



Strategi Coping Stress Guru Non-Pendidikan Khusus dalam Mengajar Anak Berkebutuhan Khusus: Studi Fenomenologi di Sekolah Reguler Surabaya

Azkia Putri Yasmin^{1*}, Ira Darmawanti¹

¹Program Studi Psikologi, Fakultas Psikologi, Universitas Negeri Surabaya

*Corresponding Author's e-mail: azkia.22218@mhs.unesa.ac.id

Article History:

Received: December 27, 2025

Revised: January 20, 2026

Accepted: January 29, 2026

Keywords:

Non-Special Education Teachers, Coping Strategies, Stress, Children With Special Needs, Regular Schools

Abstract: This study focused on stress coping strategies used by non-special education teachers in teaching children with special needs in regular schools. This study used a qualitative method with an interpretative phenomenology technique to collect data through semistructured interviews with non-special education teachers who have experience teaching children with disabilities. The results of this study show that teachers experience various forms of emotional and pedagogical stress, especially related to children's aggressions and tantrum behavior, communication limitations and lack of cooperation with parents of children with disabilities. In dealing with these conditions, teacher apply a combination of emotion-focused coping and problem-focused coping strategies, such as emotion management, self acceptance, adjusting learning strategies, individualized approaches and others. However, the application of coping strategies faces issues such as challenge in collaboration with parents and limited teacher knowledge.

Copyright © 2025, The Author(s).

This is an open access article under the CC-BY-SA license



How to cite: Yasmin, A. P., & Darmawanti, I. (2026). Strategi Coping Stress Guru Non-Pendidikan Khusus dalam Mengajar Anak Berkebutuhan Khusus: Studi Fenomenologi di Sekolah Reguler Surabaya. *SENTRI: Jurnal Riset Ilmiah*, 5(1), 598–608. <https://doi.org/10.55681/sentri.v5i1.5534>

PENDAHULUAN

Pendidikan Anak Usia Dini (PAUD) merupakan tahap fundamental dalam membentuk dasar perkembangan kognitif, sosial dan emosional anak. Dalam konteks pendidikan inklusif, sekolah reguler kini diwajibkan untuk menerima peserta didik dengan beragam kebutuhan, termasuk anak berkebutuhan khusus (ABK), sebagaimana diamanatkan dalam Peraturan Menteri Pendidikan, Kebudayaan, Riset dan Teknologi Nomor 48 Tahun 2023 [6]. Kebijakan ini membuka akses pendidikan yang lebih setara bagi semua anak, namun di sisi lain menghadirkan tantangan signifikan bagi guru, terutama mereka yang tidak memiliki latar belakang non-pendidikan khusus.

Guru non-pendidikan khusus merupakan guru yang tidak memiliki latar belakang Pendidikan Luar Biasa (PLB), namun ditugaskan mengajar di kelas inklusif yang melayani Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) [4]. Sementara itu, guru yang berlatar belakang PLB telah dibekali dengan pengetahuan teoritis dan keterampilan praktis khusus dalam menangani ABK. Sebaliknya, guru non-pendidikan khusus umumnya harus mengembangkan kompetensi secara mandiri melalui pengalaman langsung di lapangan. Kondisi ini kerap menimbulkan berbagai tantangan, antara lain keterbatasan dalam memahami karakteristik ABK, kesulitan dalam menyesuaikan strategi pembelajaran yang

sesuai, serta tantangan dalam mengelola emosi pribadi ketika menghadapi dinamika kelas yang tidak terduga.

Penelitian yang dilakukan oleh [9] menunjukkan bahwa guru non-pendidikan khusus di Sekolah Luar Biasa (SLB) memerlukan waktu yang lebih lama untuk beradaptasi, mengalami kendala komunikasi dengan siswa ABK dan berhadapan dengan tekanan psikologis akibat keterbatasan kompetensi. Hal ini mengindikasikan bahwa keterbatasan pengalaman dan pengetahuan berpengaruh langsung terhadap tingkat stres kerja mereka. Studi lain di Nigeria menyoroti bahwa tingkat stres guru non-pendidikan khusus tergolong tinggi akibat minimnya pelatihan berkelanjutan dan dukungan institusional. Dampak stres yang berkepanjangan dapat berujung pada kelelahan emosional, penurunan kualitas pengajaran, bahkan keinginan untuk berhenti dari profesi guru.

Dalam menghadapi tekanan tersebut, strategi *coping stress* menjadi elemen krusial yang menentukan apakah guru dapat bertahan dan berkembang dalam profesi mereka. [5] mendefinisikan *coping stress* sebagai upaya kognitif dan perilaku yang terus berubah untuk mengelola tuntutan internal maupun eksternal yang dinilai melebihi sumber daya individu. *Coping stress* terbagi menjadi dua jenis, yaitu *problem-focused coping* dan *emotion-focused coping*. *Problem-focused coping* berorientasi pada upaya memecahkan masalah secara langsung, seperti membuat rencana pembelajaran individual, mencari informasi tentang ABK, mengikuti pelatihan tambahan atau mengubah strategi pengajaran. Sementara itu, *emotion-focused coping* berorientasi pada pengaturan respons emosional terhadap stres, seperti menenangkan diri, menerima situasi yang tidak dapat diubah, mencari dukungan emosional dari rekan sejawat maupun keluarga, serta melakukan aktivitas relaksasi [1].

Sejumlah studi telah mengkaji strategi coping yang digunakan guru dalam menghadapi stres kerja, namun dengan cara yang berbeda-beda. [4] menemukan bahwa guru non-pendidikan khusus di SLB Negeri Jantho cenderung menggunakan *emotion-focused coping*, seperti mencari dukungan sosial dari orang terdekat dan melakukan *self-calming* untuk menenangkan diri. Sementara itu, [8] melaporkan bahwa guru PAUD di sekolah reguler biasanya memadukan *problem-focused coping* dan *emotion-focused coping*, misalnya melalui kolaborasi dengan orangtua murid, menambah pengetahuan melalui pelatihan mandiri, serta meminta bantuan rekan sejawat yang lebih berpengalaman. Namun demikian, kajian secara khusus menyoroti strategi coping guru non-pendidikan khusus dalam fokus sekolah reguler, yang memiliki dinamika berbeda dari sekolah luar biasa (SLB) masih sangat terbatas.

Sekolah reguler memiliki tantangan yang berbeda dari SLB. Di sekolah reguler, guru harus mengelola kelas dengan keberagaman yang lebih tinggi, di mana ABK belajar bersama dengan siswa reguler dalam satu ruang kelas. KB-TK X di Surabaya merupakan salah satu lembaga PAUD yang menerapkan pendidikan inklusif dan menerima murid ABK di kelas reguler. Berdasarkan wawancara pendahuluan, terdapat 8 guru yang tidak memiliki latar belakang pendidikan luar biasa (PLB) namun mengajar di kelas yang terdapat siswa ABK dengan berbagai kondisi seperti autisme, ADHD, speech delay, dan gangguan lainnya. Wawancara pendahuluan dengan 2 guru menunjukkan bahwa mereka mengalami berbagai bentuk stres, seperti kelelahan emosional akibat menangani perilaku tantrum dan agresif, kesulitan komunikasi dengan orang tua ABK yang belum menerima kondisi anak (*denial*), serta keterbatasan pengetahuan tentang murid ABK.

Penelitian sebelumnya sebagian besar berfokus pada guru di SLB. Sebaliknya, penelitian ini secara khusus mengeksplorasi strategi *coping stress* guru non-pendidikan khusus dalam sekolah reguler yang memiliki karakteristik serta tantangan yang berbeda.

Penelitian ini bertujuan untuk menyajikan gambaran empiris yang masih relatif terbatas mengenai bentuk-bentuk stress spesifik yang dialami oleh guru non-pendidikan khusus di KB-TK X, strategi coping yang mereka gunakan untuk bertahan dan berkembang dalam profesi mereka, serta faktor-faktor yang memengaruhi efektivitas strategi copings tersebut. Dengan tujuan tersebut, penelitian ini diharapkan dapat memberikan implikasi praktis bagi pengembangan program pelatihan guru, penguatan sistem dukungan institusional, serta perumusan kebijakan pendidikan inklusif yang lebih responsif terhadap kebutuhan guru.

METODE PENELITIAN

Penelitian ini menggunakan metode kualitatif dengan pendekatan fenomenologi interpretatif (*Interpretative Phenomenological Analysis/IPA*). Pendekatan ini dipilih karena sesuai untuk menggali, memahami dan menginterpretasi pengalaman subjektif individu tentang fenomena tertentu. Fenomenologi berupaya memahami apa yang sebenarnya dialami individu dan bagaimana mereka memahaminya secara internal, tanpa menguji hipotesis [2].

Partisipan

Subjek dalam penelitian ini dipilih dengan menggunakan pendekatan purposive sampling sebanyak 4 (empat) orang berdasarkan ciri-ciri yang mereka miliki, yang sesuai dengan tujuan penelitian. Peneliti memilih peserta berdasarkan seperangkat kriteria: (1) guru aktif mengajar di KB-TK X Surabaya; (2) tidak memiliki latar belakang pendidikan luar biasa (PLB) dan psikologi; (3) memiliki pengalaman langsung dalam mengajar dan mendampingi minimal satu siswa ABK di kelas reguler.

Jumlah partisipan ini selaras dengan ketentuan dalam penelitian IPA yang menyarankan 3-6 partisipan untuk analisis yang mendalam [11].

Teknik Pengumpulan Data

Peneliti melakukan wawancara semi-terstruktur. Panduan wawancara mencakup pertanyaan terbuka yang memungkinkan partisipan untuk mengekplorasi pengalaman mereka secara mendalam. Setiap partisipan diwawancarai sebanyak 1-2 kali dengan durasi 45-60 menit. Wawancara dilakukan di ruang kelas yang tenang dan privat, pada waktu yang tidak mengganggu jam mengajar. Seluruh sesi wawancara direkam menggunakan audio recorder dengan izin partisipan.

Teknik Analisis Data

Analisis data terdiri dari berbagai rangkaian proses yang meliputi pengorganisasian data, penelaahan basis data, pemberian kode, penentuan dan pendefinisian tema, penyajian data dan interpretasi hasil penelitian [2]. Seluruh proses analisis dan interpretasi dilakukan secara manual oleh peneliti dengan melibatkan expert judgement untuk meningkatkan kredibilitas analisis.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Dinamika Emosional dan Strategi *Emotion-Focused Coping* Guru

Analisis wawancara menunjukkan bahwa seluruh subjek mengalami dinamika emosional yang intens ketika menghadapi murid berkebutuhan khusus, terutama ketika anak mengalami tantrum, perilaku agresif atau kesulitan mengkomunikasikan kebutuhannya. Perasaan kewalahan, lelah fisik dan tekanan psikologis menjadi bagian dari pengalaman harian para guru.

P1 mengungkapkan bagaimana perilaku tantrum menjadi sumber stress sekaligus tuntutan kesabaran

[P1]: “ada kalanya anak ABK ini menguras tenaga kita.. kadang tantrum..ada merasa tertekan tapi saya berusaha tidak emosi.”

Sementara P2 menggambarkan situasi ekstrem ketika murid menunjukkan perilaku agresif

[P2]: “pernah tiba-tiba lari lalu mukul perut saya.. sakit tapi ya gimana lagi...”

Fenomena ini menunjukkan bahwa pengalaman emosional guru bukan sekadar reaksi terhadap perilaku anak, tetapi bagian dari embodied stress response. Guru terlibat dalam regulasi emosi dua arah yakni menahan emosinya sendiri sambil mencoba menenangkan anak. Ini menjadi bentuk emotion-focused coping yang berkembang dari kesadaran relasional bahwa ABK sangat sensitif terhadap perubahan emosi guru.

Tantangan Kolaborasi dengan Orang Tua sebagai Sumber Stres Eksternal

Para subjek menceritakan bahwa yang menyebabkan stress bukanlah anaknya namun, orangtua yang sulit dalam berkomunikasi, terutama ketika orang tua belum bisa menerima kondisi anak atau bahkan tidak memberikan informasi perkembangan anak secara konsisten. Situasi ini mempersulit guru dalam menerapkan intervensi yang selaras antar sekolah dan rumah.

P2 mengungkapkan tantangan komunikasi dengan orang tua:

[P2]: “saya tidak masalah dengan murid ABK nya..tapi yang susah adalah orangtua yang tidak komunikatif dan bekerja sama mbak...”

P4 juga menceritakan kondisi ketika perilaku anak memburuk karena kurangnya keterbukaan informasi dari orang tua:

[P4]: “saya sudah menanyakan ke orangtua..kenapa kok perilaku hand flapping itu muncul kembali.. dan orangtua nya tertutup..”

Solusi untuk mengatasi kesenjangan komunikasi

Di sisi lain, subjek P3 berupaya aktif mengedukasi orang tua melalui workshop:

[P3]: “saya pernah mengalami hal itu.... Kemudian saya tidak jemu-jemu membagikan workshop untuk orang tua yang anaknya berkebutuhan khusus di grup orang tua, akhirnya ya orang tua mulai mau ikut acaranya..”

Tema ini menunjukkan bahwa keberhasilan pendampingan ABK tidak hanya ditentukan oleh guru dan anak, tetapi juga kualitas relasi antara guru dan orang tua. ketika salah satu pihak tidak bekerja sama, proses pembelajaran menjadi lebih berat.

Strategi Adaptif Guru dalam Mengelola Perilaku dan Pembelajaran ABK

Para guru mengembangkan berbagai strategi adaptif selama proses pendampingan, baik untuk menangkan anak maupun untuk memastikan pembelajaran tetap berlangsung efektif. Pendekatan individual, pengalihan perhatian, pemberian ruang, diferensiasi instruksi menjadi strateginya.

P1 menggambarkan pola penanganan awal ketika anak tantrum:

[P1]: “...membuat anak lebih tenang terlebih dahulu,, kita alihkan perhatiannya.. mengajak ngobrol topik yang Ia sukai.”

Pendekatan P2 dan P4 memprioritaskan stabilisasi emosi anak sebelum pembelajaran berikutnya diberikan:

[P2]: “saya beri ruang dulu sampai anak stabil, baru melanjutkan pembelajaran secara individu.”

[P4]: “kalo saya selalu mengajak anaknya ke pojok kelas..agar tidak mengganggu fokus anak lain... bila sudah tenang..baru saya ajak ikut belajar lagi”

Sementara itu, dari sisi pedagogi, P3 menekankan modifikasi tugas pembelajaran: [P3]: “*kalau murid reguler buat garis lengkung 3x, yang ABK 1x saja sudah cukup.. pakai plastisin untuk membantu sensorinya*”

Strategi adaptif ini menunjukkan kemampuan guru untuk menyesuaikan pembelajaran dengan kondisi murid, bukan memaksa murid menyesuaikan diri dengan pola kelas reguler. Pendekatan fleksibel ini mencerminkan pemahaman mendalam para guru tentang kebutuhan spesifik tiap individu.

Peran Dukungan Sosial dalam Meningkatkan Resiliensi Guru

Guru menemukan kekuatan melalui profesional, baik dari rekan sejawat dan keluarga. Ruang diskusi, dan refleksi membantu mereka mengurangi tekanan dan menemukan solusi atas tantangan yang dihadapi.

P1 menjelaskan rutinitas refleksi bersama yang dilakukan di sekolah dan mendapatkan dukungan emosional dari rekan guru, suami dan anak.

[P1]: “*setiap 1-2x dalam seminggu kita adakan refleksi..saling sharing...*”

[P1]: “*kalo tentang pekerjaan ya ke rekan guru... kalo pribadi ke orang rumah terutama suami dan anak..*”

Selain itu, P2 dan P3 juga berpendapat bahwa rekan guru menjadi tempat untuk menyalurkan beban emosional dan mendapatkan perspektif baru:

[P2]: “*pasti mbak... disini rutin berdiskusi dengan rekan guru serta kepala sekolah setiap minggu...*”

[P3]: “*wajib..pasti itu..ga hanya sama 1 guru kelas tapi sama semua guru dan kepala sekolah...*”

Temuan lain diutarakan oleh P4, awalnya Ia berdiskusi dengan rekan kelas dan jika orang tua tidak bisa diajak berdiskusi, baru meminta bantuan ke kepala sekolah:

[P4]: “*kalo saya biasanya sama rekan kelas...kalo orangtuanya benar-benar denial dengan kondisi anaknya, baru kita minta bantuan ke kepala sekolah*”

Subjek P4 juga merupakan orang yang cukup introvert dan tidak mudah untuk terbuka dengan orang lain:

[P4]: “*saya orangnya agak introvert..jadi ga semua saya ceritakan..untuk masalah pribadi saya keep sendiri...*”

Dukungan profesional ini membantu guru memvalidasi pengalaman mereka dan mengurangi rasa terisolasi. Dengan adanya ruang kolaboratif, strategi coping guru tidak lagi bersifat individual, melainkan kolektif.

Pembelajaran Otodidak dan Adaptasi Profesional Guru

Sebagai guru PAUD yang bukan berlatar belakang pendidikan luar biasa, para guru menjalani proses adaptasi yang berlangsung secara otodidak. Mereka belajar melalui pengalaman, interaksi secara langsung, ikut pelatihan dan observasi perilaku anak.

P1 mengungkapkan kesadaran akan keterbatasan kompetensi formal:

[P1]: “*kita harus upgrade diri.. ikut pelatihan karena kita bukan lulusan psikologi.. PLB...*”

P4 menggambarkan bagaimana intuisi berkembang dari pengalaman mengajar:

[P4]: “*banyak pengalaman yang saya pelajari sendiri.. hanya lewat eye contact dan gaya bicara saja sudah tahu karakter anak.*”

Adaptasi ini menunjukkan bagaimana guru non-pendidikan khusus membangun pengetahuan praktik secara mandiri. Mereka melakukan improvisasi sekaligus mengembangkan kepekaan terhadap tanda-tanda perilaku anak.

Penerimaan Diri dan *Positive Reappraisal* pada Guru

Seiring berjalananya waktu, guru mengalami proses penerimaan mendalam terhadap keberadaan murid ABK dalam kelas. Penerimaan ini tidak hanya mereduksi stress, tetapi juga membentuk identitas profesional mereka sebagai pendidik yang inklusif dan penuh empati.

P1 dan P4 menekankan bahwa menjadi guru adalah pengalaman yang sangat berharga, dengan ketiadaan latar belakang khusus dalam mengajar murid ABK.

[P1]: “sangat luar biasa...karena kita butuh effort dan jadi upgrade diri...”

[P4]: “....menurut saya itu pengalaman yang menarik...”

P2 dan P3 menekankan nilai kemanusiaan dan memiliki harapan bahwa anak ABK juga layak mendapatkan pendidikan yang setara dengan anak yang normal.

[P2]: “saya jadi berharap anak-anak abk bisa bersekolah di sekolah umum...agar mereka bisa memiliki regulasi emosi yang lebih baik, bisa bersosialisasi, dan bahasanya juga berkembang..”

[P3]: “kita harus menerima murid apapun bentuknya..mereka juga layak menerima pendidikan yang sama dengan anak normal... karena itu hadiah dari Tuhan..”

Harapan-harapan ini menunjukkan bahwa guru tidak hanya berfokus pada tantangan yang dihadapi, tetapi juga memandang masa depan anak secara positif. Mereka melihat potensi perkembangan anak ABK apabila berada dalam lingkungan inklusif yang mendukung interaksi sosial dan pembelajaran.

Dinamika Emosional dan Strategi Emotion-Focused Coping Guru

Hasil wawancara menunjukkan bahwa guru non-pendidikan khusus mengalami dinamika emosional yang cukup intens ketika berhadapan dengan peserta didik berkebutuhan khusus (ABK). Situasi seperti tantrum, perilaku agresif, serta kesulitan anak dalam mengkomunikasikan kebutuhan menjadi stresor yang berulang dalam keseharian guru [4]. Kondisi ini menimbulkan kelelahan fisik yang signifikan, sebagaimana tercermin dari pengalaman para partisipan yang merasa terkuras secara emosional namun tetap berusaha mempertahankan sikap profesional mereka.

Dalam konteks ini, stress yang dialami guru tidak bersifat episodik, melainkan berlangsung secara berulang dan menuntut pengelolaan emosi yang konsisten. Respons guru tersebut sejalan dengan konsep *emotion-focused coping* menurut [5], di mana individu mengelola respons emosinya terhadap stres alih-alih langsung mengubah situasi penyebab stres. Guru secara sadar menekan perasaan marah, frustasi, atau kelelahan agar tidak memperburuk kondisi anak, mengingat anak berkebutuhan khusus cenderung memiliki regulasi emosi yang belum stabil dan sensitivitas yang tinggi terhadap perubahan emosional lingkungan sekitarnya [7].

Temuan ini konsisten dengan beberapa penelitian terdahulu yang menegaskan bahwa guru non-pendidikan khusus cenderung memprioritaskan *emotion-focused coping* sebagai strategi awal dalam menghadapi perilaku murid ABK [4]. Strategi ini membantu guru mengatasi stres secara efektif dalam situasi yang kerap tidak terprediksi di kelas inklusi. Selain itu, penelitian lain menemukan bahwa mengajar anak dengan berkebutuhan khusus menempatkan beban emosional yang lebih besar pada guru, yang mengakibatkan tingkat stress yang lebih tinggi, terutama pada guru non-pendidikan khusus [14].

Hal penting yang perlu digaris bawahi adalah bahwa kemampuan regulasi emosi guru tidak hanya berfungsi sebagai mekanisme *coping* personal, tetapi juga menjadi pondasi dalam menciptakan lingkungan belajar yang aman dan responsif bagi murid ABK. Dengan kata lain, pengelolaan emosi guru berperan ganda sebagai proteksi kesehatan

mental guru sekaligus sebagai intervensi tidak langsung terhadap stabilitas emosional anak.

Strategi Adaptif Pembelajaran sebagai *Problem-Focused Coping*

Selain mengelola tekanan emosional, guru juga menunjukkan upaya aktif dalam menghadapi tantangan pembelajaran melalui pengembangan strategi adaptif yang beragam. Temuan penelitian memperlihatkan bahwa guru menerapkan berbagai pendekatan, seperti pendekatan individual, pengalihan perhatian (*redirection*), pemberian ruang bagi anak untuk menenangkan diri, serta diferensiasi tugas dan instruksi sesuai kemampuan anak. Strategi-strategi tersebut mencerminkan bentuk *problem-focused coping*, yaitu usaha individu untuk langsung mengelola atau mengubah situasi yang menjadi sumber stres [5].

Dalam praktiknya, guru tidak memaksakan standar pembelajaran kelas reguler kepada murid ABK, melainkan melakukan modifikasi tuntutan pembelajaran dengan mempertimbangkan kondisi dan kebutuhan masing-masing anak. Pendekatan ini menunjukkan fleksibilitas pedagogis serta sensitivitas guru terhadap keberagaman karakteristik peserta didik.

Temuan tersebut senada dengan penelitian [10] menemukan bahwa guru di sekolah inklusi menerapkan strategi diferensiasi pembelajaran, penggunaan media visual dan pendampingan individual untuk memenuhi kebutuhan belajar siswa dengan Autism Spectrum Disorder (ASD). Demikian pula, [12] mengidentifikasi bahwa guru-guru inklusi mengadaptasi metode mengajar mereka secara kreatif dan fleksibel guna memenuhi kebutuhan individul setiap siswa. Hal ini menunjukkan bahwa *problem-focused coping* berupa modifikasi strategi pengajaran merupakan respons umum guru terhadap tantangan di kelas inklusif.

Tantangan Kolaborasi dengan Orang Tua sebagai Sumber Stres Eksternal

Temuan penting lainnya menunjukkan upaya guru dalam mengelola pembelajaran dan perilaku ABK tidak selalu berjalan mulus. Penelitian ini juga mengungkapkan bahwa sumber stres guru tidak semata-mata berasal dari perilaku anak, melainkan dari ketegangan relasional dengan orang tua ABK. Guru mengalami kesulitan ketika orang tua belum sepenuhnya menerima kondisi anak (*denial*), kurang transparan dalam menyampaikan informasi perkembangan anak, atau tidak konsisten dalam mendukung intervensi yang dilakukan di sekolah. Situasi ini menciptakan hambatan sistemik dalam efektivitas pendampingan ABK, karena pendidikan inklusif memerlukan konsistensi.

Dalam menghadapi tantangan ini, guru menggunakan kombinasi strategi *coping*. Secara *problem-focused coping*, guru berupaya mengedukasi orang tua melalui workshop, pelatihan dan pendekatan komunikasi yang lebih intensif. Secara *emotion-focused coping*, guru berusaha menerima keterbatasan situasi dan mengelola frustasi yang muncul. Namun demikian, tidak semua upaya ini membawa hasil positif, terutama ketika berhadapan dengan orang tua yang resisten terhadap diagnosis anak mereka. Temuan ini sejalan dengan studi yang dilakukan oleh [15] yang mengidentifikasi bahwa kurangnya komunikasi, perbedaan ekspektasi dan rendahnya pemahaman orangtua tentang pendidikan inklusif merupakan hambatan utama dalam kolaborasi guru dan orangtua. Di sisi lain, inisiatif guru dalam memberikan informasi *workshop* dan edukasi bagi orangtua (sebagaimana disampaikan oleh P3) menunjukkan upaya proaktif untuk menjembatani kesenjangan pengetahuan dan ekspektasi.

Sebagaimana yang telah dijelaskan diatas, ketegangan relasional dengan orangtua dapat mengikis efektivitas strategi coping guru di dalam kelas. ketika guru tidak

mendapatkan dukungan dari orangtua, beban emosional dan pedagogis meningkat secara signifikan. Oleh karena itu, kolaborasi guru dan orangtua bukan sekadar aspek pendukung, melainkan aspek krusial dalam keberhasilan pendidikan inklusif yang perlu mendapat perhatian serius.

Pembelajaran Otodidak dan Adaptasi Profesional Guru Non-Pendidikan Khusus

Seluruh partisipan dalam penelitian ini tidak memiliki latar belakang pendidikan luar biasa (PLB). Namun, para partisipan menunjukkan proses adaptasi profesional yang berlangsung secara otodidak. Guru belajar melalui pengalaman langsung di lapangan, observasi sistematis terhadap perilaku anak, pelatihan tambahan serta refleksi atas praktik yang telah mereka lakukan di kelas. Fenomena tersebut didukung dalam studi [12] menyatakan guru non-pendidikan khusus sering merasa kurang terlatih dan kelelahan secara emosional menghadapi tuntutan keberagaman murid ABK. Ketiadaaan persiapan formal sebelum mengajar ABK menempatkan guru dalam posisi rentan, di mana mereka harus *learning by doing*, yang tidak jarang menimbulkan *trial and error* yang berdampak pada kualitas pembelajaran.

Proses adaptasi ini juga mencerminkan bahwa guru secara aktif membangun pengetahuan praktis yang bersifat kontekstual dan situasional (*practical knowledge*). Kemampuan guru untuk membaca tanda-tanda perilaku anak melalui kontak mata dan gaya bicara (sebagaimana diungkapkan P4) merupakan hasil dari pengalaman berulang dan refleksi mendalam, bukan hanya dari pengetahuan teoritis. Hal ini menggarisbawahi pentingnya pengakuan terhadap kebijakan profesional yang dikembangkan guru melalui praktik, sekaligus menegaskan urgensi penyediaan pelatihan berkelanjutan yang terstruktur untuk memperkuat kompetensi guru.

Peran Dukungan Sosial dalam Meningkatkan Resiliensi Guru

Dalam menghadapi kompleksitas tuntutan mengajar murid ABK, dukungan sosial muncul sebagai faktor yang sangat penting bagi guru. Hasil wawancara menunjukkan guru memperoleh dukungan dari berbagai sumber: rekan sejawat, pimpinan sekolah maupun keluarga. Sesi refleksi mingguan di sekolah, diskusi antar guru, serta kesempatan untuk berbagi pengalaman atau permasalahan memungkinkan guru merasa didengar, dipahami dan divalidasi dalam pengalaman mereka.

Dukungan sosial ini berfungsi sebagai strategi coping yang bersifat integratif, menggabungkan aspek *problem-focused* dan *emotion-focused coping*. Secara *problem-focused*, diskusi dengan rekan sejawat memberikan solusi praktis dan perspektif alternatif dalam menghadapi tantangan spesifik di kelas. Sedangkan *emotion-focused*, dukungan emosional dari lingkungan kerja dan keluarga membantu guru mengelola stres dan mencegah kelelahan emosional yang dapat berujung *burnout*.

[14] menemukan bahwa strategi coping melalui manajemen emosi dan mencari dukungan sosial berhubungan signifikan dengan kepuasan kerja dan ketahanan terhadap tekanan pada guru pendidikan khusus. Demikian pula, [13] melaporkan bahwa meskipun guru sering merasa lelah dan kewalahan, mereka tetap dapat menikmati pekerjaannya karena adanya kultur saling membantu di antara kolega dalam berbagi teknik menghadapi murid ABK. Ini menunjukkan bahwa dukungan sosial berperan sebagai *coping mechanism* kolektif, guru saling memvalidasi pengalaman dan berbagi beban, yang pada gilirannya meningkatkan resiliensi mereka,

Temuan menarik lainnya menunjukkan bahwa ada guru yang cenderung introvert (P4) tetap membutuhkan dan memanfaatkan dukungan sosial, meskipun dengan cara yang lebih selektif. Hal ini mengindikasikan bahwa setiap individu memiliki kebutuhan akan

dukungan sosial, terlepas dari karakteristik kepribadian individual mereka. Oleh karena itu, institusi pendidikan perlu secara sistematis menyediakan ruang dan waktu untuk kolaborasi profesional, bukan sekadar menjadikannya sebagai aktivitas informal.

Penerimaan Diri dan *Positive Reappraisal* pada Guru

Seiring berjalananya waktu dan akumulasi pengalaman, guru dalam penelitian ini menunjukkan proses penerimaan yang semakin mendalam terhadap perannya sebagai pendidik ABK. Meskipun tugas mendidik ABK menantang, para guru mengungkapkan bahwa mereka melihat pengalaman tersebut sebagai sesuatu yang berharga, luar biasa dan menarik. Mereka merasakan kepuasan tersendiri saat melihat perkembangan kecil pada muridnya dan menumbuhkan harapan jangka panjang bahwa ABK dapat berkembang lebih optimal.

Sikap menerima kondisi murid apa adanya dan memaknai pengalaman mengajar ABK secara positif mencerminkan *positive reappraisal*, yaitu bentuk *emotion-focused coping* yang melibatkan penafsiran ulang situasi stress secara positif [5]. Positive appraisal memungkinkan guru tidak lagi memandang tantangan sebagai beban semata, melainkan sebagai peluang untuk pertumbuhan profesional dan personal. Proses kognitif ini mengubah makna subjektif dari pengalaman mengajar, yang pada akhirnya berkontribusi dalam mengurangi dampak negatif stres terhadap kesejahteraan psikologis guru.

Pendapat diatas didukung oleh [3] menyatakan bahwa rasa puas dan bangga terhadap profesinya berperan sebagai protective factor yang menjaga kesehatan mental guru [3]. ketika guru mampu menemukan makna dan tujuan dalam pekerjaan mereka, mereka mengembangkan resiliensi yang lebih kuat terhadap stres kronis.

Di samping itu, harapan guru terhadap masa depan anak berkebutuhan khusus adalah mereka dapat bersekolah di sekolah umum, mengembangkan regulasi emosi dan kemampuan sosialisasi menunjukkan *future orientation* yang positif. Perspektif ini tidak hanya bermanfaat bagi kesejahteraan guru, tetapi juga menciptakan lingkungan belajar yang lebih mendukung perkembangan anak. Dengan demikian, *positive reappraisal* berfungsi sebagai strategi coping yang berkelanjutan dan transformatif, yang tidak hanya membantu guru *survive* tetapi juga berkembang dalam profesi mereka.

KESIMPULAN

Pengalaman guru PAUD non-pendidikan khusus dalam mendidik anak berkebutuhan khusus (ABK) di kelas inklusif menunjukkan bahwa proses pembelajaran tidak hanya menuntut kompetensi pedagogis, tetapi juga kesiapan emosional dan kemampuan adaptasi yang tinggi. Berbagai tantangan seperti perilaku tantrum, agresivitas, serta keterbatasan komunikasi anak, menjadi bagian yang tidak terpisahkan dari keseharian guru dan berpotensi menimbulkan tekanan psikologis yang berkelanjutan. Namun demikian, penelitian ini menunjukkan bahwa guru tidak memaknai tantangan tersebut sebagai beban. Dengan pengelolaan emosi, penerimaan diri serta pemaknaan ulang terhadap peran sebagai pendidik ABK, guru mampu menemukan kepuasan dan maksa dalam pengalaman mengajarnya. Kesadaran bahwa kondisi emosional guru berpengaruh langsung terhadap perilaku dan kestabilan anak mendorong guru untuk mengembangkan sikap sabar, reflektif dan empatik dalam praktik pembelajaran sehari-hari. Selain itu, guru juga mengembangkan berbagai strategi adaptif dalam pembelajaran, seperti penyesuaian instruksi, modifikasi tugas, pengalihan perhatian, serta pemberian ruang bagi anak untuk menstabilkan emosi. Strategi ini mencerminkan fleksibilitas guru dalam menyesuaikan praktik mengajar dengan kebutuhan individual ABK, meskipun

keterbatasan latar belakang pendidikan khusus menjadi tantangan tersendiri. Hasil studi juga menunjukkan bahwa dukungan sosial sangat penting untuk menjaga ketahanan guru. Guru dapat berbagi pengalaman, refleksi diri dan mengelola tekanan emosional secara bersama melalui interaksi dengan rekan sejawat, pimpinan sekolah dan keluarga. Sebaliknya, ada kebutuhan akan dukungan sistemik yang lebih kuat untuk mewujudkan pendidikan inklusif. Ini ditunjukkan oleh adanya ketegangan relasional dengan orang tua ABK. Secara keseluruhan, penelitian ini menegaskan bahwa bukan hanya kemampuan teknis guru dalam mengajar yang menentukan keberhasilan pendidikan inklusif, tetapi juga kemampuan guru dalam mengelola emosi, beradaptasi secara profesional, serta memperoleh dukungan sosial yang memadai. Oleh karena itu, upaya penguatan pendidikan inklusif perlu diarahkan tidak hanya pada anak, tetapi juga pada kesiapan dan kesejahteraan guru sebagai bagian penting dari penerapan praktik inklusi di sekolah guru.

DAFTAR REFERENSI

- [1] C. L. Cooper and J. C. Quick, *The Handbook of Stress and Health: A Guide to Research and Practice*. The Mythical Bill, 2018, pp. 79–108, doi: 10.2307/j.ctt20q1w7x.9.
- [2] J. W. Creswell and J. D. Creswell, *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2018.
- [3] A. Despoina and A. Adamos, “The level of compassion satisfaction, professional burnout, and secondary traumatic stress of primary and secondary education teachers,” *Int. J. Adv. Multidiscip. Res. Stud.*, vol. 4, no. 3, pp. 1222–1228, 2024.
- [4] Firmawati, D. Khairunnisa, and R. S. Humaira, “Coping stress guru non pendidikan khusus dalam mengajar anak berkebutuhan khusus di SLB Negeri Jantho,” *Jurnal Social Library*, vol. 4, no. 2, pp. 324–331, 2024. [Online]. Available: <http://penelitimuda.com/index.php/SL/article/download/78/pdf>
- [5] R. S. Lazarus and S. Folkman, *Stress, Appraisal and Coping*. New York, NY: Springer Publishing Company, 1984.
- [6] Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Republik Indonesia, *Peraturan Menteri Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Nomor 48 Tahun 2023*, 2023.
- [7] N. H. Nisak and N. E. Harsiwi, “Analisis karakteristik anak berkebutuhan khusus jenis autisme pada sekolah inklusif,” *Journal of Elementary Education*, vol. 2, no. 2, pp. 160–169, 2024.
- [8] M. Nur, N. Sari, and H. Surya, “Coping stress guru PAUD di sekolah reguler yang menangani peserta didik berkebutuhan khusus,” *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, vol. 7, no. 6, pp. 6730–6740, 2023, doi: 10.31004/obsesi.v7i6.5466.
- [9] N. S. Nurhaliza, R. Dewi, and D. Iramadhani, “Regulasi emosi pada guru sekolah luar biasa (SLB) non-pendidikan luar biasa (non-PLB),” *INSIGHT: Jurnal Penelitian Psikologi*, vol. 1, no. 1, pp. 37–44, 2023. [Online]. Available: <https://ojs.unimal.ac.id/index.php/jpt/index>
- [10] G. S. L. Panggayuh, “Strategi guru dalam mengelola pembelajaran bagi siswa dengan ASD (kategori sedang) di lingkungan sekolah inklusi Surakarta,” *GURUKU: Jurnal Pendidikan dan Sosial Humaniora*, vol. 3, 2025.
- [11] J. A. Smith and M. Osborn, “Interpretative phenomenological analysis as a useful methodology for research on the lived experience of pain,” *British Journal of Pain*, vol. 9, no. 1, pp. 41–83, 2015, doi: 10.1177/2049463714541642.
- [12] S. J. Sumagang and N. L. Balano, “Embracing diversity: General education teachers’

- lived experiences in teaching learners with special needs in an inclusive setting," *Int. J. Res. Sci. Innov.*, vol. XII, pp. 729–739, 2025, doi: 10.51244/IJRSI.
- [13] R. Uluwiyya, A. Sriati, and K. Kosim, "Tingkat stres kerja guru di sekolah inklusi," *Jurnal Riset Kesehatan*, vol. 17, no. 1, pp. 20–29, 2025.
- [14] A. V. A. Valencia and M. A. Ambalang, "Special education teachers' coping strategies and their job satisfaction," *Psychology and Education: A Multidisciplinary Journal*, vol. 5, pp. 516–536, 2025, doi: 10.70838/pemj.460501.
- [15] Zuhri and G. Afriani, "Collaboration of parents and teachers in supporting the success of inclusive education in senior high schools," *Global Education Journal*, vol. 3, pp. 533–540, 2025, doi: 10.59525/gej.v3i2.726.