



KESEJAHTERAAN PSIKOLOGIS GURU PENDIDIKAN KHUSUS DI LINGKUNGAN SEKOLAH INKLUSIF: STUDI KASUS SLB NEGERI SURAKARTA

Anindya Putri Herlambang¹, Andik Matulesy², Yulia Sahaja Dewi³

Universitas 17 Agustus 1945, Surabaya, Indonesia^{1,2}

KALM Counseling, Surakarta, Indonesia³

e-mail: andikmatulesy@untag-sby.ac.id

Diterima: 21/04/2026 Direvisi: 16/05/2026; Diterbitkan: 10/06/2026

ABSTRAK

Guru pendidikan khusus di sekolah luar biasa yang berada dalam ekosistem pendidikan inklusif menghadapi tuntutan emosional dan profesional yang tinggi, sehingga rentan mengalami tekanan psikologis. Penelitian ini bertujuan untuk menganalisis kesejahteraan psikologis guru pendidikan khusus di Surakarta dengan menggunakan pendekatan studi kasus dan metode campuran. Kebaruan penelitian ini terletak pada penggunaan pendekatan mixed-method yang mengombinasikan GHQ-12, DSDD, GAD-7, dan observasi langsung untuk menggambarkan kesehatan mental, kecemasan, serta manifestasi stres kerja guru pendidikan khusus di Surakarta. Subjek penelitian meliputi 51 guru sekolah luar biasa (SLB) yang dipilih menggunakan teknik total sampling. Data dikumpulkan melalui kuesioner GHQ-12, DSDD, dan GAD-7, serta observasi langsung di lingkungan kerja. Hasil penelitian menunjukkan bahwa sebagian besar guru berada pada kategori gejala psikologis ringan hingga sedang, terutama dalam aspek kesehatan mental dan kecemasan. Temuan observasi memperkuat hasil kuantitatif dengan menunjukkan adanya stres kerja, kecemasan situasional, dan kelelahan emosional yang berkaitan dengan beban kerja, tuntutan administratif, serta interaksi dengan siswa dan orang tua. Meskipun tidak ditemukan indikasi masalah kesehatan mental berat pada sebagian besar responden, kondisi tersebut menunjukkan bahwa guru pendidikan khusus berada dalam keadaan fungsional tetapi rentan. Implikasi penelitian ini menekankan perlunya dukungan psikologis, supervisi kelembagaan, pengelolaan beban administratif, dan program pencegahan burnout bagi guru pendidikan khusus.

Kata Kunci: *Kesejahteraan Psikologis, Guru Pendidikan Khusus, Sekolah Inklusif, Kecemasan, Stres Kerja*

ABSTRACT

Special education teachers in special schools operating within an inclusive education ecosystem face high emotional and professional demands, making them vulnerable to psychological distress. This study aims to analyze the psychological well-being of special education teachers in Surakarta using a case study approach and mixed methods. The novelty of this study lies in the use of a mixed-method approach that combines GHQ-12, DSDD, GAD-7, and direct observation to describe mental health, anxiety, and manifestations of occupational stress among special education teachers in Surakarta. The participants were 51 special school (SLB) teachers selected through total sampling. Data were collected using the GHQ-12, DSDD, and GAD-7 questionnaires, along with direct workplace observation. The results show that most teachers experienced mild to moderate psychological symptoms, particularly in mental health and anxiety aspects. Observational findings supported the quantitative results by indicating occupational stress, situational anxiety, and emotional exhaustion related to workload,





administrative demands, and interactions with students and parents. Although severe mental health problems were not found among most respondents, the findings indicate that special education teachers remain functional but vulnerable. This study implies the need for psychological support, institutional supervision, administrative workload management, and burnout prevention programs for special education teachers.

Keywords: *Psychological Well-Being, Special Education Teachers, Inclusive Schools, Anxiety, Occupational Stress*

PENDAHULUAN

Dalam beberapa dekade terakhir, salah satu perkembangan penting dalam pendidikan global adalah fokus pada kesehatan mental dan kesejahteraan psikologis para pendidik. Guru, selain sebagai agen transfer pengetahuan, juga merupakan aktor penting dalam menciptakan dan mempertahankan suasana belajar yang sehat, inklusif, dan berkelanjutan (Syafriana et al., 2025). Fokus pada kesejahteraan psikologis guru bukanlah sekadar masalah individu, tetapi merupakan masalah sistemik yang memiliki konsekuensi langsung terhadap kualitas pendidikan (Julia et al., 2025).

Kesejahteraan psikologis adalah kondisi optimal individu yang meliputi penerimaan diri, hubungan positif dengan orang lain, otonomi, penguasaan lingkungan, tujuan hidup, dan pertumbuhan pribadi (Pedhu, 2022). Kesejahteraan psikologis berkaitan erat dengan kepuasan kerja, motivasi intrinsik, ketahanan emosional, dan kemampuan untuk menghadapi berbagai tuntutan yang saling bertentangan dalam profesi tersebut (Sati & Izzati, 2025). Guru yang memiliki kesejahteraan psikologis lebih tinggi cenderung menunjukkan stabilitas dalam kinerja profesional mereka, mengalami stres profesional yang lebih rendah, dan memiliki tingkat komitmen yang lebih tinggi terhadap profesi mengajar (Subair, 2024).

Setiap kelompok guru mengalami tantangan pekerjaan yang berbeda. Guru pendidikan khusus, terutama yang bekerja di sekolah inklusif, adalah kelompok yang berisiko mengalami masalah dengan stres psikologis (Prima, 2024) yang disebabkan karena mereka harus menghadapi berbagai karakteristik siswa, kebutuhan pembelajaran yang berbeda secara individual dan kompleks, keterbatasan sumber daya, serta harapan yang tidak realistis dari institusi dan masyarakat, dengan minim dukungan yang tersedia (Viratama et al., 2024). Hal ini menjadikan isu kesejahteraan psikologis guru pendidikan khusus sebagai yang paling mendesak untuk diteliti.

Komitmen dalam pendidikan inklusif di Indonesia diatur dalam sejumlah regulasi, antara lain dalam Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional dan dalam berbagai kebijakan turunan yang mengatur mengenai penyelenggaraan pendidikan inklusif. Dalam rangka implementasi kebijakan ini, guru pendidikan khusus di Sekolah Luar Biasa (SLB) dan di sekolah reguler yang menyelenggarakan pendidikan inklusif, dituntut untuk mengambil peran yang lebih strategis (Muslimin & Muqowim, 2021).

Meskipun pendidikan inklusif bertujuan untuk mempromosikan keadilan dan kesetaraan dalam akses pendidikan, implementasinya di lapangan seringkali menghadirkan tantangan signifikan bagi para guru. Penelitian sebelumnya menunjukkan bahwa guru pendidikan khusus di lingkungan inklusif menghadapi beban kerja yang lebih tinggi, tuntutan emosional yang intens, dan peran ganda sebagai pendidik dan moderator psikososial bagi peserta didik dengan kebutuhan khusus (Fitri & Adri, 2025). Ketidaksiharian antara tuntutan pekerjaan dan sumber daya yang tersedia mengurangi kesejahteraan psikologis guru dan meningkatkan risiko *burnout*. Tuntutan pekerjaan yang tinggi dan sumber daya yang terbatas



merupakan pendorong utama di balik kelelahan dan ketidakhadiran dalam pendidikan inklusif (Afifah & Nugraha, 2024). Tuntutan pekerjaan emosional dan sosial guru pendidikan khusus tidak terbatas pada bidang akademik sehingga termasuk menangani perilaku menantang peserta didik, berkomunikasi dengan orang tua, dan menyesuaikan kurikulum untuk memenuhi kebutuhan individu (Marhamah & Zikriati, 2024). Tanpa dukungan institusional yang memadai, kondisi ini cenderung menyebabkan stres kronis dan menurunkan kesejahteraan psikologis.

Studi internasional telah meneliti kesejahteraan psikologis guru pendidikan khusus dan menemukan bahwa kelompok ini mengalami tingkat stres dan kelelahan emosional yang lebih tinggi daripada guru pendidikan umum (Musyafira & Hendriani, 2022). Faktor-faktor seperti kurangnya dukungan manajerial, pelatihan profesional yang terbatas, dan stigma sosial terhadap pendidikan khusus memperburuk kesejahteraan psikologis guru (Dawous et al., 2024). Meskipun demikian, sebagian besar studi dilakukan di negara-negara maju, sehingga temuan dan implikasinya mungkin tidak sepenuhnya berlaku di negara berkembang, termasuk Indonesia. Diharapkan studi ini dapat memberikan kontribusi teoritis dengan memperkaya studi tentang kesejahteraan psikologis guru dalam konteks pendidikan inklusif di negara berkembang serta dapat memberikan dasar bagi usulan kebijakan dan intervensi yang lebih memperhatikan kebutuhan psikologis guru pendidikan khusus, sehingga implementasi pendidikan inklusif menjadi sistemik dan merata.

METODE PENELITIAN

Penelitian ini menggunakan pendekatan studi kasus dengan desain convergent mixed-method, yaitu desain metode campuran yang mengumpulkan data kuantitatif dan kualitatif pada periode yang relatif sama, kemudian menganalisis keduanya secara terpisah sebelum diintegrasikan pada tahap interpretasi. Desain ini dipilih karena penelitian tidak hanya bertujuan menggambarkan tingkat kesehatan mental dan kecemasan guru melalui instrumen psikologis, tetapi juga memahami bagaimana stres kerja muncul dalam perilaku sehari-hari guru di lingkungan sekolah. Pendekatan studi kasus digunakan karena penelitian ini berfokus pada fenomena kesejahteraan psikologis guru pendidikan khusus dalam konteks sosial dan kelembagaan tertentu, yaitu SLB Negeri Surakarta. Melalui desain ini, hasil kuesioner GHQ-12, DSDD, dan GAD-7 dapat dibandingkan dengan hasil observasi langsung sehingga diperoleh gambaran yang lebih utuh mengenai kondisi psikologis guru.

Penelitian ini dilakukan di SLB Negeri Surakarta, Kota Surakarta, Jawa Tengah, dengan melibatkan guru pendidikan khusus yang aktif mengajar pada saat penelitian berlangsung. Subjek penelitian berjumlah 51 guru dan dipilih menggunakan teknik total sampling karena jumlah populasi yang memenuhi kriteria penelitian relatif terbatas. Kriteria inklusi dalam penelitian ini adalah guru aktif di SLB Negeri Surakarta, memiliki tugas mengajar atau mendampingi peserta didik berkebutuhan khusus, telah bekerja minimal dalam periode yang memungkinkan guru memahami konteks kerja sekolah, serta bersedia menjadi responden penelitian. Kriteria eksklusi meliputi guru atau tenaga kependidikan yang tidak terlibat langsung dalam proses pembelajaran, guru yang sedang cuti atau tidak berada di sekolah selama proses pengumpulan data, responden yang tidak mengisi kuesioner secara lengkap, dan responden yang menarik diri dari penelitian.

Proses perekrutan responden dilakukan setelah peneliti memperoleh izin dari pihak sekolah. Peneliti terlebih dahulu menjelaskan tujuan, prosedur, manfaat, risiko minimal, serta prinsip kerahasiaan data kepada pihak sekolah dan calon responden. Guru yang memenuhi



kriteria penelitian diberi kesempatan untuk berpartisipasi secara sukarela tanpa paksaan dari pihak mana pun. Setelah memperoleh penjelasan penelitian, responden yang bersedia berpartisipasi diminta memberikan persetujuan melalui lembar informed consent sebelum mengisi kuesioner dan mengikuti proses observasi.

Instrumen kuantitatif yang digunakan dalam penelitian ini terdiri atas General Health Questionnaire-12 (GHQ-12), Depression, Stress, and Distress Detection (DSDD), dan Generalized Anxiety Disorder-7 (GAD-7). GHQ-12 digunakan untuk mengidentifikasi keluhan kesehatan mental umum, khususnya gejala psikologis non-psikotik seperti tekanan emosional, gangguan tidur, ketegangan, dan penurunan fungsi sosial. Instrumen ini terdiri atas 12 butir pernyataan dengan pilihan respons berskala empat, dan dalam penelitian ini skoring dilakukan menggunakan metode Likert 0–1–2–3 sehingga skor total berada pada rentang 0–36. Kategori skor GHQ-12 dalam penelitian ini adalah 0–11 sebagai kategori normal, 12–19 sebagai gejala ringan, 20–29 sebagai gejala sedang, dan 30–36 sebagai gejala berat.

Depression Anxiety Stress Scales-21 (DASS-21) digunakan untuk mengukur tekanan psikologis yang mencakup gejala depresi, kecemasan, dan stres pada guru pendidikan khusus. Instrumen ini merupakan versi singkat dari Depression Anxiety Stress Scales yang dikembangkan oleh Lovibond dan Lovibond untuk mengukur tiga keadaan emosional negatif, yaitu depresi, kecemasan, dan stres (Lovibond & Lovibond, 1995). DASS secara umum merupakan instrumen self-report yang digunakan untuk menilai kondisi emosional negatif, sedangkan DASS-21 terdiri atas 21 butir pernyataan dengan skala respons 0 sampai 3. Penggunaan DASS-21 dalam penelitian ini relevan karena versi bahasa Indonesia telah dilaporkan memiliki validitas dan reliabilitas yang baik untuk mengukur tingkat depresi, kecemasan, dan stres pada populasi Indonesia (Ifdil et al., 2022). Dalam penelitian ini, skor DASS-21 dikategorikan ke dalam tingkat normal atau rendah, ringan, sedang, berat, dan sangat berat sesuai pedoman skoring yang digunakan dalam penelitian. Instrumen ini digunakan untuk melengkapi pengukuran kesehatan mental melalui GHQ-12 dan pengukuran kecemasan umum melalui GAD-7, sehingga gambaran kesejahteraan psikologis guru dapat dianalisis secara lebih komprehensif.

GAD-7 digunakan untuk menilai tingkat kecemasan umum yang dapat memengaruhi fungsi sehari-hari dan kinerja profesional guru. Instrumen ini terdiri atas tujuh butir pernyataan dengan skor 0–3 pada setiap butir, sehingga skor total berada pada rentang 0–21. Kategori skor GAD-7 dalam penelitian ini adalah 0–4 sebagai kategori minimal atau normal, 5–9 sebagai kategori ringan, 10–14 sebagai kategori sedang, dan 15–21 sebagai kategori berat. Semakin tinggi skor yang diperoleh responden, semakin tinggi pula indikasi kecemasan umum yang dialami.

Data kualitatif dikumpulkan melalui observasi langsung menggunakan lembar observasi terstruktur. Observasi dilakukan untuk memperoleh informasi mengenai manifestasi stres kerja, kecemasan situasional, kelelahan emosional, dan strategi koping guru dalam konteks kerja sehari-hari. Indikator yang diamati meliputi ekspresi kelelahan fisik atau emosional, ketegangan saat berinteraksi dengan siswa, respons terhadap tuntutan administratif, pola komunikasi dengan rekan kerja, siswa, dan orang tua, serta tanda penarikan diri atau mudah tersinggung. Observasi dilakukan oleh peneliti atau observer yang memahami tujuan penelitian, dan hasil observasi dicatat dalam bentuk deskripsi perilaku agar tidak menimbulkan penilaian subjektif yang berlebihan.

Prosedur pengumpulan data dilakukan melalui beberapa tahap yang saling berkaitan. Tahap pertama adalah pengurusan izin penelitian kepada pihak sekolah serta penjelasan tujuan



dan prosedur penelitian kepada kepala sekolah dan calon responden. Tahap kedua adalah pemberian lembar informasi penelitian dan lembar persetujuan partisipasi kepada guru yang memenuhi kriteria inklusi. Tahap ketiga adalah pengisian kuesioner GHQ-12, DSDD, dan GAD-7 secara mandiri oleh responden di lingkungan sekolah pada waktu yang tidak mengganggu kegiatan pembelajaran.

Tahap berikutnya adalah pelaksanaan observasi langsung di lingkungan kerja guru. Observasi dilakukan selama aktivitas pembelajaran dan aktivitas sekolah yang relevan dengan fokus penelitian. Catatan observasi mencakup situasi kerja, perilaku guru, interaksi guru dengan siswa, interaksi guru dengan rekan kerja, dan konteks yang berpotensi memunculkan tekanan psikologis. Untuk menjaga objektivitas, pencatatan observasi difokuskan pada perilaku yang tampak, misalnya ekspresi kelelahan, respons terhadap perilaku siswa, atau cara guru mengelola tuntutan administratif.

Data kuantitatif dari GHQ-12, DSDD, dan GAD-7 dianalisis menggunakan statistik deskriptif. Analisis meliputi distribusi frekuensi, persentase, rerata, standar deviasi, median, skor minimum, dan skor maksimum. Hasil skoring kemudian dikategorikan berdasarkan cut-off masing-masing instrumen untuk menggambarkan tingkat kesehatan mental dan kecemasan guru. Analisis deskriptif digunakan karena penelitian ini bertujuan memetakan kondisi psikologis responden, bukan menguji hubungan kausal antarvariabel.

Data kualitatif dari observasi dianalisis menggunakan analisis tematik. Tahap analisis dimulai dengan membaca ulang seluruh catatan observasi untuk memahami konteks perilaku guru di lingkungan kerja. Selanjutnya, peneliti memberi kode pada perilaku atau situasi yang menunjukkan stres kerja, kecemasan situasional, kelelahan emosional, dan strategi koping. Kode-kode tersebut kemudian dikelompokkan menjadi tema, seperti beban kerja, tuntutan administratif, interaksi dengan siswa, interaksi dengan orang tua, kecemasan situasional, kelelahan emosional, dan strategi koping guru.

Integrasi data kuantitatif dan kualitatif dilakukan pada tahap interpretasi hasil penelitian. Hasil kuesioner digunakan untuk menggambarkan tingkat kesehatan mental dan kecemasan guru secara numerik, sedangkan hasil observasi digunakan untuk menjelaskan bagaimana tekanan psikologis tersebut tampak dalam perilaku sehari-hari. Dengan demikian, data observasi berfungsi untuk memperkuat dan memberi konteks terhadap hasil kuantitatif. Integrasi ini memungkinkan penelitian menghasilkan pemahaman yang lebih komprehensif mengenai kesejahteraan psikologis guru pendidikan khusus di SLB Negeri Surakarta.

Penelitian ini dilaksanakan dengan memperhatikan prinsip etika penelitian sosial dan psikologis. Sebelum pengumpulan data dilakukan, peneliti memperoleh izin dari pihak sekolah dan menjelaskan tujuan serta prosedur penelitian kepada responden. Partisipasi responden bersifat sukarela, dan setiap responden memiliki hak untuk menolak atau mengundurkan diri dari penelitian tanpa konsekuensi apa pun. Identitas responden dijaga kerahasiaannya dengan menggunakan kode responden, dan data yang terkumpul hanya digunakan untuk kepentingan penelitian serta dilaporkan secara agregat.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Hasil

Karakteristik Demografis Responden

Bagian ini memberikan gambaran umum tentang karakteristik demografis guru pendidikan khusus yang menjadi subjek penelitian. Menjelaskan karakteristik responden



penting untuk mengontekstualisasikan interpretasi kesejahteraan psikologis guru dalam lingkungan sekolah inklusif.

Tabel 1. Karakteristik Demografis Guru Pendidikan Khusus di Surakarta (N = 51)

Karakteristik	Kategori	Jumlah (n)	Persentase (%)
Usia	20–30 tahun	5	9,8
	31–40 tahun	16	31,4
	41–50 tahun	22	43,1
	>51 tahun	8	15,7
Jenis Kelamin	Laki-laki	13	25,5
	Perempuan	38	74,5
Tingkat Ajar	SD	24	47,1
	SMP	16	31,4
	SMA	11	21,6
Tugas/Mata Pelajaran	Guru kelas	29	56,9
	Guru mata pelajaran khusus	8	15,7
	Guru program khusus/keahlian	4	7,8
	Guru mata pelajaran umum	2	3,9
Lama Bekerja	<10 tahun	4	7,8
	10–19 tahun	27	52,9
	20–29 tahun	14	27,5
	30–39 tahun	3	5,9
Status Pernikahan	Menikah	47	92,2
	Belum menikah	1	2,0
	Cerai	2	3,9

Sumber: Data primer penelitian (2025)

Tabel 1 menunjukkan bahwa sebagian besar guru pendidikan khusus berada pada usia 41–50 tahun (43,1%), diikuti kelompok usia 31–40 tahun (31,4%), >51 tahun (15,7%), dan 20–30 tahun (9,8%). Distribusi ini menunjukkan bahwa mayoritas responden berada pada fase pertengahan karier dengan pengalaman profesional yang relatif matang. Namun, rendahnya proporsi guru berusia 20–30 tahun juga menunjukkan terbatasnya regenerasi guru muda dalam pendidikan khusus. Kelompok guru berusia >51 tahun menunjukkan adanya pengalaman dan dedikasi jangka panjang, tetapi tetap perlu diperhatikan karena usia dan durasi kerja dapat berkaitan dengan kelelahan kerja. Berdasarkan jenis kelamin, mayoritas responden adalah perempuan (74,5%), sedangkan laki-laki berjumlah 25,5%. Komposisi ini menggambarkan dominasi guru perempuan dalam pendidikan khusus, yang umumnya menuntut kesabaran, empati, dan keterlibatan emosional tinggi. Dari segi tingkat ajar, hampir separuh responden mengajar pada jenjang SD (47,1%), diikuti SMP (31,4%) dan SMA (21,6%). Perbedaan jenjang ajar ini penting karena tuntutan pembelajaran, pendampingan, dan pengelolaan perilaku siswa dapat berbeda pada setiap tingkat pendidikan.

Sebagian besar responden bekerja sebagai guru kelas (56,9%), diikuti guru mata pelajaran khusus (15,7%), guru program khusus/keahlian (7,8%), dan guru mata pelajaran umum (3,9%). Keragaman tugas ini menunjukkan kompleksitas peran guru pendidikan khusus, terutama karena guru tidak hanya menangani aspek akademik, tetapi juga kebutuhan sosial dan emosional siswa. Dari segi lama bekerja, mayoritas guru memiliki masa kerja 10–19 tahun



(52,9%), diikuti 20–29 tahun (27,5%), <10 tahun (7,8%), dan 30–39 tahun (5,9%). Pola ini menunjukkan stabilitas tenaga pendidik di SLB Surakarta, tetapi juga mengindikasikan potensi akumulasi kelelahan kerja jangka panjang. Mayoritas responden berstatus menikah (92,2%), sedangkan guru yang belum menikah dan bercerai hanya sebagian kecil. Status pernikahan menjadi faktor kontekstual yang relevan karena dapat berkaitan dengan dukungan sosial, tanggung jawab keluarga, dan keseimbangan kehidupan kerja. Secara umum, karakteristik demografis responden menunjukkan bahwa guru pendidikan khusus dalam penelitian ini didominasi oleh perempuan, berada pada fase karier matang, memiliki pengalaman kerja cukup panjang, dan menjalankan peran mengajar yang kompleks. Kondisi ini menjadi konteks penting dalam memahami kesejahteraan psikologis guru di lingkungan SLB.

Keluhan Kesehatan Mental Berdasarkan GHQ-12

Instrumen GHQ-12 digunakan untuk mengidentifikasi keluhan kesehatan mental umum pada guru pendidikan khusus. Hasil pengukuran menunjukkan bahwa sebagian besar responden berada pada kategori gejala ringan hingga sedang. Setelah dilakukan koreksi jumlah frekuensi agar sesuai dengan $N = 51$, distribusi GHQ-12 menunjukkan 8 guru berada pada kategori normal, 20 guru pada kategori gejala ringan, 23 guru pada kategori gejala sedang, dan tidak ada guru pada kategori gejala berat. Temuan ini menunjukkan bahwa keluhan kesehatan mental pada responden umumnya berada pada tingkat ringan hingga sedang.

Tabel 2. Distribusi Tingkat Kesehatan Mental Guru Berdasarkan GHQ-12 (N = 51)

Skor Total	Kategori Kesehatan Mental	Frekuensi (n)	Persentase (%)
0–11	Normal	8	15,7
12–19	Gejala ringan	20	39,2
20–29	Gejala sedang	23	45,1
30–36	Gejala berat	0	0,0

Sumber: Data primer penelitian (2025)

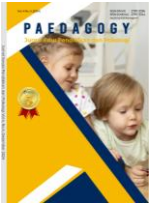
Menurut Tabel 2, Sebagian besar guru pendidikan khusus termasuk dalam kategori gejala ringan hingga sedang. Hanya ada 8 guru (15,7%) yang memiliki kondisi kesehatan mental, yang menunjukkan bahwa proporsi guru dengan kondisi kesehatan psikologis yang baik cukup rendah. Kategori gejala ringan mencakup 20 guru (41,2%), yang menunjukkan keluhan stres ringan, gangguan tidur ringan, atau ketegangan emosional yang dapat dikelola. Kelompok dengan gejala sedang, di sisi lain, merupakan proporsi terbesar, yaitu 23 guru (45,1%).

Keluhan Kecemasan Berdasarkan Instrumen DSDD

Instrumen DSDD/DASS-21 digunakan untuk menggambarkan tingkat tekanan psikologis dan kecemasan guru. Hasil pengukuran menunjukkan bahwa responden tersebar pada kategori normal/rendah, ringan, dan sedang. Tidak terdapat responden yang berada pada kategori berat maupun sangat berat. Distribusi ini menunjukkan bahwa tingkat kecemasan berdasarkan instrumen ini masih berada pada rentang yang relatif dapat dikelola, meskipun proporsi kategori ringan dan sedang tetap perlu menjadi perhatian.

Tabel 3. Distribusi Tingkat Kecemasan Guru Berdasarkan DSDD (N = 51)

Rentang Skor	Tingkat Kecemasan	Frekuensi (n)	Persentase (%)
0–7	Normal / rendah	17	33,3



8–14	Ringan	18	35,3
15–21	Sedang	16	31,4
22–28	Berat	0	0,0
>28	Sangat berat	0	0,0

Sumber: Data primer penelitian (2025)

Berdasarkan tabel 3, mayoritas guru yang diukur dengan DSDD mengalami kecemasan pada tingkat normal hingga ringan. 17 guru (33,3%) termasuk dalam kategori normal atau rendah (Tabel 3), yang mencerminkan kondisi emosional yang relatif stabil dalam menjalankan aktivitas profesional. Kategori kecemasan ringan merupakan proporsi terbesar (35,3%), diikuti oleh kecemasan sedang (31,2%). Guru dalam kategori ini umumnya mengalami kecemasan yang bersifat situasional, seperti tekanan kerja, tanggung jawab administratif, dan tuntutan dalam menangani peserta dengan kebutuhan khusus. Tidak adanya responden dalam kategori kecemasan berat dan sangat berat menunjukkan bahwa secara umum, kecemasan guru masih dapat dikelola. Namun, proporsi guru yang tinggi dalam kategori ringan dan sedang menunjukkan beban psikologis yang terus-menerus, yang kemungkinan akan meningkat jika tidak ditangani secara sistematis.

Keluhan Kecemasan Berdasarkan Instrumen GAD-7

Instrumen GAD-7 digunakan untuk menilai kecemasan umum yang dapat memengaruhi fungsi sehari-hari dan kinerja profesional guru. Hasil pengukuran menunjukkan bahwa kategori kecemasan sedang merupakan kategori paling dominan. Berbeda dengan DSDD/DASS-21, hasil GAD-7 menunjukkan adanya sebagian kecil guru yang berada pada kategori kecemasan berat. Temuan ini menunjukkan bahwa kecemasan umum merupakan aspek psikologis yang cukup menonjol pada guru pendidikan khusus dalam penelitian ini.

Tabel 4. Distribusi Tingkat Kecemasan Guru Berdasarkan GAD-7 (N = 51)

Rentang Skor	Tingkat Kecemasan	Frekuensi (n)	Persentase (%)
0–4	Minimal / normal	2	3,9
5–9	Ringan	16	31,4
10–14	Sedang	27	52,9
15–21	Berat	6	11,8

Sumber: Data primer penelitian (2025)

Berdasarkan tabel 4, mayoritas guru pendidikan khusus berada dalam kategori kecemasan sedang, yang mencakup 27 guru (52,9%). Temuan pada Tabel 4 menunjukkan bahwa lebih dari setengah responden menunjukkan gejala kecemasan yang signifikan, yang sangat mungkin memengaruhi kualitas hidup dan kinerja profesional mereka. 16 guru (31,4%) diklasifikasikan sebagai memiliki kecemasan ringan, sedangkan hanya 2 guru (3,9%) yang diklasifikasikan sebagai memiliki kecemasan minimal atau normal. Terdapat juga 6 guru (11,8%) yang diklasifikasikan dalam kategori kecemasan berat yang menunjukkan adanya kelompok kecil, tetapi signifikan, guru yang berisiko mengalami gangguan emosional yang lebih serius. Distribusi ini menunjukkan bahwa meskipun sebagian besar responden tidak memiliki kecemasan ekstrem, responden memang memiliki kecemasan ringan hingga sedang dalam kondisi psikologis guru pendidikan khusus di SLB Surakarta.



Pembahasan

Hasil penelitian menunjukkan bahwa kesejahteraan psikologis guru pendidikan khusus di SLB Negeri Surakarta berada dalam kondisi fungsional, tetapi rentan terhadap tekanan psikologis. Hal ini terlihat dari hasil GHQ-12 yang menunjukkan dominasi gejala ringan hingga sedang, serta hasil GAD-7 yang menunjukkan kecemasan sedang sebagai kategori paling menonjol. Tidak ditemukannya responden dalam kategori gejala berat pada GHQ-12 menunjukkan bahwa sebagian besar guru masih mampu menjalankan fungsi profesionalnya. Namun, proporsi gejala ringan dan sedang tetap penting diperhatikan karena dapat menjadi indikator awal tekanan psikologis yang berkelanjutan apabila tidak ditangani secara preventif. Temuan ini sejalan dengan Fadia et al. (2025) yang menjelaskan bahwa guru pendidikan khusus membutuhkan kemampuan regulasi emosi yang tinggi dalam menjalankan perannya sebagai pendidik. Guru SLB tidak hanya menyampaikan materi pembelajaran, tetapi juga menghadapi tantangan pedagogis, emosional, dan perilaku siswa berkebutuhan khusus secara bersamaan. Dalam penelitian ini, kondisi tersebut tampak melalui keluhan kesehatan mental ringan hingga sedang serta adanya kecemasan situasional yang ditemukan dalam observasi. Dengan demikian, tekanan psikologis guru dalam penelitian ini lebih tepat dipahami sebagai kondisi yang terindikasi berkaitan dengan kompleksitas pekerjaan, bukan sebagai akibat langsung dari satu faktor tertentu.

Hasil penelitian ini juga memperkuat temuan Dawous et al. (2024) yang menunjukkan bahwa stres pada guru dapat muncul dari berbagai titik tekanan dalam pekerjaan, seperti beban tugas, tuntutan kelembagaan, dan keterbatasan dukungan. Namun, berbeda dengan studi yang menekankan tingginya risiko stres berat pada guru, penelitian ini tidak menemukan responden dalam kategori gejala berat berdasarkan GHQ-12. Perbedaan ini dapat dipahami sebagai akibat dari perbedaan konteks sekolah, karakteristik responden, dukungan lingkungan kerja, serta instrumen yang digunakan untuk mengukur kondisi psikologis guru. Oleh karena itu, hasil penelitian ini tidak menunjukkan adanya gangguan psikologis berat secara umum, tetapi tetap menunjukkan adanya kerentanan psikologis yang memerlukan perhatian.

Hasil DSDD menunjukkan bahwa sebagian besar guru berada pada kategori kecemasan normal hingga sedang, sedangkan GAD-7 menunjukkan bahwa kecemasan sedang merupakan kategori yang dominan dan terdapat sebagian kecil guru dengan kecemasan berat. Perbedaan hasil kedua instrumen ini menunjukkan bahwa kecemasan merupakan aspek psikologis yang perlu dibaca secara hati-hati. DSDD memberikan gambaran tekanan psikologis yang lebih umum, sedangkan GAD-7 lebih spesifik menangkap gejala kecemasan umum. Dengan demikian, hasil GAD-7 memperkuat indikasi bahwa kecemasan menjadi salah satu masalah utama dalam kesejahteraan psikologis guru pendidikan khusus di SLB Negeri Surakarta. Temuan mengenai kecemasan ini sejalan dengan Susanti et al. (2018) yang menunjukkan bahwa kejenuhan dan tekanan kerja pada pendidik dapat berkaitan dengan konflik peran, tuntutan profesional, dan beban tugas yang berulang. Dalam konteks penelitian ini, kecemasan guru tampak berkaitan dengan manajemen kelas, tuntutan administratif, komunikasi dengan orang tua, dan tuntutan moral untuk tetap sabar serta empatik. Namun, karena desain penelitian ini bersifat deskriptif dan observasional, hubungan tersebut tidak dapat disimpulkan sebagai hubungan kausal. Oleh karena itu, beban kerja, tuntutan administratif, dan interaksi dengan siswa maupun orang tua lebih tepat disebut sebagai faktor yang terindikasi berkaitan dengan kecemasan guru, bukan sebagai penyebab langsung.

Proporsi guru dengan kecemasan berat berdasarkan GAD-7 juga perlu mendapat perhatian khusus, meskipun jumlahnya tidak dominan. Kelompok ini dapat dipahami sebagai



kelompok yang lebih rentan mengalami penurunan fungsi psikologis dan sosial apabila tidak memperoleh dukungan yang memadai. Hal ini relevan dengan Purba et al. (2007) yang menunjukkan bahwa dukungan sosial memiliki peran penting dalam menekan risiko burnout pada guru. Selain itu, Siswati & Wardani, (2025) menegaskan bahwa kualitas kehidupan kerja berkaitan dengan kecenderungan individu untuk bertahan atau meninggalkan pekerjaan. Dengan demikian, dukungan sosial, kualitas kehidupan kerja, dan perhatian terhadap kecemasan guru menjadi aspek penting dalam menjaga keberlanjutan kinerja guru pendidikan khusus.

Hasil observasi memperkuat temuan kuantitatif dengan menunjukkan bahwa tekanan psikologis guru tampak dalam perilaku sehari-hari di lingkungan kerja. Gejala seperti kelelahan, penurunan motivasi, ketegangan saat berinteraksi, dan kecenderungan menarik diri muncul sebagai indikator yang berkaitan dengan kelelahan emosional. Temuan ini sejalan dengan Lestaluhu et al. (2023) yang menjelaskan bahwa kelelahan emosional dapat memengaruhi motivasi dan kinerja individu dalam bekerja. Dalam konteks SLB, kelelahan emosional tersebut diduga muncul karena guru harus terus-menerus menyesuaikan diri dengan kebutuhan siswa, tuntutan administratif, dan dinamika komunikasi dengan orang tua. Temuan observasi juga menunjukkan adanya variasi strategi koping yang digunakan guru. Sebagian guru tampak mampu mengelola tekanan melalui dukungan rekan kerja, jeda singkat, dan regulasi emosi adaptif. Namun, sebagian lainnya cenderung menekan emosi atau menarik diri ketika menghadapi situasi yang menuntut. Kondisi ini dapat dijelaskan melalui pandangan Lestari et al. (2022) bahwa stres meningkat ketika individu menilai situasi kerja sebagai tuntutan yang melebihi sumber daya koping yang tersedia.

Pembahasan mengenai burnout dalam penelitian ini perlu ditempatkan secara hati-hati karena penelitian tidak menggunakan instrumen khusus burnout. Gejala seperti kelelahan emosional, penurunan motivasi, dan ketegangan dalam interaksi kerja dapat dipahami sebagai indikator awal yang berkaitan dengan risiko burnout, tetapi belum dapat disebut sebagai bukti burnout secara klinis. Hal ini relevan dengan Abellio et al. (2025) yang menekankan pentingnya self-efficacy dalam membantu individu menghadapi burnout akibat stres kerja. Oleh karena itu, pencegahan burnout pada guru pendidikan khusus perlu diarahkan pada penguatan kapasitas personal sekaligus perbaikan dukungan organisasi di sekolah. Implikasi praktis dari temuan ini adalah perlunya dukungan psikologis dan kelembagaan yang lebih terstruktur bagi guru pendidikan khusus. Sekolah dapat menyediakan layanan konseling, supervisi suportif, forum refleksi guru, dan mekanisme rujukan psikologis bagi guru yang menunjukkan kecemasan tinggi. Kepala sekolah juga perlu meninjau beban administratif agar tidak memperberat tekanan kerja guru. Pada tingkat kebijakan, hasil penelitian ini menunjukkan perlunya program kesejahteraan guru pendidikan khusus yang mencakup pelatihan regulasi emosi, manajemen stres, penguatan self-efficacy, dan dukungan sosial di lingkungan sekolah.

Penelitian ini memiliki beberapa keterbatasan. Pertama, penelitian dilakukan pada konteks SLB di Surakarta sehingga hasilnya belum dapat digeneralisasikan ke seluruh guru pendidikan khusus di Indonesia. Kedua, desain penelitian bersifat deskriptif dan observasional sehingga tidak dapat menjelaskan hubungan kausal antara beban kerja, kecemasan, dan kesejahteraan psikologis guru. Ketiga, data observasi masih berfungsi sebagai data pendukung sehingga perlu diperkuat dengan wawancara mendalam atau observasi longitudinal pada penelitian berikutnya. Penelitian selanjutnya disarankan melibatkan sampel yang lebih luas, menggunakan instrumen burnout secara khusus, dan menguji hubungan antara dukungan kelembagaan, regulasi emosi, kecemasan, dan kesejahteraan psikologis guru.



KESIMPULAN

Penelitian ini menunjukkan bahwa kesejahteraan psikologis guru pendidikan khusus di SLB Negeri Surakarta berada dalam kondisi fungsional, tetapi rentan terhadap tekanan psikologis. Hasil pengukuran menggunakan GHQ-12, DSDD/DASS-21, dan GAD-7 menunjukkan bahwa sebagian besar guru mengalami gejala kesehatan mental dan kecemasan pada tingkat ringan hingga sedang. Kecemasan sedang menjadi temuan yang paling dominan, terutama berdasarkan hasil pengukuran GAD-7. Temuan observasi juga menunjukkan bahwa tekanan kerja, tuntutan administratif, interaksi dengan siswa berkebutuhan khusus, dan tuntutan emosional dalam pembelajaran terindikasi berkaitan dengan stres kerja dan kelelahan emosional guru.

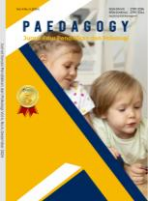
Berdasarkan temuan tersebut, sekolah perlu menyediakan dukungan psikologis dan kelembagaan yang lebih terstruktur bagi guru pendidikan khusus. Dukungan tersebut dapat berupa layanan konseling, supervisi yang suportif, pengurangan beban administratif, forum refleksi guru, serta pelatihan regulasi emosi dan manajemen stres. Upaya ini penting dilakukan sebagai langkah preventif untuk menjaga kesejahteraan psikologis guru dan mencegah risiko burnout. Penelitian ini memiliki keterbatasan karena dilakukan pada konteks SLB di Surakarta dengan desain deskriptif dan observasional, sehingga hasilnya belum dapat digeneralisasikan secara luas dan tidak dapat menjelaskan hubungan kausal antarvariabel. Penelitian selanjutnya disarankan melibatkan sampel yang lebih besar, menggunakan desain longitudinal, serta menambahkan wawancara mendalam dan instrumen khusus burnout agar pemahaman mengenai kesejahteraan psikologis guru pendidikan khusus menjadi lebih komprehensif.

DAFTAR PUSTAKA

- Abellio, T., Oktavia, D., Hidayah, C. N., Azzahrah, A., Handayani, F., Ningsih, A. W., Al-Mustaqim, M. F., Samheri, A. W., Akbar, M. F., Shihab, D. I., Rahmadani, S., Arrizqi, N. P., & Ulfa, H. (2025). Meningkatkan self-efficacy untuk mengatasi burnout akibat stres kerja. *JUMPUTAN: Jurnal Multidisiplin Pengabdian Masyarakat*, 1(1), 37–48. <https://jurnal.dokicti.org/index.php/jumputan/article/view/1268>
- Afifah, H., & Nugraha, M. S. (2024). Peran program kesejahteraan psikologi dalam mengatasi stres dan burnout guru di lembaga pendidikan. *Jurnal Tahsinia*, 5(8), 1143–1154. <https://ojs.iaii-rakeyansantang.ac.id/index.php/tahsinia/article/view/603>
- Dawous, G. G., Satori, D., Munir, M., & Suharto, N. (2024). Hotspot Stres Pada Guru Sekolah Dasar: Analisis Faktor-Faktor Pemicu dan Implikasinya Terhadap Kesejahteraan Pendidikan. *JAMP: Jurnal Administrasi Dan Manajemen Pendidikan*, 7(4), 588–606. <https://journal-fip.um.ac.id/index.php/jamp/article/view/1500>
- Fadia, B. A. S., Hadi, S., & Putri, D. W. L. (2025). Analisis Regulasi Emosi dalam Menjalankan Perannya Sebagai Pendidik pada Guru Berkebutuhan Khusus. *Bimbingan Dan Konseling FIPP Universitas Pendidikan Mandalika*, 10(1), 167–186. <https://doi.org/10.33394/realita.v10i1.14866>
- Fitri, N., & Adri, Z. (2025). Dinamika regulasi emosi pada guru pendamping khusus (GPK): Studi pada tiga latar sekolah berbeda. *Edu Sociata: Jurnal Pendidikan Sosiologi*, 8(1), 234–243. <https://doi.org/10.33627/es.v8i1.3374>
- Ifdil, I., Syahputra, Y., Fadli, R. P., Zola, N., Putri, Y. E., Amalianita, B., Rangka, I. B., Suranta, K., Zatrachadi, M. F., Sugara, G. S., Situmorang, D. D. B., & Fitria, L. (2020). The depression anxiety stress scales (DASS-21): An Indonesian validation measure of the depression anxiety stress. *COUNS-EDU: The International Journal of Counseling and*



- Education*, 5(4), 205–215.
<https://counsedu.iicet.org/index.php/counsedu/article/view/368>
- Julia, A. N., Salsabila, J. F., Niediawan, K., Trianjung, T., Susanto, D., Jakarta, N., Info, S., & Welfare, T. (2025). Analisis Dampak Kebijakan Full Day School Terhadap Kesejahteraan Guru : Pendekatan Berpikir Sistem Dengan Casual Loop Diagrams. *Jurnal Manajemen Pendidikan*, 10(2), 759–771. <https://ejurnal.stkip-pessel.ac.id/index.php/jmp/article/view/652>
- Lestaluhu, M., Soetiksno, A., & Aponno, E. H. (2023). Pengaruh kelelahan emosional dan motivasi kerja terhadap kinerja karyawan. *Jurnal Administrasi Terapan*, 2(2), 560–569. <https://ejournal-polnam.ac.id/index.php/JAT/article/view/2137>
- Lestari, R., Windarwati, H. D., Setyawan, F. E. B., & Hidayah, R. (2022). *Stres, Resiliensi, dan Tata Laksana Masalah Kesehatan Jiwa Tenaga Kerja setelah Pandemi COVID-19*. Universitas Brawijaya Press.
- Lovibond, S.H. and Lovibond, P.F. (1995) Manual for the Depression Anxiety Stress Scales. 2nd Edition, Psychology Foundation, Sydney.
- Marhamah, M., & Zikriati, Z. (2024). Mengenal Kebutuhan Peserta Didik Diera Kurikulum Merdeka. *Wathan: Jurnal Ilmu Sosial Dan Humaniora*, 1(1), 89–106. <https://doi.org/10.71153/wathan.v1i1.32>
- Muslimin, L. L. Y. L., & Muqowim. (2021). Peran Kepala Sekolah Terhadap Kebijakan Pendidikan Inklusi di Tingkat Sekolah Dasar. *Jurnal Kependidikan*, 7(3), 708–718. <https://doi.org/10.33394/jk.v7i3.3468>
- Musyafira, I. D., & Hendriani, W. (2022). Fenomena Stres pada Guru Pendidikan Khusus. *Prosiding Seminar Nasional Fakultas Psikologi Universitas Airlangga*, 114–121. <https://psikologi.unair.ac.id/proceeding-series-of-psychology/psp/en/article/view/21>
- Pedhu, Y. (2022). Kesejahteraan psikologis dalam hidup membiara. *Jurnal Konseling Dan Pendidikan*, 10(1), 65. <https://doi.org/10.29210/162200>
- Prima, A. (2024). Integrasi Manajemen Strategis dan Kebijakan Penyelenggaraan Sekolah Dasar Inklusi dalam Mengatasi Burnout pada Implementasi Kurikulum Merdeka. *Alifbata: Jurnal Pendidikan Dasar*, 4(2), 49–66. <https://journal.staidk.ac.id/index.php/alifbata/article/view/752>
- Purba, J., Yulianto, A., & Widyanti, E. (2007). Pengaruh dukungan sosial Terhadap Burnout Pada Guru. *Jurnal Psikologi*, 5(1), 80–82. <https://digilib.esaunggul.ac.id/public/UEU-Journal-4982-johanaP.aries.pdf>
- Sati, P. L., & Izzati, U. A. (2025). Kesejahteraan Psikologis Karyawan di Tempat Kerja: Systematic Literature Review. *MANABIS: Jurnal Manajemen Dan Bisnis*, 4(2), 70–81. <https://doi.org/10.54259/manabis.v4i2.4290>
- Siswati, E., & Wardani, L. M. I. (2025). *Kualitas Kehidupan Kerja dan Intensi Berhenti Bekerja*. NEM.
- Subair, A. (2024). Hubungan Kinerja terhadap Kesejahteraan Guru SMA Se Makassar. *Jurnal Multidisiplin Ilmu Akademik*, 1(5), 140–148. <https://ejurnal.kampusakademik.co.id/index.php/jmia/article/view/2627>
- Susanti, R., Riswani, & Bakhtiar, N. (2018). Kejenuhan Di Kalangan Guru Bimbingan Dan Konseling Di Sman Provinsi Riau. *Educational Guidance and Counseling Development Journal*, 1(2), 92. <https://doi.org/10.24014/egcdj.v1i2.6142>
- Syafrina, R. N., Shalshabilla, S., Safura, S., & Habib, S. (2025). Revitalisasi Profesi Kependidikan Menuju Pendidikan Inklusif Dan Berkeadilan. *Jurnal Ilmiah Nusantara*,



PAEDAGOGY : Jurnal Ilmu Pendidikan dan Psikologi

Vol. 6, No. 2, April-Juni 2026

e-ISSN : 2797-3344 | p-ISSN : 2797-3336

Online Journal System : <https://jurnalp4i.com/index.php/paedagogy>



Jurnal P4I

2(4), 436–451. <https://ejurnal.kampusakademik.co.id/index.php/jinu/article/view/5090>

Viratama, I. P., Samriana, Kamilah, S. K., Mirnawati, L., & Khotimah, S. P. N. (2025). Tantangan dan solusi dalam pelatihan guru untuk menghadapi ABK di kelas multikultural. *Sindoro: Cendikia Pendidikan*, 17(1), 51–60. <https://cibangsa.com/index.php/sindoro/article/view/4961>