

## Peran efikasi diri dalam memediasi interaksi *mindfulness* dan *burnout* pada guru Sekolah Dasar inklusif

Putu Winda Yuliantari G.D.

Fakultas Psikologi, Universitas Indonesia, Depok-Jawa Barat

Pratiwi Widyasari

Fakultas Psikologi, Universitas Indonesia, Depok-Jawa Barat

E-mail: [putu.winda@ui.ac.id](mailto:putu.winda@ui.ac.id)

### Abstract

The role of teachers, especially in primary school education, is something that needs to be considered as a form of anticipation of emotional fatigue that results in burnout. This study aimed to examine the effect of teacher's self-efficacy in mediating the relationship of mindfulness to the domain of burnout conditions. Data collected from participants in inclusive primary school ( $n = 174$ ) using convenience sampling techniques. This study used Mindfulness in Teaching Scale, Teacher Efficacy in Inclusive Practice, and Maslach Burnout Inventory-Educator Survey as measuring tools, which has been adapted to the context of inclusive education in Indonesia. The results of the regression test and the Sobel test showed that self-efficacy significantly mediates the relationship between mindfulness conditions and the domain of personal achievement in burnout conditions. The teacher's self-efficacy becomes an important thing to consider, especially when conducting mindfulness treatment in order to improve the domain of personal accomplishment in burnout conditions. Implications, limitations of the study, and suggestions for further research are discussed.

**Keywords:** Burnout; Inclusive education; Mindfulness; Primary school teacher; Self-efficacy

### Abstrak

Peran guru terutama di pendidikan sekolah dasar menjadi hal yang perlu untuk diperhatikan sebagai bentuk antisipasi terhadap kondisi kelelahan emosional yang berujung pada burnout. Penelitian ini bertujuan menguji pengaruh efikasi diri guru dalam memediasi hubungan kondisi kesadaran (*mindfulness*) terhadap domain kondisi burnout. Pengambilan data partisipan penelitian di sekolah dasar inklusif ( $n=174$ ) dilakukan dengan teknik convenience sampling. Penelitian ini menggunakan alat ukur Mindfulness in Teaching Scale, Teacher Efficacy in Inclusive Practice, dan Maslach Burnout Inventory-Educator Survey, yang telah diadaptasi ke dalam konteks pendidikan inklusif di Indonesia. Hasil uji regresi dan uji Sobel menunjukkan efikasi diri secara signifikan memediasi hubungan antara kondisi mindfulness dengan domain pencapaian personal pada kondisi burnout. Efikasi diri guru menjadi hal yang penting untuk diperhatikan ketika ingin melakukan penanganan terhadap kondisi kesadaran (*mindfulness*) dalam membantu meningkatkan domain pencapaian personal pada kondisi burnout. Implikasi, keterbatasan penelitian, dan saran untuk penelitian selanjutnya didiskusikan.

**Kata kunci:** Burnout; Efikasi diri; Guru sekolah dasar; Mindfulness; Pendidikan inklusif



## Pendahuluan

Implementasi pendidikan inklusif menjadi salah satu tantangan tidak hanya bagi pemerintah tetapi juga bagi guru yang memiliki peran dalam mengajarkan dan mengembangkan anak sesuai dengan kemampuan masing-masing (Avramidis & Norwich, 2002; Eslami & Fatahi, 2008). Guru di sekolah inklusif dituntut untuk mampu membedakan dan mengadaptasi kurikulum, menginstruksikan pengajaran yang disesuaikan dengan perbedaan kebutuhan dan kemampuan dari setiap siswa yang ada di kelas, serta tetap melakukan kontrol terhadap kondisi kelas secara keseluruhan (McKay, 2016). Selain itu koordinasi dengan rekan guru lain, staf sekolah, dan orang tua siswa menjadi hal yang juga perlu dilakukan guru untuk mengoptimalkan kemampuan siswa, terutama siswa dengan permasalahan perilaku maupun kesulitan belajar (Srivastava, de Boer, & Pijl, 2015). Beragam tuntutan yang dialami oleh guru dapat menjadi stresor yang, jika tidak ditangani dengan tepat, akan bertahan dalam jangka waktu lama dan berkembang menjadi suatu kondisi kelelahan secara emosional hingga berujung pada kondisi *burnout* (Skaalvik & Skaalvik, 2017).

Penelitian menunjukkan kondisi *burnout* umumnya dialami oleh individu yang berprofesi memberikan pelayanan kepada orang lain, termasuk profesi guru di berbagai jenjang pendidikan (Benevene & Fiorilli, 2015; Maslach dkk., 2009; Skaalvik & Skaalvik, 2010). Hal mendasar yang menjadi faktor risiko guru mengalami *burnout* salah satunya adalah paparan dari stresor dalam jangka waktu lama seperti intensitas beban kerja dan tekanan waktu dalam pengerjaan tanggung jawab sebagai guru. Selain itu, perilaku bermasalah siswa seperti rendahnya motivasi siswa, masalah interaksi dengan staf sekolah dan orangtua, hingga nilai-nilai personal yang tidak sejalan dengan nilai yang ada di lingkungan sekolah juga menjadi sumber lain yang berisiko untuk guru (Fernet, Guay, Senécal, & Austin, 2012; Hakanen, Bakker, & Schaufeli, 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2017). Maslach dkk., (2009) mendefinisikan *burnout* pada guru sebagai suatu kondisi stres yang dialami dalam jangka waktu lama, terkait dengan kondisi kelelahan emosional (*emotional exhaustion*), kehilangan keinginan untuk berinteraksi dengan lingkungan sekolah (*depersonalisation*), dan rendahnya keinginan akan pencapaian personal pada profesi mengajar yang dijalani (*low personal accomplishment*).

Pada dasarnya, ketiga aspek penyusun *burnout* tidak dapat diukur menjadi satu kesatuan konsep yang mencerminkan *burnout* sehingga perlu melihat kondisi setiap aspek dari *burnout* itu sendiri (Worley, Vassar, Wheeler, & Barnes, 2008). Kondisi *burnout* dapat menyebabkan guru sering tidak hadir mengajar di sekolah, masalah kesehatan pada guru, hingga berdampak pada kondisi belajar siswa sebagai hasil dari performa rendah guru di kelas (Brunsting, Sreckovic, & Lane, 2014; Swider & Zimmerman, 2010). Selain itu, secara profesional, kondisi *burnout* memberikan beberapa dampak pada performa guru dalam mengajar di kelas (Friedman, 2003; Talmor, Reiter, & Feigin, 2005). Guru menjadi kurang terlibat dalam pengajaran, kurang memperhatikan perkembangan belajar siswa, cenderung memilih untuk pensiun dini, tidak fleksibel menghadapi perilaku bermasalah siswa, dan memiliki ekspektasi rendah terhadap kemampuan siswanya (Friedman, 2003; Talmor, Reiter, & Feigin, 2005).

Tantangan dalam menerapkan pendidikan inklusif menjadi salah satu yang menyebabkan terjadinya *burnout* pada guru (Talmor, Reiter, & Feigin, 2005). Hal ini karena konsep pendidikan inklusif pada dasarnya menyatukan sistem pembelajaran reguler dengan pembelajaran untuk anak-anak yang memiliki kebutuhan khusus (Talmor dkk., 2005). *Burnout* pada guru dalam lingkup pendidikan inklusif saat ini cukup banyak menjadi perhatian karena konsep pendidikan inklusif sedang berusaha untuk dikembangkan termasuk di Indonesia (Dewi, 2017; Dewi dan Paramita, 2012; Nurachma, 2013). Penelitian yang dilakukan oleh Tarnoto (2016) memberikan gambaran bahwa permasalahan penerapan pendidikan inklusif di Indonesia saling berkaitan antara peran sekolah, guru, orang tua, siswa, hingga penerimaan dari masyarakat.

Tarnoto (2016) dalam penelitiannya menjelaskan beberapa guru masih merasa pengetahuan akan pendidikan inklusif sendiri belum dipahami dengan menyeluruh sementara di sisi lain harus mengajar anak-anak dengan kebutuhan khusus bersamaan dengan anak umum. Hal ini cenderung menjadi tekanan bagi guru dalam mengerjakan profesinya sebagai guru di sekolah inklusif. Selain itu, tantangan kedua bagi guru maupun pihak sekolah adalah sistem administrasi yang dirasa membebani (Tarnoto, 2016). Sistem administrasi pendidikan di Indonesia sudah menjadi hal yang dirasa membebani dengan pembuatan Rencana Program Pembelajaran (RPP) yang tentunya harus disesuaikan dengan material pembelajaran. Penerapan pendidikan inklusif sendiri juga membutuhkan program pembelajaran yang bersifat individual (PPI) untuk beberapa siswa yang membutuhkan. PPI ini nantinya menjadi panduan guru untuk memberikan kegiatan pembelajaran hingga pedoman pemberian penilaian performa belajar yang telah dimodifikasi sesuai dengan kemampuan siswa (Sudarto, 2017).

Faktanya, di lapangan guru-guru masih belum memahami konsep dari PPI sehingga kesulitan untuk merancang hingga menerapkannya kepada anak-anak berkebutuhan khusus. Tidak hanya guru, hal ini juga diakui oleh pihak sekolah yang juga merasa bahwa belum siap dengan program inklusif dari segi persiapan dan pelaksanaan administrasi serta sumber daya manusia yang melaksanakannya (Tarnoto, 2016). Padahal, PPI pada dasarnya dibutuhkan untuk membantu guru mengevaluasi setiap kemajuan belajar peserta didik dan media bagi setiap guru untuk saling berkolaborasi memantau perkembangan anak didik (Sudarto, 2017). Perubahan strategi pengajaran di kelas serta kurangnya material pendukung untuk menyesuaikan pengajaran dengan anak-anak berkebutuhan khusus menjadi resiko munculnya frustrasi pada guru sekolah dasar inklusif yang dapat mengarah pada kemunculan *burnout* (Kaufhold, Alvarez, & Arnold, 2006). Berdasarkan pemaparan tersebut, salah satu faktor yang berkontribusi terhadap penurunan maupun peningkatan kondisi *burnout* guru adalah *mindfulness* (Abenavoli dkk., 2013).

*Mindfulness* berkaitan dengan kemampuan individu untuk menyadari emosi, pikiran, dan perilaku yang dilakukan dari waktu ke waktu, menyadari lingkungan tanpa penilaian tertentu. *Mindfulness* dikarakteristikan dengan rasa ingin tahu, keterbukaan, penerimaan pengalaman atau hal yang dialami, dan kemampuan untuk mengontrol reaktivitas akan hal-hal yang dianggap mengganggu, sehingga dapat menerapkan



perilaku penyelesaian masalah dengan tepat (Kabat-Zinn, 2003). *Mindfulness* dalam kaitannya dengan *burnout*, dilihat sebagai suatu konstruk yang sudah ada dalam diri individu atau merupakan suatu disposisi kepribadian yang dimiliki oleh individu dan bersifat *trait* (Brown, Ryan, & Creswell, 2007). *Mindfulness* menjadi salah satu faktor protektif yang dapat membantu guru untuk lebih menyadari kondisi emosional yang dialami sehingga ketika menerima tekanan dari lingkungan, guru mampu untuk merespon dengan tepat dan mengontrol reaktivitas emosi dengan sesuai sehingga dapat menurunkan kecenderungan untuk mengalami kelelahan emosional hingga kondisi *burnout* (Abenavoli dkk., 2013). *Mindfulness* juga dapat membantu guru untuk lebih yakin dalam mengelola berbagai aktivitas maupun perilaku bermasalah anak di sekolah sehingga efektivitasnya untuk menekan kondisi *burnout* dapat lebih optimal (Jennings, 2015).

Pada lingkup pendidikan, penelitian terkait konstruk *mindfulness* masih belum banyak membahas aspek *dispositional* atau *trait* dari *mindfulness*. Beberapa penelitian selama ini juga lebih menekankan pada hubungan langsung yang dapat terjadi antara *mindfulness* dan *burnout* pada guru (Frank dkk., 2016; Hanley, 2017; Taylor & Millear, 2016). Pada penelitian tersebut meski interaksi yang terjadi signifikan, kekuatan kontribusi dari konstruk *mindfulness* terhadap *burnout* masih tergolong kecil (Frank dkk., 2016; Hanley, 2017; Taylor & Millear, 2016). Hal ini menunjukkan masih ada variabel lain yang dapat membantu menjelaskan lebih dalam terkait hubungan *mindfulness* dengan aspek-aspek yang mengukur *burnout*, khususnya dalam lingkup pendidikan inklusif. Penelitian ini mencoba untuk melihat peranan variabel lain yaitu efikasi diri guru yang mengajar di sekolah dasar inklusif dalam menjelaskan pengaruh *mindfulness* terhadap aspek-aspek dari *burnout* guru.

Pemilihan konstruk efikasi diri guru sejalan dengan pernyataan dari Shoji dkk. (2016) yaitu profesi sebagai guru cenderung memiliki tingkat *burnout* tinggi dibandingkan profesi lain ketika dikaitkan dengan lemahnya efikasi diri guru dalam mengajar di sekolah. Penelitian yang dilakukan oleh Taylor dan Millear (2016) juga menunjukkan bahwa efikasi diri dapat membantu kondisi *mindfulness* dalam memprediksi *burnout*. Bandura (2016) mendefinisikan efikasi diri guru sebagai keyakinan yang dimiliki guru akan kemampuannya untuk mengatur dan melaksanakan suatu tindakan yang diperlukan untuk dapat berhasil menyelesaikan tugas pengajaran tertentu dalam konteks tertentu. Keyakinan ini memengaruhi seberapa banyak usaha yang dilakukan, berapa lama mereka akan bertahan dalam menghadapi rintangan, seberapa tangguh mereka dalam menghadapi kegagalan, dan seberapa banyak stres atau depresi yang mereka rasakan dalam mengatasi situasi yang menuntut (Friedman & Kass, 2002).

Efikasi diri yang guru miliki penting dalam kaitannya ketika mengajar kelas pada lingkup pendidikan inklusif karena dapat memprediksi tidak hanya sikap guru terhadap performa mengajar di kelas tetapi yang lebih penting adalah komitmen guru dalam mengajar yang dapat menjadi faktor protektif terhadap kondisi *burnout* (Chesnut & Burley, 2015; Kurniawati dkk., 2012; Shoji dkk., 2016). Pada lingkup pendidikan inklusif,

---

penelitian menunjukkan efikasi diri guru mampu memprediksi domain dari *burnout* sehingga dengan meningkatkan efikasi diri guru, kemungkinan tingkat *burnout* juga akan semakin rendah (Brouwers & Tomic, 2000; Chesnut & Burley, 2015; Sariçam & Sakiz, 2014; Shoji dkk., 2016). Efikasi diri guru menurut Sariçam dan Sakiz (2014) melibatkan kesadaran guru untuk mengidentifikasi sejauh mana kemampuan yang dimiliki dalam memfasilitasi kebutuhan siswanya untuk belajar, mengorganisir dan mendukung proses pembelajaran di kelas, serta menerapkan kurikulum pengajaran dengan optimal.

Kesadaran untuk melakukan tugas pengajaran menjadi pendukung guru dalam memahami kemampuan yang dimiliki dan mengelola beragam tuntutan di sekolah, seperti tugas-tugas pengajaran maupun interaksi dengan siswa dan lingkungan sekitar siswa, khususnya pada siswa dengan beragam tingkat kemampuan (Abenavoli dkk., 2013; Frank dkk., 2016; Taylor & Millear, 2016). Guru dengan tingkat kondisi *mindfulness* yang tinggi dapat memprediksi tingginya keyakinan guru dalam mengerjakan tugas-tugas pengajaran maupun pengelolaan kelasnya di sekolah (Becker & Whitaker, 2018; Frank dkk., 2016) dan membangun hubungan yang positif dengan anak didik dalam proses pembelajaran (Becker dkk., 2017). Kondisi ini yang akan membantu guru mengelola tuntutan lingkungan pekerjaan sehingga terhindar dari kondisi *burnout* (Becker & Whitaker, 2018; Taylor & Millear, 2016).

Kebaruan dalam penelitian ini adalah subjek yang digunakan yaitu guru yang mengajar dalam konteks sekolah inklusif, dimana tuntutan profesi dalam lingkup ini lebih beragam dengan melibatkan pengajaran siswa dengan kebutuhan khusus dan siswa reguler. Selain itu, beberapa penelitian yang ditemukan tidak menjelaskan kaitan antara kondisi *trait* dari *mindfulness* yang dimiliki guru dengan efikasi diri dan kondisi *burnout*. Beberapa penelitian yang ditemukan hanya membahas konsep terpisah terkait kontribusi dari kondisi *mindfulness* terhadap kondisi *burnout* dan kontribusi efikasi diri guru terhadap kondisi *burnout* (Abenavoli dkk., 2013; Skaalvik & Skaalvik, 2010) dengan subjek hanya pada guru sekolah reguler dan sekolah khusus.

Penelitian ini bertujuan melihat peran dari efikasi diri dalam memediasi interaksi antara kondisi *mindfulness* dan *burnout* yang dimiliki guru dalam menghadapi tuntutan profesinya di sekolah dengan sistem pendidikan inklusif. Peran guru sekolah dasar dalam mengajar siswa terutama dalam lingkup pendidikan inklusif menjadi penting karena dari jenjang pendidikan inilah siswa lebih disiapkan untuk menempuh jenjang pendidikan yang lebih tinggi. Karakteristik siswa sekolah dasar yang beragam disertai kemampuan yang semakin berkembang dari sisi kognitif, perilaku maupun emosional menjadi satu tantangan yang harus guru hadapi terutama jika ditambah dengan adanya siswa berkebutuhan khusus di sekolah (Tarnoto, 2016).

Berdasarkan paparan tersebut, perlu digali secara mendalam apakah kondisi *mindfulness* dan efikasi diri perlu dikembangkan oleh guru yang mengajar di lingkup pendidikan inklusif sekolah dasar, yang diuji peran mediasinya dalam penelitian ini. Hipotesis dalam penelitian ini adalah (1) efikasi diri guru memediasi pengaruh hubungan antara kondisi *mindfulness* terhadap domain kelelahan emosional pada kondisi *burnout*



yang dialami guru yang mengajar di sekolah dasar inklusif, (2) efikasi diri guru memediasi pengaruh hubungan antara kondisi *mindfulness* terhadap domain depersonalisasi pada kondisi *burnout* yang dialami guru yang mengajar di sekolah dasar inklusif dan (3) efikasi diri guru memediasi pengaruh hubungan antara kondisi *mindfulness* terhadap domain pencapaian personal pada kondisi *burnout* yang dialami guru yang mengajar di sekolah dasar inklusif.

## Metode

Partisipan dalam penelitian ini adalah 25 orang guru laki-laki dan 149 orang guru perempuan ( $n = 174$ ,  $M = 1.86$ ,  $SD = 0.35$ ) yang mengajar di sekolah dasar inklusif di daerah Jakarta, Depok, Bekasi, Surabaya, Denpasar, dan Makassar, dengan teknik *convenience sampling*, yaitu pemilihan partisipan berdasarkan asas kemudahan dan kenyamanan. Kuesioner didistribusikan dengan dua cara yaitu dengan menggunakan *google form online* dan *booklet* kuesioner tercetak. Kuesioner dalam bentuk *form online* disebar pada beberapa komunitas guru sedangkan kuesioner *booklet* diberikan melalui sekolah dan diisikan langsung oleh guru bersangkutan. Sebelum pengisian secara *online* maupun *non-online*, peneliti menginformasikan tujuan dari penelitian dan permintaan persetujuan untuk terlibat dalam penelitian. Pengisian kuesioner dijelaskan akan membutuhkan waktu sekitar 15 hingga 20 menit.

Terdapat tiga alat ukur yang digunakan dalam penelitian ini yaitu untuk mengukur kondisi *burnout* (*Maslach Burnout Inventory – Educator Survey*), *mindfulness* (*Mindfulness in Teaching Scale*), dan efikasi diri guru (*Teacher Efficacy in Inclusive Practice*). Seluruh alat ukur pada penelitian ini diadaptasi oleh peneliti dari skala aslinya dengan menyesuaikan item-item dalam konteks aktivitas pengajaran di sekolah dasar inklusif di Indonesia. Tahapan yang penulis lakukan, pertama penulis melakukan *translate-back translate*, kemudian dilakukan *expert judgement* mengenai adaptasi yang dilakukan, dan sebelum digunakan, alat ukur ini telah diuji cobakan pada sampel dengan karakteristik yang sama dengan partisipan penelitian yaitu guru yang mengajar di sekolah dasar inklusif.

Alat ukur yang digunakan untuk mengukur kondisi *burnout* guru adalah *Maslach Burnout Inventory – Educators Survey* yang dibuat oleh Maslach, Jackson, dan Leiter (1986). Kuesioner ini terdiri dari tiga domain pengukuran kondisi *burnout* guru yaitu domain kelelahan emosional (*emotional exhaustion*) berjumlah 9 aitem ( $\alpha = 0,82$ ) dengan contoh aitemnya “*saya merasa lelah di akhir hari kerja*”, domain depersonalisasi (*depersonalization*) berjumlah 5 aitem ( $\alpha = 0,60$ ) dengan contoh aitemnya “*bekerja sepanjang hari dengan orang-orang di sekolah membuat saya merasa terbebani*”, dan domain efikasi personal yang rendah (*low personal efficacy / personal accomplishment*) berjumlah 8 aitem ( $\alpha = 0,67$ ) (skor terbalik) dengan contoh aitemnya “*saya memperoleh banyak pencapaian dalam pekerjaan ini*”. Partisipan memilih antara “Tidak Pernah” (0) hingga “Setiap Hari” (6) dengan jumlah 7 poin skala Likert, untuk kemudian jumlah rating merepresentasikan setiap subskala.

Alat ukur yang digunakan untuk mengukur kondisi *mindfulness* yang dimiliki guru adalah *Mindfulness in Teaching Scale* yang dibuat oleh Frank dkk., (2016), yang mencoba memahami kondisi *mindfulness* guru dalam lingkup pengajaran melalui dua domain yaitu intrapersonal dan interpersonal guru. Subjek yang digunakan dalam penelitian pengembangan alat ukur ini adalah guru-guru yang mengajar di sekolah dasar kelas 1 hingga kelas 5. Kuesioner ini terdiri atas dua domain yaitu intrapersonal *mindfulness* berjumlah 9 aitem dengan contoh aitemnya “ketika sedang mengajar di kelas, saya sulit untuk tetap fokus pada apa yang sedang terjadi saat itu” dan interpersonal *mindfulness* berjumlah 5 aitem dengan contoh aitemnya “saya mengizinkan siswa di kelas untuk mengekspresikan perasaannya meski hal tersebut membuat saya merasa tidak nyaman”, sehingga total seluruhnya yaitu 14 aitem. Pengisian kuesioner ini dilakukan dengan cara memilih “Tidak pernah” (1) hingga “Selalu” (5), yang mengungkapkan kondisi *mindfulness* guru sehari-hari ketika melakukan aktivitas pengajaran dan berinteraksi dengan siswa di kelas inklusif. Pengolahan data dilakukan dengan menggabungkan total nilai subjek pada kedua domain (intrapersonal dan interpersonal *mindfulness*). Uji coba alat ukur menghasilkan koefisien alfa sebesar  $\alpha = 0,74$ .

Alat ukur yang digunakan untuk mengukur efikasi diri guru mengacu pada *Teacher Efficacy for Inclusive Practice* (TEIP), yang disusun oleh Sharma, Loreman, dan Forlin (2012). Terdapat tiga domain yang digunakan peneliti untuk menggali efikasi diri guru pada konteks sekolah inklusif, yaitu penerapan pengajaran inklusi (*efficacy to use inclusive instruction*) dengan contoh aitemnya “saya percaya diri dalam mendesain tugas belajar sehingga kebutuhan tiap siswa dapat terpenuhi”, mengelola perilaku bermasalah siswa (*efficacy in managing behavior*) dengan contoh aitemnya “saya mampu mengendalikan tingkah laku siswa yang mengganggu di dalam kelas”, dan melakukan kolaborasi dengan profesional maupun orang tua dalam pengembangan pendidikan anak (*efficacy in collaboration*) dengan contoh aitemnya “saya yakin mampu melibatkan orang tua dari siswa berkebutuhan khusus dalam kegiatan di sekolah”. Masing-masing domain terdiri atas 6 aitem, sehingga total terdapat 18 aitem. Pengisian kuesioner dilakukan dengan memilih antara “Sangat Tidak Sesuai” (1) hingga “Sangat Sesuai” (6) dan menghasilkan nilai koefisien reliabilitas sebesar  $\alpha = 0,87$ . Pengolahan data dilakukan dengan cara menggabungkan total nilai subjek dari seluruh domain.

Teknik untuk melakukan analisis dalam penelitian ini adalah dengan menggunakan uji regresi untuk membuktikan pengaruh dari variabel kondisi *mindfulness* dan efikasi diri terhadap masing-masing domain pada variabel kondisi *burnout* guru di sekolah dasar inklusif. Uji Sobel juga dilakukan untuk membuktikan peranan mediator efikasi diri guru dalam hubungan kondisi *mindfulness* terhadap kondisi *burnout* guru, menggunakan IBM SPSS Statistic 20, Model regresi PROCESS v3.4 (Hayes, 2013). Sebelum melakukan uji mediasi, terlebih dahulu diuji hubungan kausal dari masing-masing variabel (*causal step approach*) dengan menggunakan analisis regresi linier. Uji terhadap mediator dapat dilanjutkan jika prediktor jalur a, b dan c menunjukkan hasil yang signifikan (Baron & Kenny, 1986).



## Hasil

Sebaran data demografi penelitian (lihat Tabel 1) secara singkat dapat dijelaskan terdiri atas partisipan dengan rentang usia kurang dari 20 tahun hingga lebih dari 50 tahun. Rentang tingkat pendidikan terakhir partisipan yaitu mulai dari SMA ( $n=17$ , 9.8%) hingga S2 ( $n=13$ , 7.5%) dan didominasi partisipan pada tingkat pendidikan akhir S1 ( $n=138$ , 79.3%). Selain itu, dalam penelitian ini terdapat lebih banyak partisipan yang belum pernah mengikuti pelatihan mengenai pendidikan inklusif atau anak dengan kebutuhan khusus ( $n=95$ , 54.6%) dibandingkan dengan partisipan yang sudah pernah mengikuti pelatihan, yaitu sebanyak 79 orang (45.4%).

Rincian statistik deskriptif setiap variabel dapat dilihat pada Tabel 2. Pengujian dilanjutkan dengan melihat kontribusi dari masing-masing variabel prediktor (*mindfulness* dan efikasi diri) terhadap variabel tergantung (*burnout*) dengan uji regresi linier (lihat Tabel 3). Hasil analisa regresi awal terhadap jalur model menunjukkan bahwa prediktor utama yaitu *mindfulness* secara signifikan berkontribusi terhadap masing-masing variabel domain dari *burnout* (jalur c1 [ $b = -0.823$ ,  $t(174) = -6,077$   $p < 0.05$ ], jalur c2 [ $b = -0.886$ ,  $t(174) = -7,008$ ,  $p < 0.05$ ] dan jalur c3 [ $b = -0.511$ ,  $t(174) = 3,604$ ,  $p < 0.05$ ]). Selanjutnya dilakukan uji terhadap variabel *mindfulness* dan efikasi diri sebagai variabel mediator (jalur a) yang menunjukkan hasil signifikan ( $b = 0.473$ ,  $t(174) = 5,728$ ,  $p < 0.05$ ). Terakhir, untuk jalur b yang menguji variabel mediator, hanya satu jalur yaitu b3 (efikasi diri – pencapaian personal) yang menunjukkan hasil signifikan ( $b = 0.993$ ,  $t(174) = 9,266$ ,  $p < 0.05$ ).

Jalur b1 (efikasi diri – kelelahan emosional,  $b = -0.024$ ,  $t(174) = -0,194$ ,  $p > 0.05$ ) dan jalur b2 (efikasi diri – depersonalisasi,  $b = 0.004$ ,  $t(174) = 0,036$ ,  $p > 0.05$ ) menunjukkan hasil yang tidak signifikan. Hasil yang tidak signifikan pada jalur model b2 dan b3 mengindikasikan bahwa pengujian terhadap model mediasi untuk variabel Y domain kelelahan emosional dan depersonalisasi tidak dapat diproses. Uji analisis mediasi dan uji Sobel hanya dapat dilakukan untuk model dengan mediator efikasi diri dan domain pencapaian personal dari *burnout*.

Tabel 1  
Data demografi partisipan

Karakteristik partisipan	Valid (n)	Persentase (%)
Jenis kelamin	174	
Laki-laki	25	14.4
Perempuan	149	85.6
Usia (tahun)	174	
< 20 th	4	2.3
20 – 30 th	71	40.8
31 – 40 th	42	24.1
41 – 50 th	37	21.3
> 50 th	20	11.5
Pendidikan terakhir	174	
SMA	17	9.8
Diploma	6	3.4
S1	138	79.3
S2	13	7.5
Mengikuti pelatihan pendidikan inklusif / ABK	174	
Pernah mengikuti	79	45.4
Tidak pernah mengikuti	95	54.6

Sumber: Kim dkk., (2017)

Tabel 2  
Gambaran statistik deskriptif variabel

	Mean	SD	Range
1. <i>Mindfulness</i>	3.97	0.42	1.93
2. Efikasi diri	4.85	0.50	2.44
3. Kelelahan emosional	1.30	0.82	4.11
4. Depersonalisasi	0.81	0.79	3.20
5. Pencapaian personal	4.86	0.81	3.50

Sumber: Abenavoli dkk., (2013)

Tabel 3  
Tabel analisa regresi linier

Notasi Jalur	R <sup>2</sup>	b	t	sig.
c1	0,177	-0,823	-6,077	0,000
c2	0,222	-0,886	-7,008	0,000
c3	0,070	-0,511	3,604	0,000
a	0,160	0,473	5,728	0,000
b1	0,177	-0,024	-0,194	0,847
b2	0,222	0,004	0,036	0,971
b3	0,381	0,993	9,266	0,000

Sumber: Field (2009); Hayes (2013)

Catatan: jalur a (*mindfulness* – efikasi diri), jalur b1 (efikasi diri – kelelahan emosional), jalur b2 (efikasi diri – depersonalisasi), jalur b3 (efikasi diri – pencapaian personal), jalur c1 (*mindfulness* – kelelahan emosional), jalur c2 (*mindfulness* – depersonalisasi) dan jalur c3 (*mindfulness* – pencapaian personal).



Pengujian model dilakukan dengan analisa terhadap domain pencapaian personal (lihat Gambar 1). Pengujian besar peran variabel efikasi guru memediasi pengaruh *mindfulness* terhadap domain *burnout* yaitu pencapaian personal, digunakan uji Sobel. Uji Sobel menunjukkan hasil nilai  $z = 4,850$ , yang artinya efikasi diri berperan signifikan sebagai mediator untuk menjelaskan pengaruh *mindfulness* terhadap pencapaian personal pada domain *burnout*. Hal ini mengacu pada Baron dan Kenny (1986), nilai  $z$  signifikan jika lebih dari 1,98 ( $z > 1,98$ ).

Hasil ini menunjukkan bahwa ada pengaruh tidak langsung yang signifikan (terjadi efek mediasi penuh). Pengaruh tidak langsung kondisi *mindfulness* terhadap domain pencapaian personal pada kondisi *burnout* melalui efikasi diri guru sebesar 0,469 dengan jalur a dan b menunjukkan hasil yang signifikan (lihat Tabel 4). Jika mengacu pada Baron dan Kenny (1986) dapat ditarik kesimpulan ada peran mediasi yang terjadi. Hipotesis ketiga (3) pada penelitian ini dapat dikatakan diterima. Efikasi diri guru signifikan memediasi hubungan pengaruh antara kondisi *mindfulness* terhadap domain pencapaian personal pada kondisi *burnout* guru.

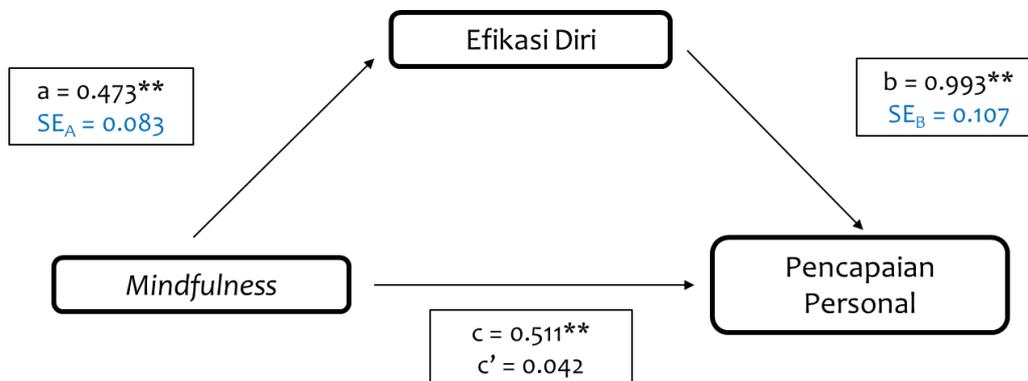
Tabel 4

Tabel regresi model domain pencapaian personal

Notasi Jalur (path)	Koefisien	t	p
a	0,473	5,729	0,000
b	0,993	9,266	0,000
c	0,511	3,604	0,000
c'	0,042	0,327	0,744
	<b>Effect</b>	<b>LLCI</b>	<b>ULCI</b>
<b>Direct effect</b>	0,042	-0,208	0,291
<b>Indirect effect</b>	0,469	0,295	0,658

Sumber: Hayes, (2013); Rossallina & Salim (2019)

Bagan uji model sebagai berikut:



Gambar 1. Uji model domain pencapaian personal (Sumber: Hayes, 2013)

---

## Pembahasan

Praktik *mindfulness* pada dasarnya memberikan banyak manfaat terhadap kondisi emosional maupun kesejahteraan guru di sekolah terutama sekolah dengan sistem pendidikan inklusif (Shoviana, 2019). Kajian dan penelitian yang dilakukan oleh Seney dan Mishou (2017), Shoviana (2019), dan juga Weare (2014), menunjukkan bahwa dengan meningkatkan kapasitas berkesadaran guru (*mindfulness*), terutama di sekolah inklusif dan sekolah yang memiliki siswa berkebutuhan khusus, dapat memberikan dampak yang positif terhadap performa mengajar dan kepuasan guru dalam menjalankan aktivitasnya di sekolah. Hal ini secara langsung memberikan dampak pada bagaimana guru meyakini kemampuannya untuk menjalani aktivitas mengajar sehari-hari di sekolah dengan tantangan sistem pendidikan inklusif saat ini. Ketika efikasi diri guru meningkat, tentunya hal ini menjadikan guru memiliki faktor protektif terhadap domain yang dapat memengaruhi kondisi *burnout* dalam menghadapi tantangan pengajaran di sekolah inklusif.

Menurut (Kabat-Zinn, 2003), setiap dari individu memiliki disposisi kesadaran (*mindfulness*) yang dapat membantu diri untuk menyadari setiap aktivitas yang dilakukan. Kondisi kesadaran (*mindfulness*) tidak hanya membantu diri untuk dapat merasakan lingkungan sekitar, tetapi juga merasakan kondisi internal dan perasaan yang dimiliki. Ketika kondisi kesadaran terus dilatih, mulai dari yang paling sederhana yaitu latihan menyadari pernapasan, maka hal ini akan memberikan dampak pada semakin diri menyadari kondisi dan perasaan yang dirasakan termasuk keyakinan diri dalam melakukan aktivitas spesifik tertentu. Kesadaran akan kemampuan yang dimiliki saat ini akan membantu guru menilai keyakinan yang dimiliki ketika dihadapkan pada tuntutan pekerjaan di sekolah sehingga akan berdampak pada bagaimana guru mempersepsikan tekanan atau tuntutan eksternal tersebut (Ergas, 2014).

Pada penelitian ini, ditemukan bahwa pengaruh kondisi *mindfulness* terhadap kondisi *burnout* pada aspek pencapaian personal secara signifikan dapat dijelaskan oleh efikasi diri guru pada konteks pengajaran di sekolah dasar inklusif. Hal ini menunjukkan bahwa efikasi diri memberikan pengaruh terhadap meningkatnya aspek rasa pencapaian diri yang dimiliki oleh guru dalam menangani kondisi *burnout* pada konteks pengajaran pendidikan inklusif. Maslach, Leiter, dan Schaufeli (2009) menyebutkan bahwa aspek pencapaian personal individu berkaitan dengan pandangan individu terhadap keberhargaan diri dan kemampuannya untuk yakin mampu mengeksekusi tugas-tugas di lingkungan dengan produktif.

Pengaruh efikasi guru yang signifikan terhadap aspek pencapaian personal dari kondisi *burnout* guru menunjukkan bahwa dengan meningkatnya efikasi diri guru dalam mengajar siswa sekolah dasar di kelas inklusif, pandangan guru terhadap pencapaian personal dan keberhargaan dirinya pun juga akan meningkat. Sejalan dengan penelitian yang dilakukan oleh Becker dan Whitaker (2018), meningkatnya efikasi diri individu dapat membantu mengelola beban tugas yang diterima sehingga individu memiliki pandangan yang lebih positif terhadap kapabilitas dan produktivitas kerja yang dimiliki. Sejalan dengan paparan tersebut, efikasi diri disini keberadaannya juga signifikan



dipengaruhi oleh disposisi kesadaran (*mindfulness*) yang dimiliki guru sehingga guru menjadi lebih dapat melihat pencapaian personal yang telah diraih selama ini.

Kondisi *mindfulness* menjadikan guru lebih atentif terhadap setiap hal yang dikerjakan terutama dalam mengajar di kelas sehingga guru menikmati setiap proses pengajaran yang dilakukan (Flook, Goldberg, Pinger, Bonus, & Davidson, 2013). Guru menyadari setiap umpan balik yang diberikan oleh lingkungan terutama siswa ketika berinteraksi di kelas, dimana hal ini dapat menjadi sumber penguatan untuk meningkatkan efikasi diri guru terhadap kemampuannya mengajar (Flook dkk., 2013). Tentunya jika tidak ada efikasi diri, sikap terhadap pencapaian personal pun tidak dapat dicapai karena sikap terhadap pencapaian personal individu salah satunya bersumber dari guru perlu yakin terhadap kemampuan dirinya untuk mengajar di sekolah.

Kondisi *mindfulness* sendiri merupakan suatu kondisi individu menyadari setiap hal yang dilakukan saat ini (Nagy & Baer, 2017). Hal ini berarti bahwa dengan semakin sadar akan hal-hal yang sudah dilakukan saat ini, setiap harinya guru akan belajar untuk mengevaluasi diri atas hal yang dilakukan. Kesadaran juga menjadikan guru belajar untuk menikmati setiap proses yang dilakukan sehingga setiap pencapaian kecil yang diperoleh akan membantu guru untuk melihat hal positif yang dimiliki pada diri. Tentunya pada kondisi *burnout*, hal ini menjadi faktor protektif karena kecenderungan untuk selalu berpikir dan merasakan tidak adanya pencapaian yang dimiliki akan semakin berkurang (Seney & Mishou, 2017). Oleh karena itu, dengan memperhatikan aspek kesadaran yang dimiliki guru, dapat menjadikan guru semakin sadar dan mendorong guru untuk lebih memperhatikan setiap aktivitas yang dilakukan dalam mengajar dan mendukung meningkatnya apresiasi terhadap pencapaian personal guru.

Kondisi *burnout* menjadi hal yang tidak dapat dijelaskan secara unidimensional melainkan harus melihat setiap aspek penyusun dari kondisi *burnout* sendiri (Leiter & Maslach, 2016). Sikap terhadap pencapaian personal guru menjadi salah satu penyusun dari kondisi *burnout* dan hal ini dapat menjadi faktor protektif dari kondisi *burnout*. Semakin guru melatih kondisi kesadaran maka keyakinan guru akan kemampuannya juga semakin meningkat sehingga menjadikan sikap guru terhadap pencapaian personal yang selama ini dijalani akan semakin baik. Sejalan dengan penelitian yang dilakukan oleh Gardner (2018), dengan mengembangkan dan meningkatkan kondisi *mindfulness*, guru akan lebih memahami kemampuan diri dan hal ini meningkatkan keyakinan guru akan kemampuannya dalam mengajar siswa di sekolah.

Berbeda dengan penelitian yang telah dilakukan Skaalvik dan Skaalvik (2010) yang menunjukkan hasil signifikan antara pengaruh efikasi diri guru terhadap domain kelelahan emosional dan depersonalisasi dari kondisi *burnout*, pada penelitian ini efikasi diri guru tidak memiliki pengaruh terhadap domain tersebut. Perbedaan hasil ini dapat terjadi dikarenakan pada penelitian sebelumnya efikasi diri yang diukur adalah efikasi diri umum yang dimiliki guru (*general self efficacy*) sementara pada penelitian ini efikasi diri yang diukur spesifik pada konteks pendidikan inklusif. Berbeda dengan efikasi diri yang spesifik pada tugas guru sekolah dasar yang mengajar di sekolah inklusif, efikasi diri secara umum (*general self efficacy*) melihat efikasi diri sebagai suatu keyakinan yang

---

dimiliki guru dalam menghadapi berbagai tekanan yang muncul di lingkungan sehari-hari. Kondisi ini tidak spesifik dimaksudkan hanya di sekolah melainkan di lingkungan yang lebih luas (Shoji dkk., 2016).

Perbedaan pengukuran terhadap kondisi efikasi diri yang dimiliki guru dapat memberikan hasil yang berbeda pula bagi guru dalam mempersepsikan keyakinannya ketika menghadapi satu situasi spesifik. Menurut Bandura (1997), efikasi diri perlu dilihat sebagai suatu konsep yang tidak hanya pada situasi spesifik, tetapi juga berkaitan dengan tugas spesifik. Guru yang mengajar sekolah dasar inklusif memiliki spesifikasi tugas yang berbeda dengan guru yang mengajar di sekolah dasar dengan sistem pendidikan umum. Hal ini dapat terlihat dari beban tugas yang diemban karena harus membagi peran dan secara bergantian mengajar siswa dengan kebutuhan khusus dan juga siswa reguler (Tarnoto, 2016). Selain itu, mengajar siswa dengan tahapan perkembangan yang duduk di sekolah dasar juga berbeda dengan siswa yang duduk di kelompok bermain, taman kanak-kanak maupun sekolah menengah.

Jika melihat tahapan perkembangannya, secara kognitif maupun sosioemosional, siswa sekolah dasar memiliki dinamika yang beragam. Menurut teori perkembangan Piaget, siswa sekolah dasar mulai berkembang untuk belajar dengan benda-benda yang konkrit hingga transisi untuk konsep berpikir yang lebih abstrak (Papalia & Feldman, 2012). Hal ini menjadikan guru perlu untuk memiliki kreativitas serta keahlian untuk dapat memberikan pengajaran yang sesuai dengan kemampuan siswanya di sekolah, melihat pada tahapan perkembangan kognitif ini penalaran anak perlu untuk dilatih secara bertahap. Pada sistem pendidikan inklusif, guru tentunya akan berhadapan dengan tipe siswa berkebutuhan khusus yang lebih beragam dan hal ini menambah tantangan tersendiri untuk guru selain harus mengajar siswa reguler. Guru perlu melakukan modifikasi pembelajaran sesuai kemampuan dari siswa berkebutuhan khusus dan juga perlu memberikan penilaian dengan standar yang berbeda (Madan & Sharma, 2013).

Penerapan sistem pendidikan inklusif di Indonesia hingga saat ini masih menjadi suatu hal yang terus dikembangkan dan banyak menghadapi tantangan. Tantangan yang dihadapi guru-guru di sekolah dasar inklusif di Indonesia menjadi salah satu yang dibahas oleh Tarnoto (2016) yaitu dari segi dukungan pelatihan untuk menangani siswa berkebutuhan khusus dalam konteks kegiatan pembelajaran hingga peran dukungan dari orang tua maupun pihak sekolah yang juga masih dirasa perlu untuk lebih ditingkatkan. Hal ini berbeda dengan sistem pendidikan inklusif yang berkembang di negara-negara lain. Penelitian yang dilakukan oleh Malinen dkk. (2013) menunjukkan bahwa pengalaman guru mengajar anak berkebutuhan khusus dan frekuensi pelatihan yang pernah diikuti menjadi faktor yang dapat memprediksi keyakinan guru sehingga dapat memengaruhi kelelahan emosional maupun kondisi depersonalisasi yang menjadi bagian dari kondisi *burnout*. Hal ini yang kemungkinan menjadi salah satu faktor yang menyebabkan efikasi diri guru sekolah dasar inklusif di Indonesia tidak dapat serta merta memengaruhi kondisi kelelahan emosional maupun depersonalisasi yang ada pada kondisi *burnout* guru.



Penelitian lain yang dilakukan oleh Septianisa dan Caninsti (2018) membahas mengenai hubungan antara efikasi diri dan kondisi *burnout* pada guru sekolah dasar inklusif yang ada di Indonesia. Penelitian ini menunjukkan hasil yang tidak signifikan pada kedua variabel tersebut dan dikaji bahwa kondisi *burnout* guru sekolah dasar inklusif tidak dapat secara langsung dipengaruhi oleh efikasi diri guru. Hal ini disebabkan oleh efikasi diri guru sekolah dasar inklusif memiliki struktur dan karakteristik yang berbeda dalam kontribusinya dengan kondisi *burnout*. Bandura (1997) menyebutkan bahwa efikasi diri seseorang selain dipengaruhi oleh tugas spesifik yang dilakukan, juga sedikit banyak berbeda ketika dikaitkan dengan budaya kerja maupun kondisi demografis dari individu. Selain itu, ketika dikaitkan dengan kondisi *burnout*, faktor terkait cara individu mempersepsikan tekanan maupun beban kerja yang harus dijalani dan dukungan yang diperoleh dari lingkungan menjadi hal yang perlu diperhatikan. Pandangan individu terhadap tekanan dapat menjadi salah satu faktor yang memengaruhi kondisi emosional sehingga berdampak pada domain kelelahan emosional maupun keinginan untuk berinteraksi dengan orang lain (McKay, 2016).

Penelitian yang dilakukan Skaalvik dan Skaalvik (2010) menunjukkan peran efikasi diri guru dalam memprediksi aspek kelelahan emosional dan depersonalisasi, namun pada penelitian ini efikasi diri guru terlihat tidak signifikan memengaruhi kedua aspek tersebut. Hal ini dapat terjadi kemungkinan karena adanya perbedaan populasi dan aspek yang mengungkap efikasi diri guru dalam memprediksi aspek kelelahan emosional dan depersonalisasi dari kondisi *burnout* guru. Pada penelitian ini, populasi yang digunakan adalah guru-guru yang mengajar pada sekolah dasar inklusif di beberapa daerah di Indonesia, sedangkan penelitian sebelumnya menggunakan populasi guru-guru di sekolah reguler. Populasi guru-guru sekolah dasar inklusif dipilih berdasarkan perkembangan pendidikan yang sedang menggalakkan penerapan pendidikan inklusif utamanya di Indonesia. Selain itu, beberapa penelitian merekomendasikan topik *mindfulness* dan efikasi diri guru perlu untuk dikembangkan berkaitan dengan pengaruhnya terhadap kondisi *burnout* guru dalam menghadapi tuntutan mengajar di sekolah. Pengembangan ini tidak hanya pada konteks sekolah reguler dan sekolah anak berkebutuhan khusus, tetapi juga pada konteks budaya yang lebih luas salah satunya sekolah inklusif (Abenavoli dkk., 2013; Frank dkk., 2016; Sharma dkk., 2012).

Aspek-aspek yang memengaruhi efikasi diri seorang guru dalam praktik pendidikan di sekolah inklusif tentunya berbeda dengan praktik pendidikan di sekolah reguler sehingga hal ini kemungkinan dapat memengaruhi reaksi guru terhadap tuntutan tugas mengajar yang berdampak pada kondisi *burnout* (Kristiana, 2018). Pada konteks pendidikan inklusif, prediktor dari efikasi diri guru dalam memengaruhi kemampuannya mengelola tuntutan dan beban mengajar dapat dilihat dari kondisi internal dan eksternal individu. Kristiana (2018) dalam penelitiannya menjelaskan aspek-aspek internal yang perlu diperhatikan yaitu, pengetahuan terkait pendidikan inklusif, pengalaman berinteraksi dengan siswa yang memiliki kebutuhan khusus, profil kepribadian (kemampuan adaptif, kecenderungan emosi dll.), pengalaman mengajar

---

dan pengalaman mengikuti pelatihan terkait pendidikan inklusif. Terkait faktor eksternal yang menjadi prediktor terbentuknya efikasi diri individu dalam kaitannya dengan kondisi *burnout* yaitu iklim sekolah yang mendukung pengembangan praktik pendidikan inklusif.

Pada penelitian yang dilakukan oleh Elisa dan Wrastari (2013) dan juga Firli dkk. (2020), kondisi internal guru dalam kaitannya dengan sisi afektif yaitu kepedulian guru terhadap siswa dengan kebutuhan khusus menjadi salah satu hal perlu untuk diperhatikan. Penelitian tersebut menunjukkan bahwa guru-guru yang mengajar di sekolah inklusif di Indonesia memiliki simpati yang besar terhadap kondisi anak-anak dengan kebutuhan khusus sehingga walaupun praktik pengajarannya berat, guru tetap menjalankan kewajiban mengajar dengan upaya untuk membantu anak-anak tersebut. Hal ini juga dapat dijelaskan melalui penelitian yang dilakukan oleh Rumalutur dan Kurniawati (2019) bahwa guru di Indonesia pada dasarnya memiliki sikap yang positif terhadap pendidikan inklusif. Sikap positif ini dominan dijelaskan oleh faktor persepsi guru yang menilai bahwa setiap aktivitas yang dilakukan umumnya berkaitan dengan perasaan guru terhadap kondisi sekitar. Guru secara umum memiliki sikap simpati dan empati terhadap kondisi anak-anak berkebutuhan khusus sehingga akan cenderung secara sukarela mengerjakan aktivitas pengajaran meski hal tersebut cukup menantang dilakukan.

Beberapa penelitian lain juga mencoba menjelaskan bahwa pada praktiknya guru-guru mulai menerapkan konsep kebersyukuran (*gratitude*) dalam memandang aktivitas yang dijalani di sekolah inklusif (Leguminosa dkk., 2017; Putri dkk., 2016). Kondisi ini menjadikan guru melihat kesulitan yang dihadapi sebagai suatu hal yang harus disyukuri terutama ketika melihat kekurangan yang dimiliki oleh siswa dengan kebutuhan khusus. Konsep ini tentunya semakin mendukung sikap guru karena mengajak guru untuk menyikapi pengalaman dan tantangan mengajar siswa berkebutuhan khusus secara lebih positif dengan rasa syukur dan penerimaan. Selain itu, pengembangan kebiasaan dan budaya untuk mensyukuri pengalaman dan aktivitas yang dilakukan menjadikan guru saling mendukung antar rekan guru lain dalam melakukan kegiatan pembelajaran di sekolah inklusif (Leguminosa dkk., 2017; Putri dkk., 2016).

Sharma dkk. (2012) juga menjelaskan bahwa pada praktik pendidikan inklusif, sekolah berkewajiban untuk memenuhi kebutuhan belajar setiap anak sesuai dengan kemampuannya masing-masing. Hal ini membuat guru perlu untuk melihat kemampuan anak tidak hanya dari aspek akademik tetapi juga aspek non-akademik yang dimiliki. Guru perlu untuk memiliki strategi mengajar yang spesifik sehingga bisa memenuhi kebutuhan siswa berkebutuhan khusus maupun reguler (Sharma dkk., 2012). Sedangkan, dalam konteks pendidikan reguler guru tidak dituntut untuk menyesuaikan strategi pengajaran dengan kemampuan spesifik setiap anak yang memiliki kebutuhan khusus, sehingga beban pengajaran dan ekspektasi guru terhadap kemampuan anak pun akan berbeda (Chong dkk., 2010).



Berkaitan dengan pengaruh langsung kondisi *mindfulness* yang dimiliki guru terhadap kondisi *burnout* yang dirasakan dalam mengajar, penelitian ini menunjukkan hasil yang signifikan pada efek pengaruh langsung tanpa adanya peran efikasi diri di dua domain *burnout*. Flook dkk., (2013) dalam penelitiannya menjelaskan kondisi *mindfulness* membuat guru lebih mampu untuk memerhatikan perasaan saat ini sehingga tidak reaktif terhadap lingkungan yang menekan (tugas-tugas pengajaran di sekolah). Hal ini akan menurunkan kecenderungan individu untuk menumpuk perasaan lelah yang mengarah pada kelelahan emosional dan keinginan untuk menjauh dari lingkungan sosial (depersonalisasi). Guidetti, Viotti, Badagliacca, Colombo, dan Converso (2019) juga membahas penelitian terkait dengan *trait mindfulness* sebagai suatu sumber daya yang dimiliki guru sebagai faktor protektif terhadap kondisi *burnout*.

Penelitian yang dilakukan oleh Guidetti dkk., (2019) menunjukkan bahwa *trait mindfulness* menjadi kondisi yang bersumber dari dalam diri individu, dalam hal ini yaitu kapasitas individu untuk memberikan perhatian dan fokus pada situasi dan kondisi saat ini. Ketika individu mengembangkan kondisi *mindfulness*, artinya individu mengembangkan sikap *non-judgmental* (tidak memberikan penilaian) terhadap stimulus yang ada di lingkungan. Kondisi ini juga menjadikan individu memaknai peristiwa dan situasi yang dihadapi seperti halnya dalam kondisi saat ini, tidak dipengaruhi oleh pengalaman-pengalaman sebelumnya. Kemampuan guru untuk memaknai apa adanya seperti saat ini, menjadikan guru tidak membentuk pemikiran negatif dan reaktif terhadap stimulus yang ada sehingga menurunkan kecenderungan untuk mengalami kelelahan emosional dan konflik dengan lingkungan sosial (depersonalisasi).

Penelitian yang dilakukan oleh Flook dkk., (2013) dan Guidetti dkk., (2019) pada dasarnya juga menjelaskan bahwa perlu digali lebih jauh hal yang sekiranya dapat menjembatani, baik dalam bentuk mediasi atau moderasi interaksi *trait mindfulness* dengan kondisi kelelahan emosional dan depersonalisasi. Hal ini karena dalam beberapa penelitian pun menjelaskan bahwa untuk menjadikan guru mengalami kondisi *burnout*, guru perlu mengalami kelelahan emosional yang berkepanjangan dan kondisi menekan yang tidak dapat tertangani dengan optimal (Leiter & Maslach, 2016). Hal ini menunjukkan bahwa perlu untuk digali lebih jauh hal yang kiranya dapat membantu kondisi *mindfulness* menjelaskan perannya dalam memengaruhi domain *burnout*, yaitu kelelahan emosional dan depersonalisasi. Penggalan variabel lain untuk penelitian selanjutnya, selain efikasi diri, menjadi penting untuk nantinya dapat dilakukan intervensi yang tepat ketika diterapkan praktik *mindfulness* untuk guru-guru yang menysasar kondisi emosional dan interaksi guru dengan orang lain yang berkaitan dengan depersonalisasi.

## Kesimpulan

Berdasarkan hasil dari penelitian yang telah dilakukan, dapat disimpulkan bahwa keyakinan guru akan kemampuannya dalam mengajar siswa memengaruhi interaksi antara kemampuan guru untuk menyadari setiap aktivitas yang dilakukan dalam

---

mengajar (*mindfulness*) dan aspek pencapaian diri (*personal accomplishment*) dari kondisi *burnout* guru pada konteks pendidikan sekolah dasar inklusif. Sejalan dengan penelitian sebelumnya bahwa efikasi diri guru mampu menjelaskan hubungan kondisi *mindfulness* dan domain kondisi *burnout* yaitu pencapaian personal dari guru yang mengajar di sekolah dasar inklusif. Tanggung jawab guru dalam menjalankan program pendidikan inklusif menjadi hal yang tidak mudah. Guru perlu menyesuaikan strategi instruksional dan manajemen kelas yang tepat agar semua aspek kebutuhan belajar siswa terpenuhi sesuai dengan kemampuan siswa masing-masing. Hasil dari penelitian ini menunjukkan bahwa dengan melakukan peningkatan terhadap efikasi diri guru melalui praktik *mindfulness*, diharapkan dapat membantu meningkatkan aspek antisipatif dari kondisi *burnout*, yaitu pencapaian personal guru. Sedangkan, dua aspek lain dari kondisi *burnout* yang tidak dapat dijelaskan oleh efikasi diri guru dalam kaitannya dengan kondisi *mindfulness*, dapat dijadikan masukan bagi penelitian selanjutnya untuk semakin memperjelas interaksi kondisi *mindfulness* dengan kondisi *burnout* guru.

Penelitian selanjutnya diharapkan dapat menggali lebih dalam terkait peran dari data demografis seperti frekuensi pelatihan yang dilakukan guru, pengalaman mengajar anak berkebutuhan khusus, hingga jumlah anak berkebutuhan khusus yang ditangani sebagai variabel yang sekiranya dapat membantu lebih memperjelas pengaruh *mindfulness* terhadap kondisi *burnout*. Hal tersebut dengan pertimbangan bahwa faktor-faktor ini kemungkinan dapat mengarahkan pada variabel tertentu yang memengaruhi kondisi emosional dan keinginan guru untuk berinteraksi dengan lingkungan dalam pengajaran siswa berkebutuhan khusus di sekolah (Kristiana, 2018). Selain itu, penelitian selanjutnya juga dapat menggunakan metode *mixed method* dengan tambahan pendalaman data melalui metode kualitatif untuk memperkaya data penelitian. Harapannya, dengan menambahkan data dalam bentuk kualitatif akan lebih memperkaya informasi terutama hal-hal yang berkaitan dengan pengalaman praktik *mindfulness* dan dampak yang dirasakan oleh guru secara langsung (Abenavoli dkk., 2013; Harris dkk., 2016).

Data kualitatif dapat ditambahkan dengan menguraikan secara singkat penjabaran dari masing-masing variabel sehingga nantinya dapat menemukan pula variabel baru untuk memperjelas interaksi variabel utama. Terkait variabel *mindfulness*, guru dapat diminta untuk menguraikan pengalaman mengenai kondisi kesadaran yang selama ini dialami dan praktik yang dilakukan untuk meningkatkan kondisi tersebut (jika ada) (Abenavoli dkk., 2013). Sementara terkait variabel *burnout*, penelitian selanjutnya juga dapat memperdalam data dengan menguraikan kondisi yang dialami pada setiap domain dalam konteks pengajaran di pendidikan inklusif. Harapannya akan semakin dapat memperjelas kondisi emosional yang dialami dan secara spesifik mengetahui faktor penyebabnya, sehingga akan membantu menjelaskan serta memberikan penanganan yang sesuai untuk menyasar penyebab dari kondisi emosional ini.



## Referensi

- Abenavoli, R. M., Jennings, P. a, Greenberg, M. T., Harris, A. R., & Katz, D. a. (2013). The protective Effects of Mindfulness Against Burnout Among Educators. *The Pyschology of Education Review*, 37(2), 57–69.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. In *European Journal of Special Needs Education* (Vol. 17, Issue 2, pp. 129–147). Taylor & Francis Group . <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Bandura. (2016). Guide for constructing self-efficacy scales. In *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307–337).
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman and Company. <https://doi.org/10.1007>
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The Moderator-Mediator Variable Distinction in Social Psychological Research. Conceptual, Strategic, and Statistical Considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173–1182. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1173>
- Becker, B. D., Gallagher, K. C., & Whitaker, R. C. (2017). Teachers' dispositional mindfulness and the quality of their relationships with children in Head Start classrooms. *Journal of School Psychology*, 65(June), 40–53. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.06.004>
- Becker, B. D., & Whitaker, R. C. (2018). The Association Between Dispositional Mindfulness and Management Self-Efficacy Among Early Childhood Education Managers in Head Start. *Mindfulness*, 9(2), 636–644. <https://doi.org/10.1007/s12671-017-0806-y>
- Benevene, P., & Fiorilli, C. (2015). Burnout syndrome at school: A comparison study with lay and consecrated italian teachers. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(1), 501–506. <https://doi.org/10.5901/mjss.2015.v6n1p501>
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16(2), 239–253. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00057-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00057-8)
- Brown, K. W., Ryan, R. M., & Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical Foundations and Evidence for its Salutary Effects. *Psychological Inquiry*, 18(4), 211–237. <https://doi.org/10.1080/10478400701598298>
- 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>
- Chesnut, S. R., & Burley, H. (2015). Self-efficacy as a predictor of commitment to the teaching profession: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 15, 1–16. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.02.001>
- Chong, W. H., Klassen, R. M., Huan, V. S., Wong, I., & Kates, A. D. (2010). The Relationships Among School Types, Teacher Efficacy Beliefs, and Academic Climate: Perspective from Asian Middle Schools. *The Journal of Educational Research*, 103(3), 183–190. <https://doi.org/10.1080/00220670903382954>
- Dewi, R. S. (2017). Pengaruh Pelatihan Efikasi Diri Sebagai Pendidik Terhadap Penurunan Burnout Pada Guru Di Sekolah Inklusi. *Naturalistic: Jurnal Kajian Pendidikan Dan Pembelajaran*, 1(2), 155–167.
- Dewi, S. L., & Paramita, P. P. (2012). Tingkat Burnout Ditinjau dari Karakteristik Demografis ( Usia , Jenis Kelamin dan Masa Kerja ) Guru SDN Inklusi di Surabaya. *Jurnal Psikologi Pendidikan Dan Perkembangan*, 1(02), 107–115.

- <http://www.journal.unair.ac.id/download-fullpapers-jpppa4051dc64a2full.pdf>
- Elisa, S., & Wrastari, A. T. (2013). Sikap guru terhadap pendidikan inklusi ditinjau dari faktor pembentuk sikap [Teachers' attitudes toward inclusive education viewed from the forming factors of attitude]. *Jurnal Psikologi Perkembangan Dan Pendidikan*, 2(01), 1–10.
- Ergas, O. (2014). Mindfulness in education at the intersection of science, religion, and healing. *Critical Studies in Education*, 55(1), 58–72. <https://doi.org/10.1080/17508487.2014.858643>
- Eslami, Z. R., & Fatahi, A. (2008). *TESL-EJ 11.4 -- Teachers' Sense of Self-Efficacy, English Proficiency, and Instructional Strategies: A Study of Nonnative EFL Teachers in Iran* (Vol. 11, Issue 4).
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C., & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 514–525. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.013>
- Field, A. (2009). *Discovering statistic using SPSS: Third edition*. Sage Publications.
- Firli, I., Widyastono, H., & Sunardi. (2020). Analisis kesiapan guru terhadap program inklusi. *Journal Biology, Education, Science & Technology*, 3(1), 127–132.
- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., Bonus, K., & Davidson, R. J. (2013). Mindfulness for teachers: A pilot study to assess effects on stress, burnout, and teaching efficacy. *Mind, Brain, and Education*, 7(3), 182–195. <https://doi.org/10.1111/mbe.12026>
- Frank, J. L., Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2016). Validation of the Mindfulness in Teaching Scale. *Mindfulness*, 7(1), 155–163. <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0461-0>
- Friedman, I. A. (2003). Self-efficacy and burnout in teaching: The importance of interpersonal-relations efficacy. *Social Psychology of Education*, 6(3), 191–215. <https://doi.org/10.1023/A:1024723124467>
- Friedman, I. A., & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: A classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 18(6), 675–686. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00027-6](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00027-6)
- Gardner, K. D. (2018). *Relationship Between Prekindergarten to Grade 12 Teachers Mindfulness and Self Efficacy* [Walden University]. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8616.2008.00521.x> Malik,
- Guidetti, G., Viotti, S., Badagliacca, R., Colombo, L., & Converso, D. (2019). Can mindfulness mitigate the energy-depleting process and increase job resources to prevent burnout? A study on the mindfulness trait in the school context. *PLoS ONE*, 14(4), 1–17. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0214935>
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495–513. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>
- Hanley, R. D. (2017). *Dispositional Mindfulness as a mediator between teacher perceived stress and teacher burnout*. <https://doi.org/10.1086/307595>
- Harris, A. R., Jennings, P. A., Katz, D. A., Abenavoli, R. M., & Greenberg, M. T. (2016). Promoting Stress Management and Wellbeing in Educators: Feasibility and Efficacy of a School-Based Yoga and Mindfulness Intervention. *Mindfulness*, 7(1), 143–154. <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0451-2>
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis: A Regression-Based Approach* (T. D. Little (ed.)). The Guilford Press.
- Jennings, P. A. (2015). Early Childhood Teachers' Well-Being, Mindfulness, and Self-Compassion in Relation to Classroom Quality and Attitudes Towards Challenging



- Students. *Mindfulness*, 6(4), 732–743. <https://doi.org/10.1007/s12671-014-0312-4>
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-Based Interventions in Context: Past, Present, and Future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144–156. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016>
- Kaufhold, J. A., Alvarez, V. G., & Arnold, M. (2006). Lack of school supplies, materials and resources as an elementary cause of frustration and burnout in South Texas special education teachers. *Journal of Instructional Psychology*, 33(3), 159–161. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psych&AN=2007-02586-001&lang=de&site=ehost-live%5Cnjkaufhold@gardnerwebb.edu>
- Kim, L. E., Dar-nimrod, I., Maccann, C., Kim, L. E., Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., Rasheed, D., DeWeese, A., DeMauro, A. A., Cham, H., Greenberg, M. T., Leńko-Szymańska, A., Cohen, D. K., Spillane, J. P., & Peurach, D. J. (2017). Impacts of the CARE for teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology*, 26(7), 0013189X1774348. <https://doi.org/10.3102/0013189X17743488>
- Kristiana, I. F. (2018). Teachers' self-efficacy in the implementation of inclusive education: Literature review. *Journal of Educational, Health and Community Psychology*, 7(2), 139. <https://doi.org/10.12928/jehcp.v7i2.8569>
- Kurniawati, F., Minnaert, A., Mangunsong, F., & Ahmed, W. (2012). Empirical study on primary school teachers' attitudes towards inclusive education in Jakarta, Indonesia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69(1ceepsy), 1430–1436. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.12.082>
- Leguminosa, P., Nashori, F., & Rachmawati, M. A. (2017). Pelatihan kebersyukuran untuk menurunkan stres kerja guru di sekolah inklusi. *Jurnal Ilmiah Psikologi Terapan*, 5(2), 186. <https://doi.org/10.22219/jipt.v5i2.4563>
- Leiter, M. P., & Maslach, C. (2016). Latent burnout profiles: A new approach to understanding the burnout experience. *Burnout Research*, 3(4), 89–100. <https://doi.org/10.1016/j.burn.2016.09.001>
- Madan, A., & Sharma, N. (2013). Inclusive Education for Children with Disabilities: Preparing Schools to Meet the Challenge. In *Electronic Journal for Inclusive Education* (Vol. 3, Issue 1). <https://corescholar.libraries.wright.edu/ejie>
- Malinen, O. P., Savolainen, H., Engelbrecht, P., Xu, J., Nel, M., Nel, N., & Tlale, D. (2013). Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries. *Teaching and Teacher Education*, 33, 34–44. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.004>
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. (2015). *The Maslach Burnout Inventory Manual*. <https://www.researchgate.net/publication/277816643>
- Maslach, C., Leiter, M. P., & Schaufeli, W. (2009). Measuring Burnout. In *The Oxford Handbook of Organizational Well Being* (Issue April 2018, pp. 1–25). <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199211913.003.0005>
- McKay, L. (2016). Beginning teachers and inclusive education: Frustrations, dilemmas and growth. *International Journal of Inclusive Education*, 20(4), 383–396. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1081635>
- Nagy, L. M., & Baer, R. A. (2017). Mindfulness: What Should Teachers of Psychology Know? *Teaching of Psychology*, 44(4), 353–359. <https://doi.org/10.1177/0098628317727913>
- Nurachma, L. T. (2013). Hubungan antara Bentuk Dukungan Sosial dan Burnout pada Guru Sekolah Dasar Inklusif di Kabupaten Bandung. *Skripsi, Universitas Indonesia*. <http://lib.ui.ac.id/naskahringkas/2015-11/S52510-Laila>
- Papalia, D. E., & Feldman, R. D. (2012). *Experience Human Development* (Twelfth Ed).

---

McGraw-Hill.

- Putri, D. A., Sukarti, S., & Rachmawati, M. A. (2016). Pelatih kebersyukuran untuk meningkatkan kualitas hidup guru sekolah inklusi. *Jurnal Intervensi Psikologi (JIP)*, 8(1), 21–40. <https://doi.org/10.20885/intervensipsikologi.vol8.iss1.art2>
- Rossallina, L., & Salim, R. A. (2019). Perilaku eksplorasi karier, dukungan sosial, dan keyakinan dalam pengambilan keputusan karier SMP. *Persona: Jurnal Psikologi Indonesia*, 8(2), 224–239. <https://doi.org/10.30996/persona.v8i2.2627>
- Rumalutur, N. A., & Kurniawati, F. (2019). *The Attitudes of In-Service and Pre-Service Teachers Toward Inclusive Education*. 229(Iciap 2018), 619–630. <https://doi.org/10.2991/iciap-18.2019.53>
- Sarıçam, H., & Sakiz, H. (2014). Burnout and teacher self-efficacy among teachers working in special education institutions in Turkey. *Educational Studies*, 40(4), 423–437. <https://doi.org/10.1080/03055698.2014.930340>
- Seney, R. W., & Mishou, M. A. (2017). The importance of mindfulness training for teachers. *Gifted Education International*, 026142941771634. <https://doi.org/10.1177/0261429417716349>
- Septianisa, S., & Caninsti, R. (2018). Hubungan Self Efficacy Dengan Burnout Pada Guru Di Sekolah Dasar Inklusi. *Journal Psikogenesis*, 4(1), 126. <https://doi.org/10.24854/jps.v4i1.523>
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12–21. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>
- Shoji, K., Cieslak, R., Smoktunowicz, E., Rogala, A., Benight, C. C., & Luszczynska, A. (2016). Associations between job burnout and self-efficacy: A meta-analysis. *Anxiety, Stress and Coping*, 29(4), 367–386. <https://doi.org/10.1080/10615806.2015.1058369>
- Shoviana, L. (2019). Strategies to improve teacher's self-efficacy in Indonesian inclusive elementary schools. *Jurnal Studi Dan Penelitian Pendidikan Islam*, 2, 1–9. <https://doi.org/10.377/0033-2909.126.1.78>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059–1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Dimensions of teacher burnout: relations with potential stressors at school. *Social Psychology of Education*, 20(4), 775–790. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9391-0>
- Srivastava, M., de Boer, A., & Pijl, S. J. (2015). Inclusive education in developing countries: a closer look at its implementation in the last 10 years. *Educational Review*, 67(2), 179–195. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.847061>
- Sudarto, Z. (2017). Implementasi Kebijakan Penyelenggaraan Pendidikan Inklusif. *Jurnal Pendidikan (Teori Dan Praktik)*, 1(1), 97. <https://doi.org/10.26740/jp.v1n1.p97-106>
- Swider, B. W., & Zimmerman, R. D. (2010). Born to burnout: A meta-analytic path model of personality, job burnout, and work outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 76(3), 487–506. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.01.003>
- Talmor, R., Reiter, S., & Feigin, N. (2005a). 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>
- Talmor, R., Reiter, S., & Feigin, N. (2005b). 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>
- Tarnoto, N. (2016). Permasalahan-permasalahan yang dihadapi sekolah penyelenggara



- pendidikan inklusi pada tingkat SD. *Humanitas*, 13(1), 50–61. [https://doi.org/10.5822/978-1-59726-228-6\\_3\\_WATER](https://doi.org/10.5822/978-1-59726-228-6_3_WATER)
- Taylor, N. Z., & Millier, P. M. R. (2016). The contribution of mindfulness to predicting burnout in the workplace. *Personality and Individual Differences*, 89, 123–128. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.10.005>
- Weare, K. (2014). Evidence for Mindfulness: Impacts on the Wellbeing and Performance of School Staff. *Mindfulness in Schools Projects*, October, 23. [www.mindfulnessinschools.org](http://www.mindfulnessinschools.org)
- Worley, J. A., Vassar, M., Wheeler, D. L., & Barnes, L. L. B. (2008). Factor structure of scores from the maslach burnout inventory: A review and meta-analysis of 45 exploratory and confirmatory factor-analytic studies. *Educational and Psychological Measurement*, 68(5), 797–823. <https://doi.org/10.1177/0013164408315268>