SELARAS
Journal of Psychological Studies
Vol.2, No.2, Oktober 2026
E-ISSN: 3164-001X

Hubungan antara *Student Teacher Relationship* dengan Stres Kerja pada Guru TK dan SD di Sekolah Inklusi

Iznaenti A. Cahaya & Erni J. Simanjuntak
Fakultas Psikologi, Universitas Pelita Harapan, Indonesia
Email korespondensi: erni.simanjuntak@uph.edu

Abstract

Teachers in inclusive schools in Indonesia face complex demands in developing positive relationships with students, which may be associated with work-related stress. This study aimed to examine the relationship between student-teacher relationship (STR) and work-related stress among kindergarten and elementary school teachers in inclusive schools in Jabodetabek, Indonesia. This study employed a quantitative, cross-sectional correlational design involving 89 teachers from inclusive schools recruited through purposive sampling. Teachers completed the Student–Teacher Relationship Scale–Short Form (STRS-SF) and the Indonesian version of the Teacher Stress Inventory (TSI). Pearson correlation analysis showed a small negative association between STR and teachers' work-related stress that was not statistically significant (r = -.19, 95% CI [-.38, .02], p = .08). These findings do not provide sufficient evidence of an association between STR and work-related stress in this sample; however, given the confidence interval, a small negative association cannot be ruled out. Other internal and external factors that were not measured in this study may also be relevant and warrant examination in future research. Practical implications and recommendations for future research in the context of inclusive education are discussed.

Keywords: *Children with special needs, inclusive schools, student-teacher relationship, teacher work-related stress*

Abstrak

Guru di sekolah inklusi di Indonesia menghadapi tuntutan yang kompleks dalam membangun hubungan positif dengan peserta didik, yang dapat berkaitan dengan stres kerja guru. Penelitian ini bertujuan untuk menguji hubungan antara hubungan guru-murid (*student-teacher relationship* atau STR) dan stres kerja pada guru TK dan SD di sekolah inklusi di Jabodetabek. Penelitian ini menggunakan pendekatan kuantitatif dengan desain korelasional *cross-sectional* yang melibatkan 89 guru di sekolah inklusi yang dipilih dengan teknik *purposive sampling*. Guru mengisi *Student–Teacher Relationship Scale–Short Form* (STRS-SF) dan *Teacher Stress Inventory* (TSI) versi Bahasa Indonesia. Analisis korelasi Pearson menunjukkan hubungan negatif yang kecil dan tidak signifikan secara statistik antara STR dan stres kerja guru (r = -0.19, IK 95% [-0.38, 0.02], Temuan ini belum memberikan bukti yang cukup mengenai adanya hubungan antara STR dan stres kerja guru pada sampel ini; namun, berdasarkan interval kepercayaan, kemungkinan adanya hubungan negatif yang kecil belum dapat dikesampingkan. Faktor internal maupun eksternal lain yang tidak diukur dalam penelitian ini perlu dikaji dalam penelitian selanjutnya. Implikasi praktis dan saran untuk penelitian selanjutnya dalam konteks sekolah inklusi turut dibahas.

Kata Kunci: ABK, hubungan guru-siswa, sekolah inklusi, stres kerja guru

SELARAS
Journal of Psychological Studies
Vol.2, No.2, Oktober 2026
E-ISSN: 3164-001X

PENDAHULUAN

Pendidikan merupakan hak dasar setiap individu (UNESCO, 2006), dan kebijakan pendidikan inklusif di Indonesia dilandasi oleh UUD 1945 Pasal 28H ayat (2) untuk menjamin kesempatan yang adil bagi semua anak (Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Republik Indonesia, 2023). Bagi anak berkebutuhan khusus (ABK), layanan pendidikan diselenggarakan terutama melalui Sekolah Luar Biasa (SLB) dan sekolah inklusi. Berbeda dengan SLB yang kelasnya kecil dan umumnya diampu guru berlatar belakang Pendidikan Luar Biasa, sekolah inklusi menempatkan siswa tipikal dan ABK di kelas yang sama, menggunakan kurikulum nasional yang disesuaikan, dan diampu oleh guru reguler yang didampingi guru pembimbing khusus (Pratiwi, 2015; Direktorat Jenderal Pendidikan Vokasi, Pendidikan Khusus, dan Pendidikan Layanan Khusus, 2025). Sebagai gambaran, rombongan belajar SD dapat mencapai 20–28 siswa, sedangkan SDLB paling banyak lima siswa (Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia, 2017). Dengan demikian, guru di sekolah inklusi perlu memenuhi kebutuhan ABK di dalam kelas yang jauh lebih besar dan heterogen.

Tuntutan tersebut membuat pekerjaan guru inklusi lebih kompleks. Banyak guru reguler merasa kurang memiliki keterampilan untuk menangani ABK karena belum adanya prosedur yang jelas (T. Subiasti, komunikasi pribadi, 31 Januari 2025), dan tugas guru di sekolah inklusi dilaporkan lebih berat dibandingkan guru reguler sehingga memunculkan frustrasi ketika proses belajar murid tidak sesuai harapan (Leguminosa et al., 2017). Guru juga dituntut berkolaborasi dengan guru lain, terapis, dan orang tua serta menangani beban administratif yang lebih banyak (Bettini et al., 2017). Beban kerja yang tinggi, peran ganda, peran yang tidak jelas, dan kurangnya dukungan administratif dapat memicu stres pada guru (Cancio et al., 2018), terutama ketika dukungan institusional dan pelatihan khusus tidak memadai (Sharma & Sokal, 2016). Guru yang mengajar siswa dengan *autism spectrum disorder* (ASD) di sekolah inklusi bahkan rentan mengalami *burnout* (Boujut et al., 2017).

Stres dipahami sebagai perasaan cemas atau terancam yang muncul ketika seseorang menilai suatu situasi melebihi kapasitas psikologisnya untuk mengatasinya (Lazarus, 1999, dalam Plotnik & Kouyoumdjian, 2014). Secara khusus, stres kerja guru adalah kondisi emosional yang tidak menyenangkan, seperti tegang, frustrasi, cemas, dan depresi, yang muncul ketika tuntutan mengajar dirasakan melebihi kemampuan guru untuk mengatasinya (Fimian, 1984; Kyriacou, 2001). Fimian (1984) membedakan sumber stres (manajemen waktu, beban kerja, distres profesional, disiplin siswa, dan keterlibatan profesional) dan manifestasi stres (respons emosional, kelelahan, gangguan kardiovaskular, gangguan pencernaan, dan perilaku negatif).

UPH Universitas Pelita Harapan FAKULTAS PSIKOLOGI
selaras.jurnalpsi@gmail.com
https://ojs.uph.edu/index.php/selaras

Dalam penelitian ini, model tersebut digunakan sebagai gambaran konseptual, bukan sebagai struktur alat ukur; instrumen yang digunakan adalah TSI versi Bahasa Indonesia (Agustin, 2019) yang butirnya mencakup kedua kategori tersebut dan dianalisis sebagai skor total. Stres jangka panjang dapat menurunkan efikasi dan kepuasan kerja serta meningkatkan risiko kelelahan dan keinginan berhenti mengajar (Shernoff et al., 2011), yang pada akhirnya juga berdampak pada motivasi dan performa akademik siswa (Hester et al., 2020).

Salah satu faktor yang diduga berkaitan dengan stres kerja guru adalah hubungan guru dan siswa (*student-teacher relationship*/STR), yaitu relasi yang terbentuk melalui interaksi sehari-hari yang melibatkan perasaan, penilaian, dan harapan dari kedua belah pihak (Settanni et al., 2015). Spilt et al. (2011) menjelaskan bahwa hubungan dengan siswa merupakan sumber pemenuhan kebutuhan keterhubungan (*relatedness*) bagi guru: hubungan yang dekat menjadi sumber emosi positif dan sumber daya psikologis, sedangkan hubungan yang diwarnai konflik memunculkan emosi negatif berulang yang menjadi stresor dalam pekerjaan sehari-hari. Dalam kerangka penilaian stres (Lazarus, 1999), konflik dengan siswa dapat dinilai sebagai tuntutan yang melampaui sumber daya guru, sementara kedekatan dapat berfungsi sebagai sumber daya untuk menghadapi tuntutan tersebut. Kualitas STR sendiri dipengaruhi antara lain oleh *mindfulness* dan kecerdasan emosional guru (Wang, 2023). Atas dasar ini, kualitas STR yang lebih baik diharapkan berhubungan dengan tingkat stres kerja yang lebih rendah.

Meskipun demikian, bukti empiris pada guru sekolah inklusi masih terbatas. Penelitian sebelumnya menunjukkan bahwa karakteristik siswa berkebutuhan khusus berkaitan dengan rendahnya kedekatan hubungan dan tingginya stres guru (DeShazer et al., 2023; Freire et al., 2020), tetapi hubungan langsung antara kualitas STR dan stres kerja guru inklusi belum banyak diuji, terutama di Indonesia; sebagian besar penelitian STR membahas dampaknya terhadap siswa atau dilakukan pada guru sekolah reguler (Spilt et al., 2011). Penelitian ini berfokus pada jenjang TK dan SD karena hubungan guru–murid pada tahun-tahun awal pendidikan berperan penting dalam membentuk pola interaksi anak di tahap selanjutnya (Ansari et al., 2020) dan cenderung lebih stabil pada usia sekolah dasar (Murray & Greenberg, 2001; Freire et al., 2020). Pada tahap ini, guru sering dipandang sebagai figur orang tua tambahan (*extended parents*), sehingga STR memiliki peran yang lebih besar terhadap pengalaman dan perilaku belajar anak.

Berdasarkan uraian tersebut, penelitian ini bertujuan untuk menguji hubungan antara STR dengan siswa berkebutuhan khusus dan stres kerja pada guru TK dan SD di sekolah inklusi. Hipotesis diuji secara dua arah dengan $\alpha = 0.05$ sebagai berikut:

H0: *student-teacher relationship* tidak memiliki hubungan dengan stres kerja pada guru TK dan SD yang mengajar di sekolah inklusi.

H1: *Student-teacher relationship* memiliki hubungan negatif dengan stres kerja pada guru TK dan SD yang mengajar di sekolah inklusi.

Hasil penelitian diharapkan dapat menjadi masukan bagi pengelola sekolah dan pembuat kebijakan pendidikan dalam merancang dukungan yang lebih tepat sasaran bagi guru di sekolah inklusi.

METODE

Partisipan

Populasi dalam penelitian ini adalah guru yang saat ini mengajar di TK dan SD inklusi yang berada di Jabodetabek. Sampel diambil menggunakan teknik *purposive sampling* agar mendapatkan partisipan yang tepat dan sesuai dengan kriteria partisipan yang dibutuhkan agar data yang didapatkan sesuai dengan kebutuhan penelitian (Etikan et al., 2016). Jumlah sampel minimal ditentukan menggunakan G*Power versi 3.1 dengan pengaturan *F tests – Linear multiple regression: Fixed model, R^2 deviation from zero*, ukuran efek f^2 = 0.15 (efek sedang; Cohen, 1988), α = 0.05, *power* (1 – β) = 0.95, dan satu prediktor. Berdasarkan perhitungan ini, jumlah minimal sampel yang diperlukan adalah 89 partisipan, dan jumlah partisipan yang dianalisis (89 guru) telah memenuhi target tersebut. Tidak ada batas maksimal jumlah sampel yang digunakan, karena peningkatan jumlah sampel dapat meningkatkan reliabilitas hasil penelitian.

Kriteria yang digunakan untuk guru yang mengajar di sekolah inklusi adalah guru kelas/wali kelas atau guru mata pelajaran khusus (misalnya pendidikan jasmani, seni/musik, dan pendidikan agama) yang telah mengajar kelas dengan minimal 1 murid berkebutuhan khusus selama setidaknya 6 bulan di kelas yang sama dengan komposisi murid yang tetap.

Kedua peran ini dipilih karena di jenjang TK dan SD sebagian besar pembelajaran diampu oleh guru kelas/wali kelas, yang pada sekolah-sekolah partisipan umumnya berjumlah dua orang per kelas, sedangkan mata pelajaran tertentu seperti pendidikan jasmani, seni/musik, dan pendidikan agama diampu oleh guru mata pelajaran. Kedua kelompok guru tersebut berinteraksi secara langsung dan rutin dengan siswa berkebutuhan khusus di kelas yang sama.

Batas minimal 6 bulan mengajar ditetapkan berdasarkan temuan yang menyatakan bahwa diperlukan waktu sekitar 3–6 bulan untuk membangun relasi dan kelekatan antara murid dan guru (Roorda et al., 2011). Tidak ada batasan usia maupun

latar belakang pendidikan bagi partisipan penelitian ini, mengingat hasil wawancara awal menunjukkan bahwa guru yang mengajar di sekolah inklusi tidak selalu memiliki latar belakang dalam pendidikan luar biasa.

Desain

Penelitian ini menggunakan desain *cross-sectional* yang menggunakan teknik pengumpulan data yang dilakukan pada satu periode waktu tertentu tanpa kelanjutan (Wang & Cheng, 2020). Desain ini dipilih karena memungkinkan pengukuran hubungan antara variabel dalam periode tertentu tanpa memerlukan observasi jangka panjang. Pendekatan yang digunakan adalah kuantitatif dengan metode korelasional untuk menganalisis hubungan antara *student-teacher relationship* sebagai variabel prediktor dan stres kerja sebagai variabel kriterium pada guru yang mengajar di taman kanak-kanak (TK) dan sekolah dasar (SD) inklusi. Analisis korelasi Pearson digunakan untuk menguji hubungan antara *student-teacher relationship* dan tingkat stres kerja guru, dan dilengkapi dengan analisis regresi linear sederhana untuk mengestimasi besarnya perbedaan skor stres kerja per satu poin skor STR. Karena desain penelitian bersifat korelasional, istilah prediktor dan kriterium digunakan dalam pengertian statistik dan tidak dimaksudkan untuk menunjukkan hubungan sebab-akibat.

Prosedur

Setelah memperoleh persetujuan etik dari Fakultas Psikologi Universitas Pelita Harapan (nomor 0112221041/ETIK/TA/FPsi-UPH/2025), peneliti mengadaptasi STRS-SF ke dalam Bahasa Indonesia melalui (a) penerjemahan maju oleh mahasiswa psikologi, (b) sintesis hasil terjemahan, (c) penerjemahan balik oleh mahasiswa psikologi dwibahasa, (d) telaah kesetaraan makna dan keterbacaan oleh seorang dosen dan peneliti Fakultas Psikologi Universitas Pelita Harapan, dan (e) uji coba pada 31 guru. Berdasarkan uji coba, redaksi satu item *closeness* (item 7) diperbaiki karena *item-rest correlation*-nya rendah; pada sampel utama item tersebut memiliki *item-rest correlation* sebesar 0.56. Kuesioner disusun dalam Microsoft Forms dan diisi secara mandiri. Partisipan menyatakan persetujuan secara elektronik (*informed consent*), partisipasi bersifat sukarela, dan kuesioner diisi secara anonim tanpa mencantumkan nama guru, siswa, maupun sekolah.

Instrumen

Teacher Stress Inventory

TSI versi Bahasa Indonesia (Agustin, 2019) merupakan adaptasi dari TSI karya Friedman dan Farber (1992, dalam Agustin, 2019) yang terdiri atas 20 butir, dengan korelasi item-total 0.577–0.852 dan α = 0.957; uji coba pada 31 guru menghasilkan α = 0.93. Butir dinilai dengan skala Likert 0–4 (0 = tidak pernah, 4 = sangat sering) sehingga rentang skor total adalah 0–80, dan skor yang lebih tinggi menunjukkan stres kerja yang lebih tinggi.

Student-Teacher Relationship Scale-Short Form (STRS-SF)

STRS-SF (Pianta, 1992) terdiri atas 15 item dalam dua subskala, yaitu *closeness* (8 item) dan *conflict* (7 item), yang dinilai dengan skala Likert 1–5. Konsistensi internal versi asli dilaporkan sebesar 0.86–0.89 (Pianta, 1992) dan 0.84–0.87 pada versi Portugal (Patrício et al., 2015), sedangkan uji coba versi adaptasi menghasilkan α = 0.73 (*closeness*) dan α = 0.75 (*conflict*). Skor total dihitung sebagai skor *closeness* (item 4 diskor terbalik) dikurangi skor *conflict*, dengan rentang teoretis –27 hingga 33; skor yang lebih tinggi menunjukkan kualitas hubungan yang lebih baik. Karena STRS-SF bersifat diadik, guru diminta memilih seorang murid berkebutuhan khusus di kelasnya dan menilai hubungannya dengan anak tersebut; apabila terdapat lebih dari satu siswa berkebutuhan khusus, pemilihan diserahkan kepada guru.

Teknik Analisis

Data dianalisis menggunakan JASP. Hipotesis diuji dengan korelasi Pearson beserta interval kepercayaan (IK) 95% secara dua arah dengan α = 0.05; pengujian dua arah dipertahankan sesuai rencana analisis awal karena lebih konservatif. Regresi linear sederhana dilaporkan sebagai pelengkap untuk menyajikan koefisien *B*, dan korelasi Spearman sebagai analisis pendamping. Uji asumsi meliputi normalitas, linearitas, homoskedastisitas, dan pencilan. Reliabilitas diperiksa dengan Cronbach's α dan daya diskriminasi item dengan *item-rest correlation*. Hasil yang tidak signifikan ditafsirkan sebagai kegagalan menolak H0, bukan sebagai bukti tidak adanya hubungan.

UPH Universitas Pelita Harapan FAKULTAS PSIKOLOGI
selaras.jurnalpsi@gmail.com
https://ojs.uph.edu/index.php/selaras

SELARAS
Journal of Psychological Studies
Vol.2, No.2, Oktober 2026
E-ISSN: 3164-001X

HASIL

Data Demografis

Pengumpulan sampel penelitian dilakukan di bulan September hingga Oktober 2025 dari beberapa sekolah inklusi dan sebanyak 89 responden mengisi kuesioner secara lengkap Usia partisipan dikumpulkan dalam bentuk kategori, yaitu ≤25 tahun (*n* = 12; 13.48%), 26–30 tahun (*n* = 26; 29.21%), 31–40 tahun (*n* = 25; 28.09%), 41–50 tahun (*n* = 21; 23.60%), dan >50 tahun (*n* = 5; 5.62%). Gambaran demografi partisipan dapat dilihat pada Tabel 1 berikut.

Tabel 1. *Gambaran Data Demografis Partisipan*

Karakteristik	Jumlah	Persentase
Jenis kelamin		
Laki-laki	13	14.61
Perempuan	76	85.39
Latar Belakang Pendidikan Terakhir		
D1-D3	2	2.25
D4/S1	69	77.53
Pasca Sarjana	18	20.22
Jenjang yang diajar		
TK	31	34.83
SD kelas 1-3	28	31.46
SD kelas 4-6	30	33.71
Lama tahun mengajar		
≤ 1 tahun	7	7.87
2-5 tahun	23	25.84
>5 tahun	59	66.29

Profil mayoritas partisipan adalah perempuan (85%, *n*=76), dengan tingkat pendidikan mayoritas adalah S1 atau D4 (77%, *n*= 69), mengajar pada tingkat pendidikan TK (34.83%, *n*=31), dengan pengalaman mengajar selama lebih dari 5 tahun (66%, *n*=59).

Uji Deskriptif

Tabel 2. *Statistik Deskriptif Variabel Penelitian*

Variabel	Median	Rerata	SD	Minimum	Maksimum
STR	10.00	10.63	7.23	-8.00	32.00
SKG	25.00	24.52	13.43	1.00	54.00

**Keterangan*. STR = Student-teacher Relationship; SKG= Stres kerja guru

UPH Universitas Pelita Harapan FAKULTAS PSIKOLOGI
selaras.jurnalpsi@gmail.com
https://ojs.uph.edu/index.php/selaras

SELARAS
Journal of Psychological Studies
Vol.2, No.2, Oktober 2026
E-ISSN: 3164-001X

Analisis deskriptif pada alat ukur menunjukkan skor rata-rata untuk setiap variabel. Variabel STR dari alat ukur STRS-SF memiliki skor rerata sebesar 10.63 dengan median 10.00 dan simpangan baku 7.23 dan rentang skor berada pada (–8.00) – 32.00 (rentang teoretis –27 hingga 33). Distribusi skor STR relatif simetris (*skewness* = 0.23; *kurtosis* = 0.63). Skor negatif menunjukkan bahwa skor *conflict* responden lebih tinggi daripada skor *closeness*; skor ini tidak dapat diartikan sebagai hubungan yang bermasalah karena belum terdapat norma atau titik potong yang tervalidasi.

Sedangkan untuk variabel stres kerja pada guru (SKG) yang diukur dengan TSI memiliki skor rerata 24.52 dengan simpangan baku 13.43 dan rentang skor berada pada 1.00 - 54.00 (rentang teoretis 0–80). Distribusi skor stres kerja relatif simetris tetapi cenderung datar (*skewness* = 0.23; *kurtosis* = -1.02), dengan variasi yang cukup luas di antara responden.

Norma dan Kategorisasi

Dalam penelitian ini, peneliti menggunakan pengelompokan kategori menggunakan pendekatan referensi berupa kriteria (*criterion referenced*) yang menggunakan teori dalam menyusun kategori menggunakan statistik hipotetik (Widhiarso, 2010, dalam Hidayatullah & Shadiqi, 2020). Penggunaan statistik hipotetik menggunakan rerata dan simpangan baku dari alat ukur yang dipakai sebagai bahan penyusunan titik kategori.

Tabel 3. *Kategorisasi Skoring STR dan Stres Kerja Guru*

Variabel	Kategori	Frekuensi	Persentase
STR	Rendah	1	1.12
	Sedang	56	62.92
	Tinggi	32	35.96
SKG	Rendah	51	57.30
	Sedang	37	41.57
	Tinggi	1	1.12

Berdasarkan kategorisasi di atas, ditemukan bahwa tingkat kualitas STR menunjukkan kecenderungan berada di tingkat rata-rata atau sedang (62.92%, *n* = 56). Sedangkan untuk tingkat stres kerja pada guru (SKG) ditemukan bahwa kecenderungan partisipan berada pada tingkat rendah (57.30 %, *n* = 51).

UPH Universitas Pelita Harapan FAKULTAS PSIKOLOGI
selaras.jurnalpsi@gmail.com
https://ojs.uph.edu/index.php/selaras

SELARAS
Journal of Psychological Studies
Vol.2, No.2, Oktober 2026
E-ISSN: 3164-001X

Kategorisasi ini hanya bersifat deskriptif. Titik potong berbasis rerata dan simpangan baku hipotetik bukan merupakan norma populasi maupun kriteria klinis, sehingga label rendah, sedang, dan tinggi tidak dapat dimaknai sebagai tingkat stres atau kualitas hubungan secara klinis. Seluruh pengujian hipotesis dilakukan menggunakan skor kontinu.

Daya Diskriminasi Item dan Reliabilitas

Tabel 4. *Daya Diskriminasi Item dan Reliabilitas Alat Ukur*

Instrumen	Daya diskriminasi (*Item-rest correlation)*	Reliabilitas *(Cronbach Alpha)*
STRS-SF Dimensi *Closeness*	0.32 - 0.58	0.77
STRS-SF Dimensi *Conflict*	0.24 - 0.71	0.82
TSI	0.23 - 0.81	0.93

Daya diskriminasi item dievaluasi menggunakan *item-rest correlation* dengan kriteria ≥ 0.30. Indeks ini menunjukkan sejauh mana setiap item sejalan dengan item lain dalam skalanya, sehingga bukan merupakan bukti validitas konstruk secara menyeluruh. Seluruh item dimensi *closeness* memenuhi kriteria (0.32–0.58). Pada dimensi *conflict*, satu item (item 2; r = 0.24) berada di bawah kriteria, dan pada TSI satu item (item 5; r = 0.23) berada di bawah kriteria. Kedua item tersebut tetap dipertahankan agar struktur instrumen tetap sebanding dengan versi aslinya dan versi adaptasinya, serta karena reliabilitas skala tetap baik. Bukti validitas lain yang tersedia berasal dari telaah pakar dan uji keterbacaan pada tahap adaptasi; struktur faktor belum diuji dalam penelitian ini.

Hasil uji reliabilitas dengan *Cronbach's Alpha* menunjukkan nilai sebesar 0.77 untuk STRS-SF dimensi *Closeness*, 0.82 untuk dimensi *Conflict*, dan 0.93 untuk TSI. Seluruh nilai berada di atas batas 0.70, sehingga instrumen dapat dinyatakan memiliki reliabilitas yang baik dan konsisten.

Uji asumsi klasik

Uji Shapiro-Wilk terhadap residual menunjukkan penyimpangan ringan dari normalitas (W = 0.96, p = 0.009), terutama berupa distribusi yang cenderung datar, sedangkan normalitas bivariat terpenuhi (W = 0.99, p = 0.57). Tidak ditemukan pencilan (residual terstandar maksimum = 2.12) maupun kasus berpengaruh yang menonjol

Universitas Pelita Harapan FAKULTAS PSIKOLOGI
selaras.jurnalpsi@gmail.com
https://ojs.uph.edu/index.php/selaras

SELARAS
Journal of Psychological Studies
Vol.2, No.2, Oktober 2026
E-ISSN: 3164-001X

(Cook's distance maksimum = 0.05). Sebaran residual tidak menunjukkan pola heteroskedastisitas, dan asumsi linearitas terpenuhi berdasarkan garis LOWESS serta suku kuadratik yang tidak signifikan, $F(1, 86) = 1.55$, $p = 0.22$. Oleh karena itu, korelasi Pearson digunakan sebagai analisis utama, dengan korelasi Spearman sebagai pendamping.

Uji Korelasi Variabel

Langkah selanjutnya adalah uji korelasi antara kedua variabel. Uji korelasi Pearson dilakukan karena asumsi normalitas bivariat terpenuhi (Shapiro-Wilk bivariat: $W = 0.99$, $p = 0.57$). Sesuai rencana analisis, korelasi Spearman juga dihitung sebagai analisis pendamping karena residual model regresi menunjukkan penyimpangan dari normalitas.

Tabel 5. *Hubungan antara Student-Teacher Relationship dan Stres Kerja Guru*

	Pearson's r	p
STR dan tingkat stres kerja guru	-0.19	0.08

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Berdasarkan hasil uji korelasi Pearson diperoleh koefisien korelasi sebesar $r = -0.19$ (IK 95% [-0.38, 0.02]) dengan nilai signifikansi $p = 0.08$. Hasil menunjukkan hubungan negatif yang kecil dan tidak signifikan secara statistik antara STR dan tingkat stres kerja guru. Interval kepercayaan mencakup nol, sehingga data belum cukup untuk memastikan adanya hubungan; namun, sebagian besar rentang interval berada pada nilai negatif sehingga kemungkinan hubungan negatif yang kecil hingga sedang belum dapat dikesampingkan. Korelasi Spearman memberikan hasil yang serupa ($\rho = -0.20$, $p = 0.057$). Koefisien korelasi dapat dilihat pada Tabel 5.

Analisis sensitivitas dilakukan dengan menghitung ulang skor TSI tanpa item yang memuat hubungan dengan murid (item nomor 15; 19 item). Hasilnya tetap menunjukkan hubungan negatif yang kecil dan tidak signifikan, $r = -0.18$, IK 95% [-0.37, 0.03], $p = 0.09$. Bahkan, apa pun item TSI yang dihapus, koefisien korelasi berkisar antara $r = -0.17$ hingga -0.20 ($p = 0.06$–0.10), sehingga tumpang tindih isi item tersebut tidak mengubah kesimpulan penelitian.

Sebagai analisis tambahan, hubungan masing-masing subskala STRS-SF dengan stres kerja guru juga diuji. *Closeness* berkorelasi negatif dan tidak signifikan dengan

Universitas Pelita Harapan
FAKULTAS PSIKOLOGI
selaras.jurnalpsi@gmail.com
https://ojs.uph.edu/index.php/selaras

SELARAS
Journal of Psychological Studies
Vol.2, No.2, Oktober 2026
E-ISSN: 3164-001X

stres kerja (r = -0.13, IK 95% [-0.33, 0.08], p = 0.23), sedangkan *conflict* berkorelasi positif dan tidak signifikan (r = 0.15, IK 95% [-0.06, 0.34], p = 0.17). Arah kedua koefisien konsisten dengan hasil skor total. Korelasi antara *closeness* dan *conflict* adalah r = -0.10.

Uji Hipotesis

Uji hipotesis bertujuan untuk mengestimasi besarnya asosiasi antara kualitas hubungan guru dengan siswa ABK dan tingkat stres kerja guru. Hipotesis diuji menggunakan korelasi Pearson (Tabel 5). Hasil regresi linear sederhana pada Tabel 6–8 disajikan sebagai pelengkap untuk menunjukkan besarnya koefisien B; dengan satu prediktor, uji signifikansi kedua analisis identik.

Tabel 6. *Uji Regresi Linear Sederhana*

Model	R	R^2	R^2 adj.	RMSE	ΔR^2	ΔF	df1	df2	p
H_0	0.00	0.00	0.00	13.43	0.00		0	88	
H_1	0.19	0.03	0.02	13.27	0.03	3.12	1	87	0.08

Tabel 7. *Hasil Uji F* ANOVA

Model		Jumlah Kuadrat	df	Rerata Kuadrat	F	p
H_1	Regresi	549.48	1	549.48	3.12	0.08
	Residual	15318.74	87	176.08		
	Total	15868.22	88			

Catatan. Model intersep tidak ditampilkan karena tidak memberikan informasi yang bermakna.

Tabel 8. *Koefisien Regresi*

Model		B	SE	β	t	p	Statistik Kolinearitas	
							Toleransi	VIF
H_0	(Intersep)	24.52	1.42		17.22	< .001		
H_1	(Intersep)	28.19	2.51		11.23	< .001		
	Skor total STR	-0.35	0.20	-0.19	-1.77	0.08	1.00	1.00

Berdasarkan hasil uji regresi linear sederhana ditemukan bahwa variabel *Student–Teacher Relationship* (STR) tidak berasosiasi secara signifikan dengan tingkat stres kerja guru. Hasil analisis menunjukkan nilai $F(1, 87) = 3.12$ dengan $p = 0.08$ ($p >$

UPH Universitas Pelita Harapan FAKULTAS PSIKOLOGI
selaras.jurnalpsi@gmail.com
https://ojs.uph.edu/index.php/selaras

0.05), yang berarti model regresi tidak signifikan secara statistik. Variabel STR hanya menjelaskan sekitar 2–3% variasi pada stres kerja guru (R = 0.19, R^2 = 0.03, Adjusted R^2 = 0.02). Koefisien regresi STR adalah *B* = -0.35, *SE* = 0.20, IK 95% [-0.73, 0.04], β = -0.19, *t*(87) = -1.77, *p* = 0.08.

Berikut persamaan regresi linear yang diperoleh:

Stres kerja guru = 28.19 – 0.35(STR)

Koefisien tersebut menunjukkan bahwa setiap perbedaan satu poin pada skor kualitas hubungan guru–murid (STR) berasosiasi dengan skor stres kerja guru yang lebih rendah sebesar 0.35 poin (IK 95% [-0.73, 0.04]). Meskipun arah koefisien negatif, asosiasi ini tidak signifikan secara statistik dan interval kepercayaannya mencakup nol. Dengan demikian, belum terdapat bukti yang cukup untuk menyatakan adanya hubungan antara kualitas hubungan guru dengan murid berkebutuhan khusus dan tingkat stres kerja guru di TK dan SD inklusi pada sampel penelitian ini, sehingga peneliti gagal menolak H0. Hasil ini tidak dapat diartikan sebagai bukti bahwa kedua variabel tidak berhubungan.

DISKUSI

Penelitian ini bertujuan untuk menguji hubungan antara *student-teacher relationship* (STR) dengan siswa berkebutuhan khusus dan stres kerja pada guru TK dan SD yang bekerja di sekolah inklusi. Hasil analisis menunjukkan hubungan negatif yang kecil dan tidak signifikan secara statistik (*r* = -0.19, IK 95% [-0.38, 0.02], *p* = 0.08). Hasil regresi juga menunjukkan bahwa STR hanya menjelaskan sekitar 3% variasi stres kerja guru (R^2 = 0.03, *p* = 0.08). Dengan demikian, peneliti gagal menolak H0: data belum memberikan bukti yang cukup mengenai adanya hubungan antara STR dan stres kerja guru. Namun, hasil yang tidak signifikan ini tidak dapat diartikan sebagai bukti tidak adanya hubungan. Interval kepercayaan yang diperoleh masih konsisten dengan hubungan negatif yang kecil hingga sedang, dan dengan 89 partisipan penelitian ini hanya memiliki *power* yang memadai (80%) untuk mendeteksi korelasi sekitar |*r*| ≥

Universitas Pelita Harapan
FAKULTAS PSIKOLOGI
selaras.jurnalpsi@gmail.com
https://ojs.uph.edu/index.php/selaras

0.29. Secara deskriptif, sebagian besar partisipan memiliki tingkat stres kerja yang rendah dan kualitas STR pada kategori sedang.

Arah hubungan yang negatif konsisten dengan temuan Spilt et al. (2011) dan Settanni et al. (2015) bahwa hubungan yang sulit dengan siswa dapat berkaitan dengan meningkatnya tekanan emosional guru, meskipun dalam penelitian ini asosiasi tersebut tidak signifikan secara statistik. Beberapa kemungkinan penjelasan yang dibahas berikut diposisikan sebagai dugaan yang perlu diuji dalam penelitian selanjutnya, karena variabel-variabel tersebut tidak diukur dalam penelitian ini.

Beberapa hal mungkin berkaitan dengan temuan ini. Karakteristik siswa sekolah inklusi memang sudah menjadi faktor risiko tersendiri untuk stres kerja guru. Sebagai contoh, penelitian yang dilakukan oleh DeShazer et al. (2023**)** menemukan bahwa guru taman kanak-kanak yang menghadapi murid dengan gejala *Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder* (ADHD) cenderung mengalami tingkat stres lebih tinggi, menegaskan pentingnya kualitas hubungan antara guru dan siswa berkebutuhan khusus dalam menghadapi perilaku disruptif di kelas. Namun demikian, efek hubungan tersebut dapat berbeda tergantung konteks usia anak. Dalam penelitiannya Chacko et al. (2009**)** menjelaskan adanya *overlapping* antara perilaku disruptif anak berkebutuhan khusus dan perilaku perkembangan tipikal pada usia dini, yang dapat menimbulkan *overlabeling* atau kekeliruan persepsi guru terhadap perilaku anak. Fenomena tersebut mungkin membuat guru di tingkat TK dan SD lebih toleran terhadap perilaku menantang, sehingga asosiasi antara STR dan tingkat stres kerja mereka kemungkinan tampak lemah.

Arah hubungan antara STR dan stres juga belum tentu satu arah. Penelitian Wong et al. (2017) pada guru siswa dengan autisme menunjukkan bahwa stres guru berkaitan dengan kualitas pengajaran dan keterlibatan siswa. Temuan ini sejalan dengan model *prosocial classroom* (Jennings & Greenberg, 2009) bahwa stres guru dapat menurunkan kualitas interaksi guru dengan siswa, bukan hanya dipicu oleh hubungan yang sulit. Desain *cross sectional* dalam penelitian ini tidak memungkinkan kedua arah tersebut dibedakan. Sebagaimana disampaikan di pendahuluan, Wang (2023) menegaskan bahwa *mindfulness* dan kecerdasan emosional guru adalah faktor penting dalam membangun STR, sedangkan *mindfulness* dan kecerdasan emosional tidak diukur dalam penelitian ini. Wang (2023) menemukan bahwa *mindfulness* dan kecerdasan emosional

membantu guru menghadapi tantangan dan meningkatkan kepekaan guru terhadap kebutuhan emosional murid, memungkinkan mereka merespons tantangan secara lebih bijak dan membangun hubungan yang suportif. Selain itu, faktor lain seperti beban kerja (administratif dan jam mengajar), manajemen waktu, dukungan sekolah, karakteristik siswa, serta pengalaman dan strategi *coping* guru, distres profesional, serta keterlibatan profesional juga dapat berkaitan dengan stres kerja guru (Cancio et al., 2018; Fimian, 1984). Sejalan dengan hipotesis penyangga (*buffering hypothesis*; Cohen & Wills, 1985), dapat diduga bahwa sebagian partisipan memiliki dukungan sosial yang kuat sehingga tingkat stresnya tetap rendah meskipun hubungan dengan siswa tidak selalu ideal. Dugaan ini perlu diuji dalam penelitian selanjutnya karena dukungan sosial tidak diukur dalam penelitian ini.

Selain itu, menurut studi yang dilakukan oleh Adigun et al. (2021) dalam *thematic analysis* terhadap *perceived stress* 118 guru Nigeria yang mengajar anak berkebutuhan khusus, menunjukkan bahwa hal yang menjadi sumber utama stres adalah lingkungan kerja yang kurang mendukung serta rendahnya motivasi atau insentif dalam mengajar siswa berkebutuhan khusus, dibandingkan hubungan yang mereka miliki dengan murid. Adigun et al. (2021) menjelaskan dalam temuannya bahwa lingkungan belajar yang tidak kondusif, tuntutan pekerjaan yang besar, serta imbalan atau penghargaan yang tidak sebanding dengan usaha yang mereka lakukan adalah beberapa faktor yang berkaitan dengan tingkat stres yang lebih tinggi.

Lalu secara kontekstual, khususnya sekolah inklusi di Indonesia, hubungan guru-siswa sering kali dipengaruhi oleh norma sosial, nilai kolektivitas, dan peran emosional guru yang tidak sepenuhnya tergambar dalam alat ukur yang dikembangkan dalam konteks pendidikan Barat dengan karakteristik sistem, budaya kerja, dan relasi guru-siswa yang berbeda (Artina et al., 2020; Ansyah et al., 2018). Studi kualitatif oleh Sawaludin dan Hestyaningsih (2026) terhadap guru pendamping khusus (GPK) di sekolah inklusi di Indonesia menunjukkan bahwa selain dituntut memberikan dukungan emosional bagi siswa berkebutuhan khusus yang beragam, GPK juga menghadapi tekanan sosial dari lingkungan kerja, seperti status kerja yang tidak jelas, stigma terhadap siswa berkebutuhan khusus, dan peran yang kerap dipandang sekadar sebagai asisten guru kelas.

UPH Universitas Pelita Harapan FAKULTAS PSIKOLOGI
selaras.jurnalpsi@gmail.com
https://ojs.uph.edu/index.php/selaras

Penjelasan lain yang mungkin bagi lemahnya asosiasi antara STR dan tingkat stres guru berkaitan dengan studi yang dilakukan Ghani et al. (2014) di sampel 92 guru pendidikan khusus Malaysia yang menegaskan bahwa salah satu bentuk tekanan dan penyesuaian kebutuhan siswa adalah dengan menghadapi *pupil misbehavior* atau perilaku menyimpang murid, dengan kontributor terbesar stres berasal dari murid yang memiliki disabilitas ganda, yang belum tentu terdapat pada sekolah-sekolah partisipan; namun, karena jenis dan tingkat kebutuhan siswa sasaran tidak dicatat, hal ini tidak dapat dipastikan. Dalam penelitian yang sama juga disebutkan bahwa tuntutan beban kerja untuk berhasil dalam ujian dan mampu berperilaku sesuai norma menjadi faktor lain yang berkontribusi besar dalam stres guru. Kedua tuntutan beban kerja ini diduga lebih jarang muncul untuk anak berkebutuhan khusus terutama di level TK dan SD yang fokus pada perkembangan interaksi sosial sebagai bagian dari kesiapan sekolah dan kematangan kognitif berbasis eksplorasi dan budaya sebagai fondasi dengan guru berperan sebagai fasilitator (Papalia & Martorell, 2021). Beban kerja lain juga dilaporkan seputar pekerjaan administratif, menghadiri pelatihan guru, pekerjaan inventaris, dan melakukan terlalu banyak pekerjaan dalam satu waktu.

Faktor lain yang mungkin berperan dalam hubungan antara STR dan stres kerja guru adalah persepsi guru inklusi terhadap disabilitas dari siswa berkebutuhan khusus itu sendiri. Menurut McDougal et al. (2023), guru dengan pemahaman akan gangguan ADHD yang dimiliki murid cenderung menunjukkan sikap atau respons yang lebih positif sedangkan kurangnya pengetahuan akan disabilitas siswa memicu respons negatif hingga munculnya stigma. Hal yang sama dikemukakan oleh Krämer dan Zimmermann (2025) bahwa emosi dan perlakuan guru akan siswa berkebutuhan khusus didasari oleh stereotip akan siswa berkebutuhan khusus sehingga kesempatan yang diberikan pada siswa berkebutuhan khusus kurang merata dan bisa memicu ketimpangan. Berdasarkan kedua penelitian ini, salah satu kemungkinan yang perlu diuji pada penelitian selanjutnya adalah bahwa pemahaman guru tentang kebutuhan siswa berkebutuhan khusus berkaitan dengan respons emosional yang lebih positif, kualitas STR yang lebih baik, dan stres yang lebih rendah. Pemahaman guru tidak diukur dalam penelitian ini, sehingga kemungkinan tersebut belum dapat disimpulkan dari data. Dalam penelitian Krämer dan Zimmermann (2021) juga ditemukan bahwa guru telah mengembangkan kemampuan adaptasi terhadap perilaku disruptif dengan cara

menjaga jarak secara emosional sehingga batasan profesional yang tercipta dapat melindungi guru dari stres kerja walaupun itu berarti bahwa kualitas hubungan antara guru dan siswa juga terpengaruh.

Secara metodologis, jumlah sampel telah memenuhi target analisis daya a priori, tetapi analisis tersebut dirancang untuk mendeteksi efek sedang (f^2 = 0.15), sedangkan efek yang teramati lebih kecil (r = -0.19). Dengan ukuran sampel ini, estimasi korelasi masih memiliki ketidakpastian yang cukup besar, sebagaimana tercermin dari IK 95% yang berkisar dari hubungan negatif sedang hingga hampir nol (Schönbrodt & Perugini, 2013). Selain itu, hasil yang tidak signifikan juga dapat dipengaruhi oleh keterbatasan alat ukur. Pertama, alat ukur yang digunakan (STRS-SF dan *Teacher Stress Inventory*) mungkin belum sepenuhnya merepresentasikan secara akurat dinamika STR dan tingkat stres kerja guru, terutama dengan kompleksitas peran guru di sekolah inklusi dalam menghadapi siswa berkebutuhan khusus sekaligus dengan siswa tipikal secara bersamaan. Adanya kemungkinan bahwa beberapa item dalam skala tidak memiliki daya pembeda yang cukup baik atau kurang relevan dalam konteks pekerjaan guru di sekolah inklusi di Indonesia, dapat menurunkan validitas konstruk, dan membuat hubungan antar variabel terlihat lebih lemah dari yang sebenarnya.

Penelitian ini memiliki beberapa keterbatasan. Pertama, desain *cross-sectional* tidak memungkinkan untuk menunjukkan kausalitas antara STR dan stres kerja guru. Dengan demikian, arah hubungan maupun hubungan sebab-akibat antarvariabel tidak dapat dipastikan melalui desain penelitian ini. Kedua, *response bias* merupakan salah satu risiko terbesar dalam pengambilan data kuesioner, adanya keterbatasan pada aspek persepsi dan subjektivitas dari norma pribadi, bukan berdasarkan kondisi objektif. Selain itu, pengambilan data dilakukan pada awal tahun ajaran (September–Oktober). Berdasarkan pengamatan lapangan, peneliti menduga bahwa pada periode ini stres guru mungkin lebih banyak berkaitan dengan beban administratif dibandingkan dengan interaksi bersama siswa; namun, dugaan ini bersifat *post hoc* dan tidak dapat dipastikan karena tidak terdapat pengukuran pada periode pembanding.

Ketiga, seluruh variabel diukur melalui laporan diri guru pada satu waktu dan dari satu sumber yang sama, sehingga hubungan antarvariabel berpotensi dipengaruhi oleh *common-method bias* (Podsakoff et al., 2003), misalnya kecenderungan respons atau kondisi emosional guru saat mengisi kuesioner. Keempat, asal sekolah partisipan

tidak dicatat karena kuesioner bersifat anonim, sehingga tidak dapat dipastikan berapa guru yang berasal dari sekolah yang sama. Hal ini membuat data berpotensi tidak sepenuhnya independen (*clustering*). Guru dalam sekolah yang sama dapat berbagi kondisi kerja, kebijakan, dan budaya sekolah yang serupa, sehingga galat baku dapat terestimasi lebih kecil dari seharusnya. Karena informasi sekolah tidak tersedia, efek *clustering* tidak dapat diuji melalui analisis multilevel. Selain itu, perekrutan melalui jaringan peneliti dan penerusan tautan antarguru dapat membatasi keterwakilan sampel.

Kelima, STRS-SF mengukur hubungan guru dengan satu siswa sasaran yang dipilih sendiri oleh guru, sehingga guru mungkin cenderung memilih siswa yang hubungannya paling menonjol (paling dekat atau paling menantang), dan skor STR belum tentu mewakili hubungan guru dengan seluruh siswa berkebutuhan khusus di kelasnya. Keenam, satu item TSI memuat isi terkait hubungan dengan murid sehingga terdapat tumpang tindih isi dengan variabel STR; analisis sensitivitas tanpa item tersebut memberikan hasil yang serupa, namun hal ini tetap perlu diperhatikan dalam interpretasi. Ketujuh, partisipan terdiri dari guru kelas/wali kelas dan guru mata pelajaran yang memiliki intensitas kontak dan tanggung jawab yang berbeda terhadap siswa berkebutuhan khusus; karena peran tidak dicatat secara terpisah, perbedaan ini tidak dapat dikendalikan dalam analisis. Kedelapan, bukti validitas versi adaptasi STRS-SF dan TSI dalam penelitian ini terbatas pada telaah pakar, uji keterbacaan, daya diskriminasi item, dan reliabilitas; struktur faktor kedua instrumen belum diuji. Terakhir, ukuran sampel ditentukan untuk mendeteksi efek sedang, sehingga hubungan yang kecil mungkin tidak terdeteksi.

SIMPULAN

Penelitian ini menemukan hubungan negatif yang kecil dan tidak signifikan secara statistik antara kualitas hubungan guru dengan siswa berkebutuhan khusus (*student–teacher relationship*/STR) dan tingkat stres kerja guru TK dan SD di sekolah inklusi (r = -0.19, IK 95% [-0.38, 0.02], p = 0.08), sehingga peneliti gagal menolak H0. Data penelitian ini belum memberikan bukti yang cukup mengenai adanya hubungan antara STR dan stres kerja guru, tetapi juga tidak dapat dijadikan bukti bahwa kedua variabel tidak berhubungan; kemungkinan adanya hubungan negatif yang kecil belum

UPH Universitas Pelita Harapan FAKULTAS PSIKOLOGI
selaras.jurnalpsi@gmail.com
https://ojs.uph.edu/index.php/selaras

dapat dikesampingkan. Stres kerja guru diduga bersifat multifaktorial. Faktor-faktor seperti beban administratif, tuntutan kurikulum, dukungan institusi, strategi *coping*, serta waktu pengambilan data di awal tahun ajaran merupakan dugaan yang perlu diuji secara langsung dalam penelitian selanjutnya, karena faktor-faktor tersebut tidak diukur dalam penelitian ini. Keterbatasan *power* statistik, sifat laporan diri dari satu sumber, desain *cross-sectional*, serta kemungkinan *clustering* guru dalam sekolah yang sama juga perlu dipertimbangkan dalam menafsirkan temuan ini.

Saran

Secara teoretis, penelitian selanjutnya disarankan menggunakan sampel yang lebih heterogen dengan membandingkan guru di sekolah inklusi baik dari level yang berbeda (SMP dan SMA), sekolah non inklusi, atau SLB untuk memperoleh gambaran stres kerja guru dan hubungan guru-murid yang lebih komprehensif. Secara metodologis, desain *longitudinal* atau *mixed-method* (misal. metode kualitatif dengan wawancara) juga dapat digunakan agar dinamika stres dan hubungan guru-murid dapat diamati secara lebih mendalam seiring berjalannya waktu, dan berdasarkan testimoni wawancara langsung. Selain itu, penggunaan instrumen *student-teacher relationship* versi lengkap agar dapat mengukur keseluruhan dimensi dari STR, atau adaptasi *Teacher Stress Inventory* yang lebih spesifik terhadap konteks pendidikan inklusi akan meningkatkan ketepatan pengukuran variabel.

Penelitian selanjutnya juga disarankan menggunakan sampel yang lebih besar (sekitar 190–200 partisipan diperlukan untuk mendeteksi korelasi sebesar r = 0.20 dengan *power* 80%), melibatkan lebih banyak sekolah sehingga memungkinkan analisis multilevel, menggunakan sumber data ganda (misalnya penilaian dari kepala sekolah atau observasi kelas) untuk mengurangi *common-method bias*, serta mengukur secara langsung variabel yang diduga berperan sebagai mediator atau moderator, seperti dukungan sosial, strategi *coping*, *mindfulness*, kecerdasan emosional, dan beban kerja administratif.

Dari sisi praktis, rekomendasi berikut didasarkan pada literatur mengenai stres kerja guru dan bukan merupakan implikasi langsung dari data penelitian ini. Sekolah dan pengelola pendidikan dapat mempertimbangkan evaluasi beban kerja guru secara berkala untuk mendeteksi potensi peningkatan stres. Akses terhadap sumber daya pendukung seperti modul pengajaran inklusi, pelatihan manajemen perilaku, fasilitas

adaptif, dan program *peer-coaching* juga perlu diperluas agar guru tidak harus menavigasi tantangan ini sendirian. Pemerintah diharapkan meningkatkan pendanaan untuk program inklusi, termasuk rekrutmen asisten kelas atau guru pendamping bersertifikat, sebagai investasi jangka panjang untuk kualitas pembelajaran inklusi.

UPH Universitas Pelita Harapan FAKULTAS PSIKOLOGI
selaras.jurnalpsi@gmail.com
https://ojs.uph.edu/index.php/selaras

SELARAS
Journal of Psychological Studies
Vol.2, No.2, Oktober 2026
E-ISSN: 3164-001X

REFERENSI

Adigun, O. T., Tijani, F. A., Nzima, D. R., & Vivekanantharasa, R. (2021). Perceived stress of special education teachers in the context of the person-environment relationship. *The Open Psychology Journal, 14*, 300–309. https://doi.org/10.2174/1874350102114010300

Agustin, S. (2019). *Uji validitas dan reliabilitas Teacher Stress Inventory (TSI) versi Bahasa Indonesia* [Skripsi, Universitas Indonesia]. Universitas Indonesia Library. https://lib.ui.ac.id/detail?id=20494503&lokasi=lokal

Al-Yagon, M., & Mikulincer, M. (2004). Patterns of close relationships and socioemotional and academic adjustment among school-age children with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 19*(1), 12–19. https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2004.00085.x

Ansari, A., Purtell, K. M., & Gershoff, E. T. (2020). Teacher–student relationships across the first seven years of education and adolescent outcomes. *Journal of Applied Developmental Psychology, 71*, 101200. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101200

Ansyah, E. H., Hadi, C., & Handoyo, S. (2018). Teacher–student relationship and its urgencies in Indonesia: A literature review. In *Proceedings of the 1st International Conference on Intellectuals' Global Responsibility (ICIGR 2017)* (pp. 108–112). Atlantis Press. https://doi.org/10.2991/icigr-17.2018.26

Artina, B., Desnasari, D., Fitriyah, F., & Rizkita, R. (2020). The workforce in Indonesian organizations: An analysis based upon the cultural dimensions of Hofstede's model. *Journal of International Conference Proceedings, 2*(4), 56–64. https://doi.org/10.32535/jicp.v2i4.780

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 17*(2), 129–147. https://doi.org/10.1080/08856250210129056

Bettini, E., Jones, N., Brownell, M., Conroy, M., Park, Y., Leite, W., Crockett, J., & Benedict, A. (2017). Workload manageability among novice special and general educators: Relationships with emotional exhaustion and career intentions. *Remedial and Special Education, 38*(4), 246–256. https://doi.org/10.1177/0741932517708327

Boujut, E., Popa-Roch, M., Palomares, E.-A., Dean, A., & Cappe, E. (2017). Self-efficacy and burnout in teachers of students with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders, 36*, 8–20. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2017.01.002

Cancio, E. J., Larsen, R., Mathur, S. R., Estes, M. B., Johns, B., & Chang, M. (2018). Special education teacher stress: Coping strategies. *Education and Treatment of Children, 41*(4), 457–481. https://doi.org/10.1353/etc.2018.0025

Chacko, A., Wakschlag, L., Hill, C., Danis, B., & Espy, K. A. (2009). Viewing preschool disruptive behavior disorders and attention-deficit/hyperactivity disorder through a developmental lens: What we know and what we need to know. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America, 18*(3), 627–643. https://doi.org/10.1016/j.chc.2009.02.003

UPH Universitas Pelita Harapan FAKULTAS PSIKOLOGI
selaras.jurnalpsi@gmail.com
https://ojs.uph.edu/index.php/selaras

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.

Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin, 98*(2), 310–357. https://doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.310

DeShazer, M. R., Owens, J. S., & Himawan, L. K. (2023). Understanding factors that moderate the relationship between student ADHD behaviors and teacher stress. *School Mental Health*. Advance online publication. https://doi.org/10.1007/s12310-023-09586-x

Direktorat Jenderal Pendidikan Vokasi, Pendidikan Khusus, dan Pendidikan Layanan Khusus. (2025). *Pastikan tak salah ya, ini perbedaan sekolah inklusi dan SLB*. Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi. https://vokasi.kemdikbud.go.id/read/b/pastikan-tak-salah-ya-ini-perbedaan-sekolah-inklusi-dan-slb

Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics, 5*(1), 1–4. https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11

Fimian, M. J. (1984). The development of an instrument to measure occupational stress in teachers: The Teacher Stress Inventory. *Journal of Occupational Psychology, 57*(4), 277–293. https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1984.tb00169.x

Freire, S., Pipa, J., Aguiar, C., Vaz da Silva, F., & Moreira, S. (2020). Student–teacher closeness and conflict in students with and without special educational needs. *British Educational Research Journal, 46*(3), 480–499. https://doi.org/10.1002/berj.3588

Ghani, M. Z., Ahmad, A. C., & Ibrahim, S. (2014). Stress among special education teachers in Malaysia. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 114*, 4–13. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.648

Hester, O. R., Bridges, S. A., & Rollins, L. H. (2020). 'Overworked and underappreciated': Special education teachers describe stress and attrition. *Teacher Development, 24*(3), 348–365. https://doi.org/10.1080/13664530.2020.1767189

Hidayatullah, S., & Shadiqi, A. (2020). *Diktat konstruksi alat ukur psikologi*. Program Studi Psikologi, Fakultas Kedokteran, Universitas Lambung Mangkurat.

Jederlund, U., & von Rosen, T. (2023). Teacher–student relationships and students' self-efficacy beliefs. Rationale, validation and further potential of two instruments. *Education Inquiry, 14*(4), 529–553. https://doi.org/10.1080/20004508.2022.2073053

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

Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia. (2017). *Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia Nomor 17 Tahun 2017 tentang Penerimaan Peserta Didik Baru pada Taman Kanak-Kanak, Sekolah Dasar, Sekolah Menengah Pertama, Sekolah Menengah Atas, Sekolah Menengah Kejuruan, atau Bentuk Lain yang Sederajat*.

Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Republik Indonesia. (2023). *Kemendikbudristek ajak wujudkan pendidikan inklusi yang adil dan merata*. https://www.kemdikbud.go.id/main/blog/2023/03/kemendikbudristek-ajak-wujudkan-pendidikan-inklusi-yang-adil-dan-merata

Krämer, S., & Zimmermann, F. (2021). Students with emotional and behavioral disorder and teachers' stereotypes – Effects on teacher judgments. *The Journal of Experimental Education, 91*(3), 450–471. https://doi.org/10.1080/00220973.2021.1934809

Krämer, S., & Zimmermann, F. (2025). Teachers' perceptions of students with different disabilities through the lens of the stereotype content model. *Social Psychology of Education, 28*, Article 82. https://doi.org/10.1007/s11218-025-10046-4

Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review, 53*(1), 27–35. https://doi.org/10.1080/00131910120033628

Lazarus, R. S. (1999). *Stress and emotion: A new synthesis*. Springer Publishing Company.

Leguminosa, P., Nashori, F., & Rachmawati, M. A. (2017). Pelatihan kebersyukuran untuk menurunkan stres kerja guru di sekolah inklusi. *Jurnal Ilmiah Psikologi Terapan, 5*(2), 186–201. https://doi.org/10.22219/jipt.v5i2.4563

McDougal, E., Tai, C., Stewart, T. M., Booth, J. N., & Rhodes, S. M. (2023). Understanding and supporting attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) in the primary school classroom: Perspectives of children with ADHD and their teachers. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 53*(9), 3406–3421. https://doi.org/10.1007/s10803-022-05639-3

Murray, C., & Greenberg, M. T. (2001). Relationships with teachers and bonds with school: Social emotional adjustment correlates for children with and without disabilities. *Psychology in the Schools, 38*(1), 25–41. https://doi.org/10.1002/1520-6807(200101)38:1<25::AID-PITS4>3.0.CO;2-C

Papalia, D. E., & Martorell, G. (2021). *Experience human development* (14th ed.). McGraw-Hill Education.

Patrício, J. N., Barata, M. C., Calheiros, M. M., & Graça, J. (2015). A Portuguese version of the Student–Teacher Relationship Scale–Short Form. *The Spanish Journal of Psychology, 18*. https://doi.org/10.1017/sjp.2015.29

Pérez-Salas, C. P., Parra, V., Sáez-Delgado, F., & Olivares, H. (2021). Influence of teacher-student relationships and special educational needs on student engagement and disengagement: A correlational study. *Frontiers in Psychology, 12*, 708157. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.708157

Pianta, R. C. (1992). *Student–Teacher Relationship Scale–Short Form* [Lembar instrumen]. University of Virginia. https://education.virginia.edu/documents/ehdchild-parent-relationship-scale-short-form1992doc

Plotnik, R., & Kouyoumdjian, H. (2014). *Introduction to psychology* (10th ed.). Wadsworth Cengage Learning.

Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J.-Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology, 88*(5), 879–903. https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879

Pramartha, I. N. B. (2015). Sejarah dan sistem pendidikan Sekolah Luar Biasa Bagian A Negeri Denpasar Bali. *Jurnal HISTORIA, 3*(2). https://doi.org/10.24127/hj.v3i2.274

Pratiwi, J. C. (2015). Sekolah inklusi untuk anak berkebutuhan khusus: Tanggapan terhadap tantangan ke depannya. In *Prosiding Seminar Nasional Pendidikan: Meretas Sukses Publikasi Ilmiah Bidang Pendidikan Jurnal Bereputasi*. Universitas Sebelas Maret.

Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement. *Review of Educational Research, 81*(4), 493–529. https://doi.org/10.3102/0034654311421793

Sawaludin, V. P. P., & Hestyaningsih, L. (2026). Analisis kualitatif kompetensi, tantangan, dan dukungan guru pendamping khusus dalam implementasi pendidikan inklusif di Indonesia. *Jurnal Pendidikan Kebutuhan Khusus, 10*(2), 105–133. https://doi.org/10.24036/jpkk.v10i2.1488

Schönbrodt, F. D., & Perugini, M. (2013). At what sample size do correlations stabilize? *Journal of Research in Personality, 47*(5), 609–612. https://doi.org/10.1016/j.jrp.2013.05.009

Settanni, M., Longobardi, C., Sclavo, E., Fraire, M., & Prino, L. E. (2015). Development and psychometric analysis of the Student–Teacher Relationship Scale–Short Form. *Frontiers in Psychology, 6*, 898. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00898

Sharma, U., & Sokal, L. (2016). Can teachers' self-reported efficacy, concerns, and attitudes toward inclusion scores predict their actual inclusive classroom practices? *Australasian Journal of Special Education, 40*(1), 21–38. https://doi.org/10.1017/jse.2015.14

Shernoff, E. S., Mehta, T. G., Atkins, M. S., Torf, R., & Spencer, J. (2011). A qualitative study of the sources and impact of stress among urban teachers. *School Mental Health, 3*(2), 59–69. https://doi.org/10.1007/s12310-011-9051-z

Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher–student relationships. *Educational Psychology Review, 23*(4), 457–477. https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y

UNESCO. (2006). *The right to education* (Dokumen No. LB/2006/ED/PI/11). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147125

Wang, X. (2023). Exploring positive teacher-student relationships: The synergy of teacher mindfulness and emotional intelligence. *Frontiers in Psychology, 14*, 1301786. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1301786

Wang, X., & Cheng, Z. (2020). Cross-sectional studies: Strengths, weaknesses, and recommendations. *Chest, 158*(1), S65–S71. https://doi.org/10.1016/j.chest.2020.03.012

Wettstein, A., Schneider, S., grosse Holtforth, M., & La Marca, R. (2021). Teacher stress: A psychobiological approach to stressful interactions in the classroom. *Frontiers in*

Education, 6, 681258. https://doi.org/10.3389/feduc.2021.681258

Wong, V., Ruble, L. A., Yu, Y., & McGrew, J. H. (2017). Too stressed to teach? Teaching quality, student engagement, and IEP outcomes. *Exceptional Children, 83*(4), 412–427. https://doi.org/10.1177/0014402917690729