektif di sekolah. Hubungan guru dan siswa yang positif merupakan tujuan utama guru, jika tujuan ini tidak tercapai maka *teacher well-being* akan terganggu. Hasil penelitian Aldrup et al. (2018) yang berjudul *Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship* menunjukkan bahwa hubungan guru dan siswa yang positif meningkatkan *teacher well-being* yang disebabkan adanya peningkatan antusiasme kerja dan berkurangnya kelelahan emosional.

Setelah tahap ketiga pelatihan, guru merasakan pengalaman mengajar yang lebih positif dan tenang (*positive workload well-being*) karena meningkatnya pengetahuan tentang siswa berkebutuhan khusus. Dua minggu setelah pelatihan, guru mulai menerapkan pembelajaran yang lebih fleksibel, seperti pembelajaran kelompok yang disesuaikan dengan kemampuan siswa berkebutuhan khusus. Seorang guru melaporkan pemahaman lebih baik dalam menangani siswa ADHD setelah pelatihan. Penelitian Tristani dan Bassett-Gunter (2020) serta Rudyati et al. (2017) mendukung bahwa pelatihan inklusi meningkatkan sikap, persepsi, pengetahuan, dan keterampilan mengajar guru, mengurangi stres dan tekanan kerja, sehingga meningkatkan kesejahteraan guru. Sebaliknya, kurangnya pengetahuan tentang siswa berkebutuhan khusus menyebabkan

stres dan kompetensi mengajar yang tidak memadai, memengaruhi kesejahteraan guru.

Pada tahap keempat, guru belajar untuk mengenali karakteristik siswa berkebutuhan khusus melalui kegiatan diskusi kasus yang diberikan saat pelatihan. Guru mampu menerapkan pengetahuan yang didapat untuk mengenali karakteristik siswa berkebutuhan khusus (disabilitas intelektual, kesulitan belajar, ADHD, dan autisme) di kelas mereka. Guru menyampaikan bahwa dengan mengenali siswa yang membutuhkan pembelajaran khusus, membuat guru lebih memiliki persiapan saat mengajar dan merasa tenang karena adanya bantuan dari pihak sekolah setelah mengetahui terdapat siswa yang membutuhkan pembelajaran khusus di sekolahnya. Crispel & Kasperski (2021) dalam penelitiannya menyebutkan pengetahuan adalah kekuatan, dalam arti bahwa guru yang memahami ketidakmampuan belajar siswa serta manifestasinya di kelas, memungkinkan guru untuk memprediksi waktu yang tepat dalam mengajar dan memperhatikan kesulitan setiap siswa serta menyesuaikan metode pengajarannya di kelas.

Pada tahap kelima guru melakukan refleksi pengetahuan yang telah didapatkan tentang siswa berkebutuhan khusus (disabilitas intelektual, kesulitan belajar, ADHD, dan autisme). Berdasarkan hasil analisis data terkait pengetahuan dasar guru, menunjukkan bahwa guru yang telah menerima pelatihan *Guru tahu* mengalami peningkatan pengetahuan. Sementara guru yang tidak menerima pelatihan tidak menunjukkan peningkatan pengetahuan yang signifikan. Hasil tindak lanjut (*follow-up*) pengetahuan guru setelah dua minggu pada guru yang menerima pelatihan juga menunjukkan konsistensi pengetahuan yang telah didapatkannya.

Hal tersebut mendukung hasil penelitian Widiastara et al. (2013) yang berjudul "pengaruh psikoedukasi *Guru tahu*

terhadap peningkatan pengetahuan dasar guru tentang peserta didik di sekolah inklusi” menyatakan bahwa terdapat perbedaan pengetahuan dasar guru tentang siswa berkebutuhan khusus di sekolah dasar inklusi antara kelompok eksperimen dan kelompok kontrol, sehingga pelatihan tersebut efektif dalam meningkatkan pengetahuan guru tentang siswa berkebutuhan khusus.

Berdasarkan pemaparan di atas diketahui bahwa keberhasilan pelatihan ini didukung oleh antusiasme dari subjek penelitian dan penerapan pengetahuan yang telah didapatkan secara optimal dalam pengajaran mereka di kelas. Hasil observasi saat pelaksanaan pelatihan memperlihatkan partisipasi cukup aktif dan antusias mengikuti setiap tahapan pelatihan hingga selesai serta dapat memahami penjelasan materi dengan baik yang ditunjukkan dengan penyelesaian setiap tugas yang diberikan dan presentasi.

KESIMPULAN

Hasil penelitian menunjukkan bahwa pelatihan *Guru tahu* efektif untuk meningkatkan *teacher well-being* pada guru sekolah dasar Inklusi “X” dan “Y”. Terdapat perbedaan yang signifikan dalam hal *teacher well-being* antara kelompok eksperimen yang diberikan pelatihan *Guru tahu* dan kelompok kontrol yang tidak diberikan pelatihan *Guru tahu*. Seluruh guru pada kelompok eksperimen yang diberikan pelatihan menunjukkan peningkatan pengetahuan dasar terkait siswa berkebutuhan khusus (disabilitas intelektual, kesulitan belajar, ADHD, dan autisme). Adanya peningkatan *teacher well-being* pada guru sekolah dasar inklusi “X” dan “Y” ditunjukkan dengan penerapan pengetahuan yang telah didapatkan, sehingga guru memiliki *workload well-being* yaitu merasakan pengalaman mengajar yang lebih positif, *organizational well-being* yaitu persepsi guru terhadap sekolah dan gaya

pengajaran guru di sekolah, dan *student interaction well-being* yaitu persepsi yang lebih positif dalam melayani siswa berkebutuhan khusus.

SARAN

Penelitian ini masih terbatas pada pemberian pengetahuan dan keterampilan kepada guru dalam memahami dan mengenali siswa berkebutuhan khusus (disabilitas intelektual, kesulitan belajar, ADHD, dan autisme). Oleh karena itu, bagi peneliti selanjutnya disarankan untuk dapat melakukan pelatihan lanjutan dan pengembangan, seperti merancang pelatihan yang bertujuan untuk mengasah kemampuan guru dalam melakukan *asesmen* siswa berkebutuhan khusus dengan metode observasi dan *checklist* dan/atau lainnya, pelatihan untuk merancang program pembelajaran bagi siswa berkebutuhan khusus, pelatihan yang dapat meningkatkan keterampilan guru dalam menangani siswa berkebutuhan khusus yang beragam di sekolah, dan pengembangan pelatihan yang memuat materi perkembangan emosi siswa berkebutuhan khusus. Hal ini disarankan berdasarkan hasil evaluasi pelatihan yang dilaporkan oleh guru sekolah dasar inklusi yang telah mengikuti pelatihan.

Selain itu, hasil penelitian ini masih terbatas pada guru sekolah dasar inklusi. Oleh karena itu, bagi peneliti selanjutnya disarankan agar dapat melibatkan guru sekolah inklusi pada jenjang sekolah yang lebih tinggi sehingga hasil pelatihan ini dapat digeneralisasikan. Pelatihan lanjutan dan pengembangan yang akan dilakukan disarankan dapat dirancang dengan menambah jumlah pertemuan dan durasi yang lebih banyak, hal ini disarankan dengan mempertimbangkan adanya kegiatan dan keterbatasan waktu yang dimiliki oleh partisipan (guru) sehingga dibutuhkan pemilihan waktu yang lebih baik.

DAFTAR PUSTAKA

- Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R., & Trautwein, U. (2018). Student Misbehavior and Teacher Well-Being: Testing The Mediating Role of The Teacher-Student Relationship. *Learning and Instruction, 58*, 126–136.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.006>
- Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F., & Ferraz, M. B. (2000). Guidelines for the Process of Cross-Cultural Adaptation of Self-Report Measures. *Spine, 25*(24), 3186–3191.
<https://doi.org/10.1097/00007632-200012150-00014>
- Bloom, B. S., Engelhart, Max D, Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwol, D. R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. Longmans, Green and Co.
- Breeman, L. D., Wubbels, T., van Lier, P. A. C., Verhulst, F. C., van der Ende, J., Maras, A., Hopman, J. A. B., & Tick, N. T. (2015). Teacher Characteristics, Social Classroom Relationships, and Children’s Social, Emotional, and Behavioral Classroom Adjustment in Special Education. *Journal of School Psychology, 53*(1), 87–103.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2014.11.005>
- Candeias, A., Galindo, E., Calisto, I., Borralho, L., & Reschke, K. (2020). Stress and Burnout in Teaching. Study in an Inclusive School Workplace. *Health Psychology Report, 9*(1), 63–75.
<https://doi.org/10.5114/hpr.2020.100786>
- Collie, R. J., Shapka, J. D., Perry, N. E., & Martin, A. J. (2015). Teacher Well-Being. *Journal of Psychoeducational Assessment, 33*(8), 744–756.
- <https://doi.org/10.1177/0734282915587990>
- Crispel, O., & Kasperski, R. (2021). The Impact of Teacher Training in Special Education on The Implementation of Inclusion in Mainstream Classrooms. *International Journal of Inclusive Education, 25*(9), 1079–1090.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1600590>
- Dally, K., Ralston, M., Strnadová, I., Dempsey, I., Chambers, D., Foggett, J., Paterson, D., Sharma, U., & Duncan, J. (2019). Current Issues and Future Directions in Australian Special and Inclusive Education. *Australian Journal of Teacher Education, 44*(8), 57–73.
<https://doi.org/10.14221/ajte.2019v44n8.4>
- De Stasio, S., Fiorilli, C., Benevene, P., Uusitalo-Malmivaara, L., & Chiacchio, C. Di. (2017). Burnout in Special Needs Teachers at Kindergarden and Primary School: Investigating the Role of Personal Resources and Work Wellbeing. *Psychology in the Schools, 54*(5), 472–486.
<https://doi.org/10.1002/pits.22013>
- Dicke, T., Parker, P. D., Marsh, H. W., Kunter, M., Schmeck, A., & Leutner, D. (2014). Self-efficacy in Classroom Management, Classroom Disturbances, and Emotional Exhaustion: A Moderated Mediation Analysis of Teacher Candidates. *Journal of Educational Psychology, 106*(2), 569–583.
<https://doi.org/10.1037/a0035504>
- Ediyanto, E., Atika, I. N., Kawai, N., & Prabowo, E. (2017). Inclusive Education in Indonesia from the Perspective of Widyaaiswara in the Center for Development and

- Empowerment of Teachers and Education Personnel of Kindergartens and Special Education. *IJDS : Indonesian Journal of Disability Studies*, 4(2), 104–116.
<https://doi.org/10.21776/ub.IJDS.2017.004.02.3>
- Eloff, I., & Dittrich, A.-K. (2021). Understanding General Pedagogical Knowledge Influences on Sustainable Teacher Well-Being: A Qualitative Exploratory Study. *Journal of Psychology in Africa*, 31(5), 464–469.
<https://doi.org/10.1080/14330237.2021.1978166>
- Grant, A. M., Green, L. S., & Rynsaardt, J. (2010). Developmental Coaching for High School Teachers: Executive Coaching Goes to School. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 62(3), 151–168.
<https://doi.org/10.1037/a0019212>
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., & Mashburn, A. J. (2008). Teachers' Perceptions of Conflict with Young Students: Looking beyond Problem Behaviors. *Social Development*, 17(1), 115–136.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00418.x>
- Hascher, T., & Waber, J. (2021). Teacher Well-Being: A Systematic Review of The Research Literature from The Year 2000–2019. *Educational Research Review*, 34, 100411.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411>
- 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>
- Issom, F. L., & Fachrurozzy. (2022). The Effect Of Teacher Stress On Teacher Well-Being In Teachers Who Teach On Inclusive Elementary School. *Jurnal Penelitian Dan Pengukuran Psikologi: JPPP*, 11(02), 76–83.
<https://doi.org/10.21009/JPPP.112.03>
- Issom, F. L., & Nadia, Z. (2021). Hubungan Kebersyukuran dengan Teacher Well-Being pada Guru yang Mengajar di Sekolah Dasar Inklusi. *Perspektif Ilmu Pendidikan*, 35(2), 97–104.
<https://doi.org/10.21009/PIP.352.1>
- Jennings, P. A., Frank, J. L., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., & Greenberg, M. T. (2013). Improving Classroom Learning Environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): Results of a Randomized Controlled Trial. *School Psychology Quarterly*, 28(4), 374–390.
<https://doi.org/10.1037/spq0000035>
- Kennedy, Y., Flynn, N., O'Brien, E., & Greene, G. (2021). Exploring the Impact of Incredible Years Teacher Classroom Management Training on Teacher Psychological Outcomes. *Educational Psychology in Practice*, 37(2), 150–168.
<https://doi.org/10.1080/02667363.2021.1882944>
- Kode Etik Psikologi Indonesia, Pengurus Pusat Himpunan Psikologi Indonesia (2010). <https://nos.wjv-1.neo.id/himpdev/master/Handout-PSY204-Kode-Etik-Psikologi-Indonesia.pdf>
- Kutsyuruba, B., Godden, L., & Bosica, J. (2019). The Impact of Mentoring on The Canadian Early Career Teachers' Well-Being. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 8(4), 285–309.
<https://doi.org/10.1108/IJMCE-02-2019-0035>

- Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress: Directions for Future Research. *Educational Review*, 53(1), 27–35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>
- Le, H. D., Nguyen-Thi, M.-L., Tran-Thi, T.-M., & Cao, H. X. (2022). Factors Influencing Well-Being of Special Education Teachers in Ho Chi Minh City, Vietnam. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 13(3), 207–217. <https://doi.org/10.47750/jett.2022.13.03.020>
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397–422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Muhid, A. (2019). *Analisis Statistik 5 Langkah Praktis Analisis Statistik dengan SPSS for Windows* (D. N. Hidayat, Ed.; 2nd ed.). Zifatama Jawa.
- Pan, H.-L. W., Chung, C.-H., & Lin, Y.-C. (2023). Exploring the Predictors of Teacher Well-Being: An Analysis of Teacher Training Preparedness, Autonomy, and Workload. *Sustainability*, 15(7), 5804. <https://doi.org/10.3390/su15075804>
- Pedoman Umum Penyelenggaraan Pendidikan Inklusif (Sesuai Permendiknas No 70 Tahun 2009), Pub. L. No. Permendiknas No. 70 Tahun 2009, Direktorat PPK-LK Pendidikan Dasar Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan (2011).
- Penerima Beasiswa Inklusi Untuk Siswa Berkebutuhan Khusus Di Sekolah Penyelenggara Pendidikan Inklusi Daerah Istimewa Yogyakarta Tahun Anggaran 2021, Pub. L. No. 118/KEP/2021 (2021). https://jdih.jogjapro.go.id/upload//storage/app/public/16491_skgub118-2021.pdf
- Penetapan Sekolah Penyelenggara Pendidikan Inklusi Kota Yogyakarta Tahun 2014, Pub. L. No. 188/661, Dinas Pendidikan Pemerintah kota Yogyakarta (2014).
- Rudiyati, S., Pujaningsih, P., & Mumpuniarti, M. (2017). Teacher Knowledge and Experience Dealing with Students with Learning Disabilities in Inclusive Elementary School and Implications to Learning Accommodation and Modification. *Proceedings of the 1st Yogyakarta International Conference on Educational Management/Administration and Pedagogy (YICEMAP 2017)*, 272–278. <https://doi.org/10.2991/yicemap-17.2017.47>
- Ru'iyah, S., Akhmad, F., Putwiyani, D., & Sulistiawan, A. (2021). Tantangan Guru Pendidikan Agama Islam pada Sekolah Inklusi di Yogyakarta. *Al-Manar*, 10(1), 70–90. <https://doi.org/10.36668/jal.v10i1.240>
- Sanger, C. S. (2020). Inclusive Pedagogy and Universal Design Approaches for Diverse Learning Environments. In *Diversity and Inclusion in Global Higher Education* (pp. 31–71). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-15-1628-3_2
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and Quasi-experimental Designs for Generalized Causal Inference* (1st ed.). Houghton Mifflin.
- Shepherd, J., Pickett, K., Dewhirst, S., Byrne, J., Speller, V., Grace, M., Almond, P., & Roderick, P. (2016). Initial Teacher Training to Promote Health and Well-Being in Schools – A Systematic Review of Effectiveness, Barriers and Facilitators. *Health Education Journal*, 75(6), 721–735. <https://doi.org/10.1177/0017896915614333>

- Supratiknya, A. (2011). *Merancang Program dan Modul : Psikoedukasi*. Penerbit Universitas Sanata Dharma.
- Tileston, D. W. (2005). *Training Manual for What Every Teacher Should Know*. Corwin Press.
- Toraby, E., & Modarresi, G. (2018). EFL Teachers' Emotions and Learners' Views of Teachers' Pedagogical Success. *International Journal of Instruction*, 11(2), 513–526.
<https://doi.org/10.12973/iji.2018.11235a>
- Tristani, L., & Bassett-Gunter, R. (2020). Making the Grade: Teacher Training for Inclusive Education: A Systematic Review. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(3), 246–264.
<https://doi.org/10.1111/1471-3802.12483>
- Viac, C., & Fraser, P. (2020). *Teachers' Well-Being: A Framework for Data Collection and Analysis* (213; OECD Working Papers).
- Voss, T., Kunter, M., & Baumert, J. (2011). Assessing Teacher Candidates' General Pedagogical/Psychological Knowledge: Test Construction and Validation. *Journal of Educational Psychology*, 103(4), 952–969.
<https://doi.org/10.1037/a0025125>
- Wang, H., Hall, N. C., Goetz, T., & Frenzel, A. C. (2017). Teachers' Goal Orientations: Effects on Classroom Goal Structures and Emotions. *British Journal of Educational Psychology*, 87(1), 90–107.
<https://doi.org/10.1111/bjep.12137>
- Widiasmara, N., Nashori, F., & Gusniarti, U. (2013). Pengaruh Psikoedukasi "Guru Tahu" terhadap Peningkatan Pengetahuan Dasar Guru tentang Peserta Didik di Sekolah Inklusi. *Jurnal Intervensi Psikologi (JIP)*, 5(1), 75–94.
<https://doi.org/10.20885/intervensi-psikologi.vol5.iss1.art5>