

## **Hubungan antara *Self-Compassion* dengan *Burnout* pada Guru Sekolah Dasar Inklusif**

**Bewizta Maurilla Hasyati<sup>1\*</sup>, Pratiwi Widyasari<sup>2</sup>**

<sup>1,2</sup> Fakultas Psikologi Universitas Indonesia. Kampus Baru UI – Depok, 16424, Indonesia.

\* Corresponding Author. E-mail: [bewizta.hasyyati@gmail.com](mailto:bewizta.hasyyati@gmail.com), Telp: +6281511577458

*Received: 20-04-2022; Revision: 11-08-2022; Accepted: 06-03-2023*

**Abstrak:** Guru sekolah inklusif rentan mengalami stres terkait pekerjaan, yang dapat menimbulkan *burnout*. *Burnout* berdampak negatif pada performa guru maupun pencapaian akademis dan sosial siswa. Penelitian sebelumnya mengajukan *self-compassion* sebagai pencegah *burnout*. Penelitian ini menguji korelasi antara *self-compassion* dengan *burnout* pada guru SD inklusif menggunakan *Self-Compassion Scale* dan *Maslach Burnout Inventory-Educators Survey*. 170 guru kelas dan pendamping SD inklusif direkrut dengan metode *purposive* dan *accidental sampling*. Pengumpulan data dilakukan melalui *google form* dan kuesioner *paper-and-pencil* di SD inklusif di Jakarta, Depok, Bogor. *Pearson correlation* digunakan untuk menganalisis korelasi antara *self-compassion* dengan *burnout*. Sesuai hipotesis, *self-compassion* berhubungan signifikan dengan dimensi *burnout*, yaitu hubungan negatif dengan kelelahan emosional dan depersonalisasi, serta hubungan positif dengan pencapaian personal. Penemuan mengindikasikan *self-compassion* sebagai pelindung terhadap *burnout* pada guru SD inklusif. Dengan demikian, penting bagi guru sekolah inklusif untuk mengembangkan *self-compassion* untuk mengantisipasi *burnout*. Limitasi dan saran penelitian didiskusikan lebih lanjut.

**Kata Kunci:** *self-compassion, burnout, guru, sekolah inklusif*

## ***Correlation between Self-Compassion and Burnout among Inclusive Elementary School Teachers***

**Abstract:** *Inclusive school teachers are prone to suffer from job-related stress, which can lead to burnout. Burnout affects teacher's performance as well as student's academic and social accomplishment. Past research suggested self-compassion to prevent burnout. This study investigated the correlation between self-compassion and burnout in inclusive school teachers using Self-Compassion Scale and Maslach Burnout Inventory-Educators Survey. 170 homeroom and shadow teachers were recruited using purposive and accidental sampling methods. Data collection used google form and paper-and-pencil questionnaires at inclusive schools in Jakarta, Depok, Bogor. The correlation between self-compassion and dimensions of burnout was analyzed using Pearson correlation. As hypothesized, self-compassion correlated significantly with burnout dimensions; self-compassion has negative correlations with emotional exhaustion and depersonalization, and positive correlation with personal accomplishment. Finding indicated that self-compassion provided a buffer against burnout in inclusive school teachers. Therefore, it is important for them to develop self-compassion to anticipate burnout. Limitations and directions are further discussed.*

**Keywords:** *self-compassion, burnout, teacher, inclusive school*

### **PENDAHULUAN**

Kesempatan mendapatkan pendidikan merupakan salah satu hak asasi manusia yang dilindungi dan dijamin sepenuhnya oleh berbagai instrumen hukum internasional maupun nasional (Ilahi, 2016). Penerapan pendidikan bagi anak-anak berkebutuhan khusus (ABK) di Indonesia adalah melalui pendidikan khusus yang dilaksanakan secara inklusif atau melalui satuan pendidikan khusus yang melibatkan modifikasi pada tugas-tugas sekolah, metode belajar, atau pelayanan lainnya pada pendidikan anak (Mangunsong, 2009). Pendidikan inklusif dipandang sebagai salah satu solusi untuk meningkatkan kapasitas anak-anak berkebutuhan khusus (ABK), karena terdapat berbagai peningkatan kemampuan ABK yang belajar di kelas inklusif, baik dalam aspek akademik (Waldron & McLeskey, 2010), kognitif, dan emosional (Mangunsong, 2009). Selain itu, pendidikan inklusif juga bermanfaat pada siswa di kelas inklusif secara keseluruhan, termasuk siswa non ABK, khususnya dalam aspek

pengembangan karakter dan sikap yang positif dalam menghadapi perbedaan (Murniarti & Anastasia, 2016).

Pendidikan inklusif di Indonesia tidak terlepas dari berbagai permasalahan yang sebagian besar diakibatkan oleh persiapan yang belum sistematis dalam menghadapi perubahan yang muncul dari peralihan pelaksanaan pendidikan reguler ke inklusif (Dewi, 2017), khususnya terkait tenaga pendidik di sekolah inklusif. Peraturan Pemerintah Nomor 32 Tahun 2008 tentang Standar Kualifikasi Akademik dan Kompetensi Guru Pendidikan Khusus mengharuskan sekolah inklusif memiliki guru pendidikan khusus dengan bidang keahlian pendidikan luar biasa untuk mendampingi guru kelas menangani siswa berkebutuhan khusus; Namun, belum semua sekolah inklusif memiliki guru pendidikan khusus dan hanya mengandalkan guru kelas (Wibowo, 2016). Guru kelas di sekolah inklusif tidak seperti guru di sekolah luar biasa (SLB) yang memiliki latar belakang pendidikan tinggi dalam pendidikan khusus, sehingga guru sekolah inklusif merasa tidak siap dalam menangani siswa berkebutuhan khusus (Kurniadi & Sunaryo, 2017). Selain itu, berbeda dengan guru SLB yang menangani siswa dengan jenis kekhususan sama, guru-guru sekolah inklusif bertanggung jawab atas seluruh siswa yang ada dalam kelasnya dengan jenis kekhususan beragam, sehingga tuntutan yang dihadapi dalam kelas pun dapat menjadi lebih besar bagi guru sekolah inklusif.

Program pelatihan terkait pendidikan inklusif di Indonesia umumnya diberikan pada guru pendidikan khusus yang telah mengajar di SLB dan sekolah-sekolah inklusif, sedangkan guru yang awalnya memegang kelas reguler dan dalam peralihan menjadi guru kelas inklusif cenderung menangani ABK tanpa persiapan yang memadai (Kurniawati et al., 2017). Padahal, pelatihan mendorong guru untuk mengembangkan sikap yang positif pada pendidikan inklusif serta meningkatkan pengetahuan guru mengenai ABK dan strategi pengajaran yang harus diterapkan (Kurniawati et al., 2017). Sikap guru merupakan komponen penting dalam pendidikan inklusif (Olson et al., 1997) karena guru yang menunjukkan sikap positif pada pendidikan inklusif cenderung memiliki kemauan yang lebih tinggi dalam menggunakan strategi pengajaran yang efektif (Gal et al., 2010; Worrell, 2008).

Tuntutan bagi guru sekolah inklusif untuk mengajar secara efektif tanpa dukungan atau tunjangan yang memadai dalam pelaksanaan pendidikan inklusif, seperti pelatihan dan penyediaan sarana-prasarana, dapat menimbulkan persepsi dalam diri guru bahwa mengajar dalam kelas inklusif merupakan suatu beban (Dewi, 2017). Schultz dan Schultz (1986) menemukan bahwa tingkat pengetahuan, keterampilan, dan kemampuan dalam bekerja dapat menjadi indikator ketahanan seseorang terhadap stres. Stres kerja berkepanjangan dan tidak tertangani dengan baik dapat menimbulkan *burnout* pada individu (Greenberg & J. Baron, 2003; Nisfiannoor, 2010; Rahman, 2007).

*Burnout* merupakan sindrom psikologis yang muncul sebagai respon berkepanjangan atas stresor interpersonal yang kronis pada pekerjaan (Maslach & Leiter, 2008). *Burnout* terdiri atas tiga dimensi, yaitu kelelahan emosional, depersonalisasi, dan rendahnya pencapaian personal. *Burnout* lebih banyak terjadi pada guru yang mengajar siswa berkebutuhan khusus (Purdue et al., 2011; Yotanyamaneewong & Juhari, 2012). Hal ini dapat terjadi karena guru dari siswa berkebutuhan khusus lebih sering mengalami hal yang memicu *burnout*, seperti kurangnya dukungan administratif (Skaalvik & Skaalvik, 2007), perilaku siswa yang menantang (Hastings & Brown, 2002), tuntutan berlebihan pada waktu dan sumber daya individu (Adera & Bullock, 2010), serta perbedaan ekspektasi guru terkait kegiatan pembelajaran dengan kenyataan di dalam kelas (Zabel et al., 1984).

Konsekuensi negatif dari *burnout* pada guru adalah meningkatnya ketidakhadiran guru di sekolah, merasa tidak terlibat, tidak antusias dengan pekerjaan, meningkatnya penyakit, hingga pensiun dini dari pekerjaan (Borman & Dowling, 2008; Friedman & Farber, 1992; Karsenti & Collin, 2013; Pines, 2002). Keluarnya guru yang mengalami *burnout* memiliki pengaruh negatif pada kesuksesan siswa di sekolah karena tidak konsistennya instruksi yang diterima siswa menghambat pengurus sekolah dalam mempertahankan standar pendidikan, memajukan kualitas, dan menerapkan kebijakan baru (Jacobson, 2016). Sementara itu, guru yang mengalami *burnout* namun tetap bertahan pada pekerjaannya seringkali kehilangan motivasi dalam bekerja, merasa tidak efektif, kewalahan, getir, dan benci dengan pekerjaannya (Emery & Vandenberg, 2017), kurang bersimpati pada siswa dan memiliki tingkat toleransi yang lebih rendah dalam kelas (Schaufeli & Enzmann, 1998), mencaci maki siswa, dan memiliki tingkat kesabaran yang rendah (Jacobson, 2016). Menurut Jacobson (2016), siswa mengalami dampak negatif secara akademis maupun emosional seiring meningkatnya gejala *burnout* pada guru. Siswa dari guru yang mengalami *burnout* cenderung menunjukkan perilaku disruptif, kesulitan dalam

aspek sosial dan emosional, serta kesulitan mencapai tujuan akademik (Jennings & Greenberg, 2009; Ruble et al., 2013).

Guru dapat memiliki tingkat kerentanan yang lebih rendah pada *burnout* meskipun dihadapkan pada stres kerja yang sama ketika merespon stres dengan cara yang berbeda (Yotanyamaneewong & Juhari, 2012). Beberapa penelitian pada populasi lainnya menganjurkan *self-compassion* sebagai cara yang dapat digunakan untuk mencegah *burnout* (Barnard & Curry, 2012; Beaumont & Hollins Martin, 2016; Sauve, 2017). Asosiasi yang signifikan antara *self-compassion* dan kesejahteraan psikologis mengimplikasikan fungsi *self-compassion* sebagai pelindung dari *burnout* (MacBeth & Gumley, 2012). *Self-compassion* didefinisikan sebagai sikap terbuka dan tergugah oleh penderitaan yang dialami diri, perasaan peduli dan bersikap baik pada diri sendiri, sikap memahami dan tidak menilai diri secara keras ketika mengalami kegagalan atau menghadapi kekurangan diri, serta menyadari bahwa pengalaman tersebut merupakan bagian yang manusiawi untuk terjadi (Neff, 2003a). *Self-compassion* merupakan sebuah cara berhubungan dengan diri sendiri secara adaptif dan positif, tanpa penilaian diri yang keras atau perbandingan sosial, terlepas dari tingkat performa atau kemampuan diri (Gilbert & Procter, 2006; Neff, 2009, 2012; Neff et al., 2005). Neff (2003b, 2009) mengonseptualisasikan *self-compassion* dalam tiga komponen yang saling berinteraksi, yaitu *self-kindness versus self-judgment*, *common humanity versus isolation*, dan *mindfulness versus over-identification*.

Hubungan antara *self-compassion* dengan kesejahteraan pada populasi dewasa, remaja, dan mahasiswa secara umum telah ajeg di dalam literatur (Neff, 2012; Zessin et al., 2015). Secara khusus, *self-compassion* berhubungan secara konsisten dan kuat dengan komponen afektif dari kesejahteraan. Penelitian telah menunjukkan bahwa *self-compassion* memiliki asosiasi dengan tingkat pengaruh negatif, depresi, dan kecemasan yang lebih rendah, serta dengan tingkat afek positif yang lebih tinggi (MacBeth & Gumley, 2012; Sirois et al., 2015).

Individu yang bersikap baik dan lemah lembut pada diri sendiri (*self-kindness*) ketika masa sulit cenderung mengalami *burnout* yang lebih rendah serta lebih mampu untuk mempertahankan kapasitasnya dalam merawat dan memperhatikan orang lain (Dev et al., 2018). Sikap baik, *mindful*, serta tanpa penilaian pada diri sendiri dan orang lain dapat meningkatkan kepuasan kerja, yang menjadi indikator atas rendahnya *burnout* (Barnard & Curry, 2012). *Self-compassion* berhubungan dengan peningkatan resiliensi emosional dan kemampuan menghadapi pengalaman emosional yang menimbulkan stres (Barnard & Curry, 2011), sehingga stres tidak berubah menjadi *burnout*.

Pada populasi guru, *self-compassion* memediasi penurunan stres, depresi, kecemasan, dan *burnout* (Roeser et al., 2013). Guru yang mempraktikkan *mindfulness* (salah satu komponen *self-compassion*) cenderung mengalami emosi negatif dan depresi yang lebih rendah, serta lebih memiliki perspektif yang positif (Kemeny et al., 2012). *Self-compassion* membantu individu dalam mengurangi emosi negatif dan menjaga keseimbangan kondisi emosionalnya dalam situasi sulit (Neff, 2003a), yang kemudian dapat mencegah terjadinya *burnout* pada guru (Tsouloupas et al., 2010). Oleh karena itu, penelitian ini berusaha melengkapi kesenjangan penelitian dengan menganalisis hubungan antara *self-compassion* dengan dimensi-dimensi *burnout* pada guru sekolah inklusif melalui pendekatan korelasi dan metode kuantitatif. Meskipun terdapat penelitian pada populasi lainnya yang melibatkan *self-compassion* dengan *burnout*, penelitian yang menghubungkan *self-compassion* dengan *burnout* secara langsung pada guru sekolah inklusif masih terbatas. Padahal, guru sekolah inklusif termasuk kelompok yang paling rentan untuk mengalami *burnout* dalam melaksanakan profesinya dikarenakan tantangan dan kompleksitas dalam pengajaran yang lebih banyak dibandingkan guru pada umumnya. Selain itu, penelitian-penelitian sebelumnya pada populasi guru umum yang berusaha melihat hubungan antara *self-compassion* dengan *burnout* memiliki limitasi, yaitu terbatasnya jumlah partisipan, yaitu sebanyak 50 orang guru dan kurangnya variasi tahun mengajar partisipan pada penelitian Sauve (2017) sehingga generalisasi belum dapat dilakukan sepenuhnya pada konteks pendidikan inklusif. Hasil penelitian Hailey (2014) mengenai *burnout* dan *self-compassion* pada pekerja dalam bidang pelayanan manusia juga belum dapat digeneralisasikan pada guru sekolah inklusif secara keseluruhan karena terdapat karakteristik guru sekolah inklusif yang tidak ditemukan pada partisipan penelitian tersebut.

Berdasarkan penjelasan di atas, terdapat tiga hipotesis penelitian sebagai berikut:

- H<sub>1</sub>: Terdapat hubungan yang negatif dan signifikan antara skor *self-compassion* dengan dimensi kelelahan emosional dari *burnout* pada guru sekolah dasar inklusif.  
H<sub>2</sub>: Terdapat hubungan yang negatif dan signifikan antara skor *self-compassion* dengan dimensi depersonalisasi dari *burnout* pada guru sekolah dasar inklusif.

H<sub>3</sub>: Terdapat hubungan yang positif dan signifikan antara skor *self-compassion* dengan dimensi pencapaian personal dari *burnout* pada guru sekolah dasar inklusif.

### METODE

Penelitian ini tergolong sebagai penelitian kuantitatif dan korelasional, yang dilakukan dengan desain *cross-sectional*, retrospektif, dan non-eksperimental (Kumar, 2011). Partisipan merupakan guru kelas atau guru pendamping khusus yang mengajar siswa reguler dan siswa yang merupakan anak berkebutuhan khusus (ABK) dalam satu kelas di sekolah dasar inklusif swasta maupun negeri yang ditunjuk oleh pemerintah untuk menyelenggarakan pendidikan inklusif. Peneliti melibatkan guru kelas dan guru pendamping khusus dalam penelitian ini dikarenakan situasi di beberapa sekolah dasar negeri yang mengharuskan guru kelas untuk mengambil peran sekaligus sebagai guru pendamping bagi siswa berkebutuhan khusus. Metode pemilihan partisipan yang digunakan adalah *non-probability sampling*, yaitu *purposive* dan *accidental sampling* (Kumar, 2011), dengan menghubungi SD inklusif di Kota Jakarta, Depok, dan Bogor yang lokasinya cukup terjangkau. Perekrutan partisipan penelitian dilakukan secara *offline* (luring) dan *online* (daring), yaitu kerja sama dengan pihak sekolah inklusif untuk menyebar kuesioner *offline* berupa *paper and pencil test*, serta menyebarkan pesan siar berisi deskripsi penelitian dan tautan *Google form* untuk pengisian kuesioner secara daring. Pengisian kuesioner secara luring maupun daring dilakukan secara mandiri oleh para guru, dengan durasi pengisian sekitar 15-30 menit.

Partisipan penelitian ini berusia 19-59 tahun ( $M = 35,85$ ,  $SD = 12,126$ ), sebagian besar perempuan (81,2%) dengan pendidikan terakhir S1 (83,5%) dan bekerja sebagai guru kelas (88,2%). Jumlah partisipan yang mengajar di SD inklusif negeri maupun swasta seimbang. Sebagian besar guru (69,4%) memiliki siswa yang mengalami kesulitan belajar. Partisipan penelitian *offline* berasal dari 10 SD di Jakarta (8 negeri, 2 swasta), 12 sekolah di Bogor (10 negeri, 2 swasta), serta 1 SD swasta di Depok. Sementara itu, partisipan penelitian secara daring mengajar di Bogor, Cianjur, dan Cimahi. Dari 182 kuesioner yang dikembalikan pada peneliti, terdapat 170 kuesioner dapat diolah (166 kuesioner *offline* dan 4 kuesioner daring). Sebanyak 12 kuesioner tidak dapat diolah karena terdapat cukup banyak aitem yang tidak diisi, partisipan yang tidak memenuhi karakteristik, dan tergolong sebagai data *outliers*.

Alat ukur yang digunakan dalam penelitian ini adalah *Maslach Burnout Inventory-Educators Survey* (MBI-ES; Maslach et al., 1996) untuk mengukur *burnout* pada guru serta *Self-Compassion Scale* (SCS; Neff, 2003b) untuk mengukur *self-compassion*. MBI-ES terdiri atas 22 aitem yang tersebar pada tiga dimensi *burnout*, yaitu dimensi kelelahan emosional (9 aitem), depersonalisasi (5 aitem), dan pencapaian personal (8 aitem) (Maslach et al., 1996). Respon dari MBI-ES terdiri atas rentang tujuh skala *Likert*, yaitu 0 = tidak pernah, 6 = selalu. Peneliti menggunakan hasil adaptasi MBI-ES ke Bahasa Indonesia oleh Yani (2013). Uji coba (*try-out*) alat ukur pada penelitian ini menghasilkan koefisien reliabilitas  $\alpha = 0,812$  bagi kelelahan emosional,  $\alpha = 0,781$  bagi depersonalisasi, dan  $\alpha = 0,928$  bagi pencapaian personal. Peneliti merevisi aitem nomor 14 dengan nilai validitas sebesar 0,011, dan nilai validitas saat pengambilan data meningkat menjadi 0,535. Beberapa contoh aitem MBI-ES berdasarkan kelompok dimensi tertera pada Tabel 1.

Tabel 1. Aitem MBI-ES Berdasarkan Dimensi

Dimensi	Nomor Aitem	Contoh Aitem
Kelelahan Emosional	1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20	(1) Saya merasa lelah secara emosional karena pekerjaan saya.
Depersonalisasi	5, 10, 11, 15, 22	(5) Saya merasa memperlakukan beberapa murid sesuka hati.
Pencapaian personal	4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21	(12) Saya merasa sangat bersemangat dalam bekerja.

Kategorisasi skor *burnout* pada setiap dimensi MBI-ES yang disusun Maslach et al. (1996) terdapat pada Tabel 2. Responden yang terindikasi mengalami *burnout* berada dalam kategori sedang hingga tinggi pada dimensi kelelahan emosional dan dimensi depersonalisasi, serta kategori rendah hingga sedang pada dimensi pencapaian personal.

Tabel 2. Interpretasi Skor MBI-ES

Dimensi	Rendah	Sedang	Tinggi
Kelelahan emosional	0-16	17-26	27 atau lebih
Depersonalisasi	0-6	7-12	13 atau lebih
Pencapaian personal	37 atau lebih	31-36	0-30

*Self-compassion* diukur menggunakan *Self-Compassion Scale* (SCS; Neff, 2003b) yang telah diadaptasi ke Bahasa Indonesia oleh Hilary (2013). SCS terdiri atas 26 aitem yang mengukur enam dimensi yaitu *self-kindness*, *self-judgment*, *common humanity*, *isolation*, *mindfulness*, dan *over-identification* (Neff & Germer, 2013), seperti yang tertera pada Tabel 3. Alat ukur ini menggunakan 5 poin skala *Likert* (1 = *hampir tidak pernah*, 5 = *hampir selalu*). Skor total *self-compassion* dihitung dengan menjumlahkan *mean* dari enam subskala, yaitu *mean* total skor subskala positif dan subskala negatif yang telah di-*reverse*. Pada uji coba alat ukur penelitian, diperoleh koefisien reliabilitas sebesar  $0,699 \leq \alpha \leq 0,757$ , dan nilai validitas sebesar -0,176-0,602. Peneliti merevisi aitem yang nilai validitasnya di bawah 0,2, dan nilai validitas aitem-aitem tersebut naik saat pengambilan data.

Tabel 3. Aitem *Self-Compassion Scale* Berdasarkan Dimensi

Dimensi	Nomor Aitem	Contoh Aitem
<i>Self-Kindness</i>	5, 12, 19, 23, 26	(5) Saya mencoba untuk menyayangi diri saya sendiri ketika saya merasa kepedihan emosional.
<i>Self-Judgment</i>	1, 8, 11, 16, 21	(1) Saya tidak setuju dan menghakimi kelemahan dan kekurangan saya sendiri.
<i>Common Humanity</i>	3, 7, 10, 15	(3) Ketika hal-hal berjalan buruk bagi saya, saya melihat kesulitan sebagai bagian dari hidup yang dilewati semua orang.
<i>Isolation</i>	4, 13, 18, 25	(4) Ketika saya memikirkan kekurangan saya, hal itu cenderung membuat saya merasa lebih terpisah dan terputus dari seluruh dunia.
<i>Mindfulness</i>	9, 14, 17, 22	(14) Ketika sesuatu yang menyakitkan terjadi, saya mencoba mengambil pandangan yang seimbang dari situasi.
<i>Over-identification</i>	2, 6, 20, 24	(2) Ketika saya merasa muram, saya cenderung terobsesi dan terpaku pada semua yang salah.

Neff dan Germer (2018) menyusun interpretasi skor *self-compassion*, yaitu *mean* skor keseluruhan 1-2,5 mengindikasikan tingkat *self-compassion* rendah, 2,5-3,5 mengindikasikan *self-compassion* sedang, dan 3,5-5,0 mengindikasikan *self-compassion* tinggi. Skor yang lebih tinggi pada dimensi negatif *self-compassion* (*self-judgment*, *isolation*, *over-identification*) mengindikasikan *self-compassion* yang lebih rendah, dan sebaliknya, skor lebih rendah pada dimensi negatif mengindikasikan *self-compassion* yang lebih tinggi.

Peneliti menggunakan teknik analisis deskriptif, yaitu rata-rata (*M*) dan standar deviasi (*SD*) untuk melihat gambaran partisipan. Teknik statistik *Pearson correlation* digunakan untuk mengetahui korelasi antara *self-compassion* dengan dimensi-dimensi *burnout*. Teknik statistik *independent sample t-test* dan *one-way analysis of variance* (ANOVA) digunakan untuk melihat perbandingan rata-rata skor *self-compassion* dan dimensi *burnout* jika ditinjau berdasarkan data demografis, yaitu jenis kelamin, usia, jenis sekolah, dan tingkat pendidikan.

## HASIL DAN PEMBAHASAN

Berdasarkan norma skor *burnout* MBI-ES (Maslach et al., 1996), *mean* kelelahan emosional, depersonalisasi, dan pencapaian personal tergolong sebagai tingkat *burnout* rendah. Penjelasan yang memungkinkan atas hasil ini adalah karakteristik guru dalam penelitian ini yang umumnya memiliki siswa dengan jenis kekhususan kesulitan belajar, serta tidak terlalu banyak guru yang memiliki siswa dengan gangguan emosional, seperti ASD (autis) atau ADHD. Sebagaimana penelitian sebelumnya, guru dari siswa dengan gangguan emosional mengalami *burnout* yang lebih tinggi dibandingkan guru dari siswa dengan disabilitas intelektual (Banks & Necco, 1990) karena perilaku menantang yang datang

dari siswa dapat menimbulkan *burnout* pada guru (Hastings & Brown, 2002), dan tidak dengan siswa yang memiliki kesulitan belajar, namun dapat mengikuti instruksi di kelas dengan baik.

Selain itu, terdapat kemungkinan bahwa profesi partisipan sebagai guru sekolah inklusif pada jenjang sekolah dasar (SD) dapat menjadi penjelasan atas rendahnya *burnout* yang dialami partisipan. Meskipun *burnout* terjadi pada guru yang mengajar siswa pada setiap tahapan usia (Brunsting et al., 2014), penelitian longitudinal selama lima tahun yang dilakukan Frank dan McKenzie (1993) pada guru-guru anak berkebutuhan khusus (ABK) menunjukkan bahwa guru-guru yang mengajar ABK berusia 13-19 tahun memiliki rata-rata skor *burnout* yang lebih tinggi dibandingkan guru-guru dari kelompok usia lainnya. Penelitian lainnya juga menunjukkan bahwa usia siswa memprediksi kenaikan dalam *emotional exhaustion* yang dialami guru (Weber & Toffler, 1989), serta guru dari siswa yang lebih tua mengalami tingkat *depersonalization* yang lebih tinggi dan *personal accomplishment* yang lebih rendah (Carlson & Thompson, 1995). Tabel 4 menyajikan gambaran *burnout* pada guru dalam penelitian ini.

Tabel 4. Gambaran Deskriptif *Burnout* pada Guru

Dimensi <i>Burnout</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Kelelahan emosional	14,79	8,678
Depersonalisasi	3,20	3,263
Pencapaian personal	36,41	6,051

Sementara itu, *self-compassion* pada 170 partisipan memiliki *mean* sebesar 3,743 (*SD* = ,490), dengan nilai minimum sebesar 2,35 dan nilai maksimum sebesar 4,92. Jika dianalisis secara lebih lanjut berdasarkan norma yang dibuat oleh Neff dan Germer (2018), sebagian besar partisipan memiliki tingkat *self-compassion* yang tinggi. Hasil ini kemungkinan dijelaskan melalui sebagian besar partisipan yang berjenis kelamin perempuan, yang umumnya memiliki kemampuan lebih besar dalam berempati (Eisenberg & Lennon, 1983; Zahn-Waxler et al., 1991) dan *interdependent sense of self* (rasa saling ketergantungan satu sama lain) (Cross & Madson, 1997; Gilligan, 1988) dibandingkan laki-laki. Menurut Neff (2003a), hal ini dapat membuat perempuan memiliki *self-compassion* yang lebih tinggi dibandingkan laki-laki.

Tabel 5. Korelasi Dimensi *Self-Compassion* dengan Dimensi *Burnout*

	Kelelahan Emosional	Depersonalisasi	Pencapaian Personal
<i>Self-kindness</i>	-,150*	-,220**	,310**
<i>Self-judgment</i>	,327**	,283**	-,367**
<i>Common humanity</i>	-,062	-,132*	,299**
<i>Isolation</i>	,466**	,401**	-,346**
<i>Mindfulness</i>	-,175*	-,287**	,360**
<i>Over-identification</i>	,382**	,297**	-,395**

\*. Korelasi signifikan pada  $p < ,05$  (1-tailed).

\*\* . Korelasi signifikan pada  $p < ,01$  (1-tailed).

Terdapat hubungan yang signifikan antara *self-compassion* dengan dimensi-dimensi dari *burnout*, seperti yang tertera pada Tabel 5. Sesuai dengan hipotesis pertama, korelasi yang negatif dan signifikan terdapat pada hubungan antara *self-compassion* dengan dimensi kelelahan emosional ( $r(170) = -0,379$ ,  $p < ,01$ ). Hipotesis kedua juga terbukti melalui korelasi yang negatif dan signifikan terdapat antara *self-compassion* dengan dimensi depersonalisasi ( $r(170) = -0,392$ ,  $p < ,01$ ). Sejalan dengan hipotesis ketiga, *self-compassion* berkorelasi secara positif dan signifikan dengan dimensi pencapaian personal,  $r(170) = 0,500$ ,  $p < ,01$ . Dengan demikian, hasil penelitian telah membuktikan ketiga hipotesis yang diajukan.

Perhitungan koefisien korelasi *Pearson* juga digunakan untuk melihat hubungan antara dimensi-dimensi *self-compassion* dengan dimensi-dimensi *burnout*. Hasil perhitungan dapat dilihat pada Tabel 5. Hampir seluruh dimensi-dimensi *self-compassion* berhubungan secara signifikan dengan dimensi-dimensi *burnout*. Hubungan yang tidak signifikan hanya terdapat antara dimensi *common humanity* dengan kelelahan emosional,  $r = -0,062$ ,  $p > ,05$ .

*Self-compassion* secara umum berhubungan secara negatif dan signifikan dengan *burnout*, yaitu semakin tinggi skor total *self-compassion*, maka semakin rendah *burnout* pada guru sekolah dasar inklusif. Skor rendah pada *burnout* diindikasikan oleh kelelahan emosional dan depersonalisasi yang rendah, serta pencapaian personal yang tinggi. Hasil penelitian ini sesuai dengan penelitian-penelitian

sebelumnya bahwa peningkatan *self-compassion* dapat mengurangi *burnout* yang dialami seseorang (Barnard & Curry, 2012; Gaon, 2018; Hailey, 2014; Richardson et al., 2016). Hasil ini juga sesuai dengan penjelasan teori psikologi positif, yaitu terdapatnya pelindung (*self-compassion*) pada diri manusia yang melindungi individu dari masalah terkait kesehatan mental (*burnout*) (Seligman & Csikszentmihalyi, 2014; Seligman, 2002).

Secara umum, *self-compassion* dapat menjadi pelindung terhadap *burnout* pada guru sekolah dasar inklusif. *Self-compassion* mengarahkan pada kemampuan regulasi diri yang lebih baik dan efektif dalam menangani stres (Neff, 2003). Orang-orang dengan *self-compassion* yang tinggi cenderung lebih proaktif dalam menggunakan strategi untuk mempertahankan kesejahteraan diri ketika menemui kegagalan atau kesulitan, bukan terfokus pada kesedihan dan perasaan-perasaan negatifnya (Gaon, 2018). Guru-guru sekolah inklusif sangat mungkin untuk menghadapi situasi yang di luar kendalinya dan melakukan kesalahan (Richardson et al., 2016), sehingga mereka rentan mengalami *burnout*. Guru yang bersikap baik dan lemah lembut pada diri sendiri ketika mengalami masa-masa sulit akan mengalami *burnout* yang lebih rendah serta cenderung lebih mampu untuk mempertahankan kemampuannya dalam merawat dan memperhatikan orang lain (Dev et al., 2018). Hal tersebut dapat terjadi karena *self-compassion* membimbing guru untuk menyadari situasi yang terjadi dan memunculkan penerimaan atas respon emosional mereka dengan sikap yang baik dan tanpa penilaian, serta menyadari bahwa situasi yang dialaminya merupakan bagian dari pekerjaannya sebagai guru (Raab, 2014).

Analisis pada hubungan antara dimensi-dimensi *self-compassion* dengan dimensi-dimensi *burnout* secara garis besar mendukung hasil penelitian sebelumnya. Seluruh dimensi positif dari *self-compassion* (*self-kindness, common humanity, mindfulness*) memiliki hubungan negatif dengan dimensi kelelahan emosional dan depersonalisasi, serta berhubungan positif dengan pencapaian personal. Sejalan dengan penemuan tersebut, dimensi-dimensi negatif *self-compassion* (*self-judgment, isolation, over-identification*) berhubungan secara positif dengan dimensi kelelahan emosional dan depersonalisasi, serta berhubungan negatif dengan pencapaian personal.

Hubungan yang negatif antara *common humanity* dengan kelelahan emosional merupakan satu-satunya hubungan dimensi *self-compassion* dengan dimensi *burnout* yang tidak signifikan dalam penelitian ini. Terdapat indikasi bahwa individu yang melihat kesulitannya sebagai sarana untuk terhubung dengan orang lain (*common humanity*) tidak melaporkan kelelahan terkait pekerjaan yang lebih rendah. Kemungkinan penjelasan atas hubungan yang tidak signifikan ini adalah proses “*cognitive reframing*” pada konseptualisasi mengenai *common humanity* yang diajukan Neff (2003a) tidak cukup komprehensif untuk melindungi guru-guru di sekolah inklusif dari kelelahan dalam aspek emosional. Dengan demikian, perasaan dekat dengan guru lain ketika sedang merasakan suatu kesulitan belum cukup untuk menghilangkan kelelahan emosional yang dirasakan guru inklusif. Perlu dilakukan penelitian pada faktor-faktor lainnya yang berpotensi mempengaruhi hubungan antara *common humanity* dengan kelelahan emosional, misalnya sikap guru terhadap pendidikan inklusif (Kurniawati et al., 2017; Mangunsong, 2009) dan *self-efficacy* (Zessin et al., 2015).

Perhitungan perbedaan rata-rata skor dimensi-dimensi *burnout* pada aspek-aspek demografis dilakukan dengan menggunakan analisis *independent sample t-test* untuk jenis kelamin, usia, dan jenis sekolah, serta *one-way analysis of variance* (ANOVA) bagi tingkat pendidikan. Hasil analisis berdasarkan data demografis menunjukkan perbedaan rata-rata skor yang signifikan pada dimensi pencapaian personal, yaitu jika ditinjau dari aspek usia ( $t(167) = -2,934, p < ,01$ ) dan jenis sekolah ( $t(168) = 2,617, p < ,05$ ). Guru pada kelompok usia 31-59 tahun ( $M = 37,67, SD = 5,510$ ) memiliki rata-rata skor pencapaian personal yang lebih tinggi dibandingkan guru pada kelompok usia 19-30 tahun ( $M = 34,99, SD = 6,379$ ). Penemuan ini sesuai dengan penelitian sebelumnya bahwa guru yang lebih tua usianya cenderung memiliki skor *burnout* yang lebih rendah (Banks & Necco, 1990; Kay Zabel & Zabel, 1983).

Sementara itu, jika ditinjau dari jenis sekolah, guru yang mengajar di SD inklusif negeri ( $M = 37,60, SD = 5,708$ ) memiliki rata-rata skor pencapaian personal yang lebih tinggi dibandingkan guru yang mengajar di SD inklusif swasta ( $M = 35,21, SD = 6,180$ ). Salah satu penjelasan yang memungkinkan dari temuan ini adalah hubungan antara peningkatan *burnout* dengan perbandingan jumlah orang dewasa yang berada di ruang kelas yang di dalamnya terdapat anak dengan *Autism Spectrum Disorder* (ASD) (Irvin et al., 2013). Dengan demikian, semakin banyak guru yang berada di ruang kelas, maka *burnout* guru akan semakin meningkat, yang dapat dilihat melalui lebih rendahnya

pencapaian personal pada guru. Sesuai dengan kondisi umum di sekolah inklusif negeri, partisipan yang mengajar di sekolah negeri umumnya mengajar seorang diri di kelas, dan jika terdapat guru yang bertugas mendampingi siswa berkebutuhan khusus, umumnya guru tersebut berpindah-pindah karena sekaligus memegang siswa berkebutuhan khusus di beberapa kelas akibat keterbatasan guru pendamping di sekolah. Sementara itu, guru yang mengajar di SD inklusif swasta umumnya mengajar bersama dengan beberapa guru dalam satu kelas yang sama. Selain itu, dari 38 partisipan yang memiliki siswa dengan ASD, sebanyak 30 orang guru di antaranya mengajar di SD inklusif swasta, sehingga pencapaian personal guru di sekolah swasta lebih rendah.

Selain itu, perbedaan rata-rata skor dimensi pencapaian personal dari *burnout* yang signifikan berdasarkan jenis sekolah juga dapat dijelaskan melalui perbedaan karakteristik kelas inklusif di sekolah negeri maupun swasta yang ada di Indonesia. Di sekolah negeri, sebagian besar guru memegang puluhan siswa dalam satu kelas tanpa adanya bantuan dari guru pendamping, sementara di sekolah swasta, guru kelas setidaknya memiliki satu guru pendamping yang bertugas membantu anak berkebutuhan khusus dalam kegiatan belajar mengajar. Beban mengajar yang ditanggung sendiri dapat menyebabkan kebingungan dalam peran dan tugasnya, hal ini sejalan dengan penemuan Talmor et al. (2005) yang menyatakan beban pekerjaan sebagai salah satu faktor pemicu munculnya *burnout*. Selain itu, jumlah siswa dalam kelas juga dapat memprediksi *burnout* (Banks & Necco, 1990; Weiskopf, 1980), dimana semakin banyak jumlah siswa, maka semakin ambigu sifat dari peran guru dalam kelas, sehingga semakin tinggi pula *burnout* yang dialami guru (Banks & Necco, 1990).

Penelitian ini relevan karena kelompok guru sekolah inklusif secara khusus memiliki kerentanan yang lebih besar untuk mengalami *burnout* dibandingkan kelompok guru lainnya. Hubungan antara dimensi-dimensi *burnout* dengan *self-compassion* dianalisis agar dapat menjadi referensi bagi pihak berwenang untuk menyusun intervensi penanganan permasalahan *burnout* guru dalam pendidikan inklusif. Jumlah partisipan penelitian yang datanya dapat diolah adalah 170 partisipan, melebihi jumlah minimal dari analisis *G\*Power*, yaitu 115 partisipan. Partisipan direkrut dari sekolah dasar negeri dan swasta di wilayah kota dan kecamatan yang berbeda-beda, dengan karakteristik demografis lainnya yang cukup beragam, sehingga diharapkan hasil penelitian dapat memberikan sumbangan terhadap literatur pendidikan inklusif di Indonesia.

Limitasi utama dari penelitian ini adalah desain penelitian *cross-sectional* dan korelasional. Desain ini berfungsi sebagai prosedur heuristik untuk memfasilitasi dihasilkannya hipotesis-hipotesis bagi penelitian dan intervensi selanjutnya (Montero-Marin et al., 2016). Pelaksanaan penelitian pada satu periode waktu saja menjadi limitasi, karena kemungkinan terdapat periode waktu dalam pekerjaan maupun kehidupan pribadi partisipan yang meningkatkan atau justru menurunkan stres pada guru-guru sekolah inklusif (Gaon, 2018). Sementara itu, penelitian korelasional tidak memungkinkan peneliti untuk mengetahui arah hubungan serta kausalitas antara variabel-variabel penelitian.

Limitasi selanjutnya pada penelitian ini adalah pengukuran yang hanya menggunakan kuesioner *self-report*. Pengukuran *self-report* dapat memberikan akses pada peneliti untuk memahami persepsi dan pemikiran individu yang tidak mudah diobservasi melalui perilaku (Baldwin, 1999). *Burnout* pada guru dan *self-compassion* merupakan konstruk yang sangat bergantung pada persepsi diri individu yang tidak dapat diobservasi, sehingga penggunaan pengukuran *self-report* merupakan salah satu cara yang paling valid untuk memahami konstruk tersebut.

Alat ukur yang digunakan dalam penelitian ini memiliki properti psikometrinya yang telah memadai, namun penggunaan pengukuran *self-report* sebagai satu-satunya pengukuran dalam penelitian berpotensi menimbulkan *single-source bias*, yang membuat hubungan antara variabel-variabel penelitian semakin meningkat (Collie et al., 2012). Selain itu, penggunaan pengukuran *self-report* tanpa tambahan pengukuran lainnya dapat menimbulkan misinterpretasi partisipan, kesalahan dalam menjawab pertanyaan, dan *social desirability* (Chan, 2009). Respon partisipan mungkin saja dipengaruhi oleh karakteristik yang diharapkan oleh lingkungan sekitar mereka (Hailey, 2014). Penemuan lainnya dalam penelitian ini sejalan dengan pendapat Gaon (2018) yang menyatakan bahwa meskipun guru telah bersedia untuk berpartisipasi dalam penelitian, mereka mungkin tidak bersedia untuk membagikan keadaan diri dan pemikiran mereka yang sebenarnya, dengan melaporkan gejala dan perilaku secara lebih rendah atau lebih tinggi dibandingkan yang sebenarnya.

Limitasi terkait pengukuran juga datang dari alat ukur *Self-Compassion Scale* (SCS). SCS mengharuskan seseorang untuk memiliki tingkat pemahaman tertentu atas kondisi psikologis dirinya untuk dapat merespon aitem-aitem alat ukur, sehingga validitas respon partisipan mungkin saja terbatas



pada partisipan yang memiliki riwayat kekhawatiran psikologis atau gangguan kognitif (Hailey, 2014). Hal ini sejalan dengan pendapat beberapa peneliti (Gilbert, 2014; MacBeth & Gumley, 2012) yang mempertanyakan kemampuan SCS mengukur *self-compassion* yang multifaset secara komprehensif, karena SCS hanya bertindak sebagai alat evaluasi kepercayaan dan sikap seseorang pada *self-compassion*, namun tidak menilai aspek motivasi dan interpersonal dari *compassion* yang ditekankan dalam beberapa konseptualisasi dari *compassion*.

Penelitian selanjutnya sebaiknya dilakukan dengan desain penelitian *longitudinal* untuk mengetahui proses perkembangan *burnout* dan peran dari *self-compassion* dalam proses tersebut. Dengan demikian, penelitian dapat memberikan penjelasan mengenai mekanisme perkembangan konstruk *burnout* seiring berjalannya waktu (Richardson et al., 2016), serta menjelaskan bagaimana *self-compassion* dapat menjadi sebuah proses protektif yang membatasi atau memutar-balik perkembangan dari *burnout* pada individu dalam tahapan-tahapan yang berbeda pada pekerjaannya (Erbes, 2017).

Penelitian selanjutnya sebaiknya menggunakan desain penelitian *longitudinal* untuk menjelaskan mekanisme perkembangan konstruk *burnout* seiring berjalannya waktu (Richardson et al., 2016) serta bagaimana *self-compassion* dapat menjadi proses protektif atas *burnout* dalam tahapan-tahapan yang berbeda pada pekerjaan (Erbes, 2017). Pendekatan kualitatif juga penting untuk digunakan agar dapat memperoleh pemahaman yang menyeluruh mengenai hubungan antara *burnout* dan *self-compassion* (Erbes, 2017), serta menggali informasi yang penting mengenai persepsi mengenai *self-compassion* yang tidak dapat ditangkap oleh alat ukur (Hailey, 2014). Prosedur analisis statistik untuk melihat arah hubungan dan kausalitas antara *burnout* dan *self-compassion*, seperti mediasi dan moderasi, untuk lebih memahami bagaimana *self-compassion* mengurangi efek negatif *burnout* (Hailey, 2014; Sauve, 2017). Penggunaan beberapa metode penelitian juga dapat meningkatkan reliabilitas dan kemampuan prediktif dari penelitian yang akan datang, seperti analisis tekstual dari tulisan partisipan mengenai kejadian hidup yang sulit (Breines & Chen, 2012; Neff et al., 2007), penilaian dari keluarga, teman, dan kolega, atau analisis terstruktur dari ahli mengenai tulisan dan pembicaraan terkait isu pekerjaan (Hailey, 2014). Faktor lainnya yang dapat memengaruhi hubungan *burnout* dan *self-compassion* juga dapat ditelaah lebih lanjut, misalnya sikap guru pada pendidikan inklusif (Kurniawati et al., 2017) dan *self-efficacy* (Zessin et al., 2015). Penelitian lanjutan sebaiknya juga melibatkan guru SMP dan SMA inklusif, karena usia siswa memprediksi kenaikan *burnout* pada guru (Carlson & Thompson, 1995; Weber & Toffler, 1989).

## SIMPULAN

Masalah penelitian yang diuji dalam penelitian ini terkait dengan hubungan antara *self-compassion* dengan dimensi *burnout*. Hasil penelitian menunjukkan korelasi yang signifikan antara *self-compassion* dengan dimensi-dimensi dari *burnout*. Sesuai dengan hipotesis yang diajukan, korelasi yang negatif dan signifikan terdapat antara *self-compassion* dengan dimensi kelelahan emosional dan depersonalisasi, sedangkan *self-compassion* berhubungan positif dan signifikan dengan dimensi pencapaian personal dari *burnout*. Kesimpulan dari hasil penelitian adalah semakin tinggi tingkat *self-compassion*, maka semakin rendah tingkat *burnout* yang dialami, dan sebaliknya. Tingkat *burnout* yang rendah diindikasikan melalui kelelahan emosional dan depersonalisasi yang rendah, serta pencapaian personal yang tinggi. Dengan demikian, menjadi penting bagi pemangku kebijakan untuk menyediakan pelatihan bagi guru-guru sekolah inklusif dalam mengembangkan kemampuan untuk bersikap welas asih terhadap diri sendiri (*self-compassion*) sebagai salah satu upaya untuk mencegah terjadinya *burnout* pada guru-guru tersebut ketika menghadapi berbagai tantangan dalam mengajar di *setting* pendidikan inklusif.

## DAFTAR PUSTAKA

- Adera, B. A., & Bullock, L. M. (2010). Job stressors and teacher job satisfaction in programs serving students with emotional and behavioral disorders. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 15(1), 5–14. <https://doi.org/10.1080/13632750903512365>
- Baldwin, W. (1999). Information no one else knows: The value of self-report. In A. A. Stone, C. A. Bachrach, J. B. Jobe, H. S. Kurtzman, & V. S. Cain (Eds.), *The Science of Self-report* (pp. 15–20). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781410601261>

- Banks, S. R., & Necco, E. G. (1990). The Effects of Special Education Category and Type of Training on Job Burnout in Special Education Teachers. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 13(3–4), 187–191. <https://doi.org/10.1177/088840649001300309>
- Barnard, L. K., & Curry, J. F. (2011). Self-Compassion: Conceptualizations, Correlates, & Interventions. *Review of General Psychology*, 15(4), 289–303. <https://doi.org/10.1037/a0025754>
- Barnard, L. K., & Curry, J. F. (2012). The Relationship of Clergy Burnout to Self-Compassion and Other Personality Dimensions. *Pastoral Psychology*, 61(2), 149–163. <https://doi.org/10.1007/s11089-011-0377-0>
- Beaumont, E., & Hollins Martin, C. J. (2016). A proposal to support student therapists to develop compassion for self and others through Compassionate Mind Training. *Arts in Psychotherapy*, 50, 111–118. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2016.06.005>
- Borman, G. D., & Dowling, N. M. (2008). Teacher Attrition and Retention: A Meta-Analytic and Narrative Review of the Research. *Review of Educational Research*, 78(3), 367–409. <https://doi.org/10.3102/0034654308321455>
- Breines, J. G., & Chen, S. (2012). Self-Compassion Increases Self-Improvement Motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 38(9), 1133–1143. <https://doi.org/10.1177/0146167212445599>
- Brunsting, N. C., Sreckovic, M. A., & Lane, K. L. (2014). Special Education Teacher Burnout: A Synthesis of Research from 1979 to 2013. *Education and Treatment of Children*, 37(4), 681–711. <https://doi.org/10.1353/etc.2014.0032>
- Carlson, B. C., & Thompson, J. A. (1995). Job burnout and job leaving in public school teachers: Implications for stress management. *International Journal of Stress Management*, 2(1), 15–29. <https://doi.org/10.1007/BF01701948>
- Chan, D. (2009). So why ask me? Are self-report data really that bad? In *Statistical and methodological myths and urban legends: Doctrine, verity and fable in the organizational and social sciences*. (pp. 309–336). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social–emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189–1204. <https://doi.org/10.1037/a0029356>
- Cross, S. E., & Madson, L. (1997). Models of the self: Self-construals and gender. *Psychological Bulletin*, 122(1), 5–37. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.122.1.5>
- Dev, V., Fernando, A. T., Lim, A. G., & Consedine, N. S. (2018). Does self-compassion mitigate the relationship between burnout and barriers to compassion? A cross-sectional quantitative study of 799 nurses. *International Journal of Nursing Studies*, 81, 81–88. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2018.02.003>
- Dewi, R. S. (2017). Pengaruh Pelatihan Efikasi Diri sebagai Pendidik terhadap Penurunan Burnout pada Guru di Sekolah Inklusi. *NATURALISTIC: Jurnal Kajian Penelitian Pendidikan Dan Pembelajaran*, 1(2), 155–167. <https://doi.org/10.35568/naturalistic.v1i2.15>
- Eisenberg, N., & Lennon, R. (1983). Sex differences in empathy and related capacities. *Psychological Bulletin*, 94(1), 100–131. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.94.1.100>
- Emery, D. W., & Vandenberg, B. (2017). Special Education Teacher Burnout and ACT. *Journal of Special Education*, 25(3), 119–131.
- Erbes, B. (2017). *The Mediating Role of Self-Compassion in Job Burnout in Human Service Providers Working in Faith-Based Contexts*. Wheaton College.

- Frank, A. R., & McKenzie, R. (1993). The Development of Burnout Among Special Educators. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 16(2), 161–170. <https://doi.org/10.1177/088840649301600208>
- Friedman, I. A., & Farber, B. A. (1992). Professional Self-Concept as a Predictor of Teacher Burnout. *The Journal of Educational Research*, 86(1), 28–35. <https://doi.org/10.1080/00220671.1992.9941824>
- Gal, E., Schreur, N., & Engel-Yeger, B. (2010). Inclusion of Children with Disabilities: Teachers' Attitudes and Requirements for Environmental Accommodations. *International Journal of Special Education*, 25(2), 89–99.
- Gaon, F. (2018). *Self-compassion as a buffer from burnout of teaching assistants working with students on the autism spectrum: A quantitative study* [Dissertation]. Manhattanville College.
- Gilbert, P. (2014). Compassion-focused therapy: Preface and introduction for special section. *British Journal of Clinical Psychology*, 53(1), 1–5. <https://doi.org/10.1111/bjc.12045>
- Gilbert, P., & Procter, S. (2006). Compassionate mind training for people with high shame and self-criticism: Overview and pilot study of a group therapy approach. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 13(6), 353–379. <https://doi.org/10.1002/cpp.507>
- Gilligan, C. (1988). *Mapping the moral domain: A contribution of women's thinking to psychological theory and education* (Vol. 2). Harvard University Press.
- Greenberg, & J. Baron. (2003). *Behavior in organizations: Understanding and managing the human side of work*. Pearson College Division.
- Hailey, J. A. (2014). *An examination of the relationship between self-compassion and burnout in human service providers working in underserved, faith-based contexts*. Wheaton College.
- Hastings, R. P., & Brown, T. (2002). Coping Strategies and the Impact of Challenging Behaviors on Special Educators' Burnout. *Mental Retardation*, 40(2), 148–156. [https://doi.org/10.1352/0047-6765\(2002\)040<0148:CSATIO>2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0047-6765(2002)040<0148:CSATIO>2.0.CO;2)
- Hilary, P. (2013). *Hubungan antara self-compassion dengan psychological well-being pada pemusik orkestra*. Universitas Indonesia.
- Ilahi, M. T. (2016). *Pendidikan inklusif konsep dan aplikasi*. Ar-Ruzz Media.
- Irvin, D. W., Hume, K., Boyd, B. A., McBee, M. T., & Odom, S. L. (2013). Child and classroom characteristics associated with the adult language provided to preschoolers with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(8), 947–955. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2013.04.004>
- Jacobson, D. A. (2016). *Causes and effects of teacher burnout* .
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Kay Zabel, M., & Zabel, R. H. (1983). Burnout Among Special Education Teachers. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 6(4), 255–259. <https://doi.org/10.1177/088840648300600405>
- Kemeny, M. E., Foltz, C., Cavanagh, J. F., Cullen, M., Giese-Davis, J., Jennings, P., Rosenberg, E. L., Gillath, O., Shaver, P. R., Wallace, B. A., & Ekman, P. (2012). Contemplative/emotion training reduces negative emotional behavior and promotes prosocial responses. *Emotion*, 12(2), 338–350. <https://doi.org/10.1037/a0026118>
- Kumar, R. (2011). *Research methodology: A step-by-step guide for beginners* (3rd ed.). Sage Publications.

- Kurniadi, D., & Sunaryo, S. (2017). Kesiapan Mahasiswa Calon Guru Sekolah Dasar dalam Melayani Anak Berkebutuhan Khusus. *JASSI ANAKKU*, 18(2), 22–28.
- Kurniawati, F., de Boer, A. A., Minnaert, A. E. M. G., & Mangunsong, F. (2017). Evaluating the effect of a teacher training programme on the primary teachers' attitudes, knowledge and teaching strategies regarding special educational needs. *Educational Psychology*, 37(3), 287–297. <https://doi.org/10.1080/01443410.2016.1176125>
- MacBeth, A., & Gumley, A. (2012). Exploring compassion: A meta-analysis of the association between self-compassion and psychopathology. *Clinical Psychology Review*, 32(6), 545–552. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2012.06.003>
- Mangunsong, F. (2009). *Psikologi dan pendidikan anak berkebutuhan khusus jilid kesatu*. . Lembaga Pengembangan Sarana Pengukuran dan Pendidikan Psikologi (LPSP3) UI.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *The Maslach burnout inventory manual* (3rd ed.). Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2008). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. John Wiley & Sons.
- Montero-Marin, J., Zubiaga, F., Cereceda, M., Piva Demarzo, M. M., Trenc, P., & Garcia-Campayo, J. (2016). Burnout Subtypes and Absence of Self-Compassion in Primary Healthcare Professionals: A Cross-Sectional Study. *PLOS ONE*, 11(6), e0157499. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0157499>
- Murniarti, E., & Anastasia, N. Z. (2016). Pendidikan Inklusif Di Tingkat Sekolah Dasar. *Jurnal Dinamika Pendidikan*, 9(1), 9–18.
- Neff, K. D. (2003a). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 21(2 PART 1), 343–344. <https://doi.org/10.1080/15298860390129863>
- Neff, K. D. (2003b). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2, 223–250. <https://doi.org/10.1080/15298860390209035>
- Neff, K. D. (2009). Self-Compassion. In R. H. Leary, M. R., Hoyle (Ed.), *Handbook of Individual Differences in Social Behavior* (pp. 561–573). Guilford Press. <https://self-compassion.org/wp-content/uploads/publications/LearyChap.pdf>
- Neff, K. D. (2012). The Science of Self-Compassion. In R. Germer, C., Siegel (Ed.), *Compassion and Wisdom in Psychotherapy* (pp. 79–92). Guilford Press.
- Neff, K. D., & Germer, C. K. (2013). A Pilot Study and Randomized Controlled Trial of the Mindful Self-Compassion Program. *Journal of Clinical Psychology*, 69(1), 28–44. <https://doi.org/10.1002/jclp.21923>
- Neff, K. D., Hsieh, Y.-P., & Dejjterat, K. (2005). Self-compassion, Achievement Goals, and Coping with Academic Failure. *Self and Identity*, 4(3), 263–287. <https://doi.org/10.1080/13576500444000317>
- Neff, K. D., Rude, S. S., & Kirkpatrick, K. L. (2007). An examination of self-compassion in relation to positive psychological functioning and personality traits. *Journal of Research in Personality*, 41(4), 908–916. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2006.08.002>
- Neff, K., & Germer, C. (2018). *The Mindful Self-Compassion Workbook: a Proven Way to Accept Yourself, Build Inner Strength, and Thrive*. Guilford Publications.
- Nisfiannoor, M. (2010). Hubungan antara faktor organisasi Dengan bunout pada guru. *Phronesis (Misc)*, 7(2).
- Olson, M. R., Chalmers, L., & Hoover, J. H. (1997). Attitudes and Attributes of General Education Teachers Identified as Effective Inclusionists. *Remedial and Special Education*, 18(1), 28–35. <https://doi.org/10.1177/074193259701800106>

- Pines, A. M. (2002). Teacher Burnout: A psychodynamic existential perspective. *Teachers and Teaching, 8*(2), 121–140. <https://doi.org/10.1080/13540600220127331>
- Purdue, K., Gordon-Burns, D., Rarere-Briggs, B., Stark, R., & Turnock, K. (2011). The exclusion of children with disabilities in early childhood education in New Zealand: Issues and implications for inclusion. *Australasian Journal of Early Childhood, 36*(2), 95–103.
- Raab, K. (2014). Mindfulness, Self-Compassion, and Empathy Among Health Care Professionals: A Review of the Literature. *Journal of Health Care Chaplaincy, 20*(3), 95–108. <https://doi.org/10.1080/08854726.2014.913876>
- Rahman, U. (2007). Mengenal Burnout Pada Guru. *Lentera Pendidikan : Jurnal Ilmu Tarbiyah Dan Keguruan, 10*(2), 216–227. <https://doi.org/10.24252/lp.2007v10n2a7>
- Richardson, D. A., Jaber, S., Chan, S., Jesse, M. T., Kaur, H., & Sangha, R. (2016). Self-Compassion and Empathy: Impact on Burnout and Secondary Traumatic Stress in Medical Training. *Open Journal of Epidemiology, 06*(03), 161–166. <https://doi.org/10.4236/ojepi.2016.63017>
- Roeser, R. W., Schonert-Reichl, K. A., Jha, A., Cullen, M., Wallace, L., Wilensky, R., Oberle, E., Thomson, K., Taylor, C., & Harrison, J. (2013). Mindfulness training and reductions in teacher stress and burnout: Results from two randomized, waitlist-control field trials. *Journal of Educational Psychology, 105*(3), 787–804. <https://doi.org/10.1037/a0032093>
- Ruble, L. A., McGrew, J. H., Toland, M. D., Dalrymple, N. J., & Jung, L. A. (2013). A randomized controlled trial of COMPASS web-based and face-to-face teacher coaching in autism. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 81*(3), 566–572. <https://doi.org/10.1037/a0032003>
- Sauve, J. A. (2017). *Building teacher resilience: Relations of self-compassion among teacher efficacy and burnout*. University of British Columbia.
- Schaufeli, W., & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice: A critical analysis*. CRC press.
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2014). Positive psychology: An introduction. In M. Csikszentmihalyi & R. Larson (Eds.), *Flow and the foundations of positive psychology: The collected works of Mihaly Csikszentmihalyi* (pp. 279–298).
- Seligman, M. E. P. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. *Handbook of Positive Psychology, 2*(2002), 3–12.
- Sirois, F. M., Kitner, R., & Hirsch, J. K. (2015). Self-compassion, affect, and health-promoting behaviors. *Health Psychology, 34*(6), 661–669. <https://doi.org/10.1037/hea0000158>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology, 99*(3), 611–625. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>
- Talmor, R., Reiter \*, S., & Feigin, N. (2005). Factors relating to regular education teacher burnout in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education, 20*(2), 215–229. <https://doi.org/10.1080/08856250500055735>
- Tsouloupas, C. N., Carson, R. L., Matthews, R., Grawitch, M. J., & Barber, L. K. (2010). Exploring the association between teachers' perceived student misbehaviour and emotional exhaustion: the importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educational Psychology, 30*(2), 173–189. <https://doi.org/10.1080/01443410903494460>
- Waldron, N. L., & McLeskey, J. (2010). Inclusive school placements and surplus/deficit in performance for students with intellectual disabilities: Is there a connection. *Life Span and Disability, 13*(1), 29–42.
- Weber, D. B., & Toffler, J. D. (1989). Burnout Among Teachers of Students with Moderate, Severe, or Profound Mental Retardation. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the*

*Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 12(3), 117–125.  
<https://doi.org/10.1177/088840648901200306>

- Weiskopf, P. E. (1980). *Burnout among teachers of exceptional children*. 4(7), 18–23.
- Wibowo, S. B. (2016). Inclusive education, right for children with special needs (studies in Metro City Lampung). *The First International Conference on Child-Friendly Education*.
- Worrell, J. L. (2008). How secondary schools can avoid the seven deadly school" sins" of inclusion. *American Secondary Education*, 43–56.
- Yani, I. (2013). *Hubungan antara burnout dan perceived school adjustment pada guru reguler yang mengajar kelas 1 dan kelas 2 sekolah dasar inklusif* [Unpublished undergraduate thesis]. Universitas Indonesia.
- Yotanyamaneewong, S., & Juhari, S. (2012). *Preventing Teacher Burnout: Exploring the Perceptions of Teachers for Children with Social, Emotional and Behavioural Difficulties (SEBD) in Thailand* (pp. 139–160). [https://doi.org/10.1108/S1479-3636\(2012\)0000002012](https://doi.org/10.1108/S1479-3636(2012)0000002012)
- Zabel, R. H., Boomer, L. W., & King, T. R. (1984). A Model of Stress and Burnout among Teachers of Behaviorally Disordered Students. *Behavioral Disorders*, 9(3), 215–221.  
<https://doi.org/10.1177/019874298400900310>
- Zahn-Waxler, C., Cole, P. M., & Barrett, K. C. (1991). *Guilt and empathy: Sex differences and implications for the development of depression*.
- Zessin, U., Dickhäuser, O., & Garbade, S. (2015). The Relationship Between Self-Compassion and Well-Being: A Meta-Analysis. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 7(3), 340–364.  
<https://doi.org/10.1111/aphw.12051>

#### **PROFIL SINGKAT**

Bewizta Maurilla Hasyiyati lahir di Yogyakarta, 4 Agustus 1996. Penulis lulus dari program Sarjana Fakultas Psikologi Universitas Indonesia pada tahun 2019. Penulis memiliki pengalaman bekerja sebagai *Special Education Teacher* (Guru Pendidikan Khusus) di Sekolah Cikal. Saat ini, penulis sedang melanjutkan studinya di Magister Psikologi Profesi Klinis Anak, Fakultas Psikologi Universitas Padjadjaran. Beberapa artikel jurnal lainnya yang ditulisnya adalah “*Parenting-Related Self-Compassion Scale (P-SCS): Adaptation and Validation in Indonesian Parents*” (*The Open Psychology Journal, Accepted, 2022*) dan “*Being A Mother, Student, and Educator: Graduate Student-Mothers Parenting Experience During Covid-19 Pandemic*” (*Psychocentrum Review, Accepted, 2022*).

Pratiwi Widyasari lahir pada tahun 1983. Lulus dari Program Sarjana Fakultas Psikologi Universitas Indonesia di tahun 2005, penulis kemudian melanjutkan kembali pendidikannya di institusi yang sama pada Program Studi Magister Profesi Psikologi Pendidikan di tahun 2006 dan lulus dua tahun setelahnya. Saat ini penulis berprofesi sebagai Dosen di Fakultas Psikologi Universitas Indonesia dan mendalami topik *self-compassion* serta *mindfulness* pada lingkup pendidikan.