

Gambaran Efikasi Diri Guru Lulusan Non-Pendidikan Luar Biasa yang Mengajar di Sekolah Inklusif SMP Tumbuh

Syazwina Salma Chehafudin & Nono Hery Yoenanto*

Fakultas Psikologi Universitas Airlangga

ABSTRAK

Guru lulusan non-Pendidikan Luar Biasa (non-PLB) kerap memasuki kelas inklusif tanpa bekal formal yang memadai terkait penanganan Anak Berkebutuhan Khusus (ABK), sehingga keyakinan diri mereka dalam menjalankan peran profesional menjadi rentan. Penelitian ini bertujuan untuk memahami gambaran efikasi diri guru non-PLB yang mengajar di sekolah inklusif SMP Tumbuh, mencakup proses perkembangannya, faktor-faktor yang berkontribusi, dan manifestasinya dalam strategi mengajar. Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus intrinsik. Subjek terdiri dari tiga guru bidang studi lulusan non-PLB, yaitu guru Bahasa Inggris, guru IPA, dan guru Bahasa Jawa, yang masing-masing telah mengajar di SMP Tumbuh sekurang-kurangnya tiga tahun, serta dua significant other selaku support teacher sebagai sumber data pendukung. Data digali melalui wawancara semi-terstruktur dan dianalisis menggunakan analisis tematik Braun & Clarke (2013), dengan member check sebagai teknik pemantapan kredibilitas. Temuan menunjukkan bahwa efikasi diri guru non-PLB berkembang secara tidak linear melalui empat fase: pra-inklusif, krisis, adaptasi, dan stabil. Faktor personal mendominasi fase awal, sementara ekosistem institusional SMP Tumbuh menjadi semakin sentral pada fase adaptasi dan stabilisasi dengan memfasilitasi keempat sumber efikasi diri secara bersamaan. Efikasi yang berkembang termanifestasi dalam pergeseran strategi mengajar dari reaktif menuju preventif-reflektif, menunjukkan bahwa latar non-PLB tidak bersifat determinatif terhadap batas keyakinan diri yang dapat dicapai guru inklusif.

Kata kunci: *efikasi diri guru, guru non-PLB, sekolah inklusif*

ABSTRACT

Teachers who are graduates of non-Special Education programs (non-PLB) often enter inclusive classrooms without adequate formal training in managing students with special needs, making their professional self-confidence vulnerable. This study aims to understand the self-efficacy of non-PLB teachers at SMP Tumbuh inclusive school, encompassing its developmental process, contributing factors, and manifestation in teaching strategies. A qualitative approach with an intrinsic case study design was employed. Subjects consisted of three subject teachers with non-PLB backgrounds an English teacher, a science teacher, and a Javanese language teacher, each having taught at SMP Tumbuh for at least three years, along with two significant others serving as support teachers. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed using Braun & Clarke's (2013) thematic analysis, with member checks for credibility. Findings reveal that self-efficacy develops non-linearly through four phases: pre-inclusive, crisis, adaptation, and stable. Personal factors dominate early phases, while SMP Tumbuh's institutional ecosystem becomes increasingly central during adaptation and stabilization by simultaneously facilitating all four sources of self-efficacy. The growing efficacy is manifested in a shift in teaching strategies from reactive to preventive-reflective, indicating that a non-PLB background is not a determining factor in the level of self-efficacy teachers in inclusive schools can achieve.

Keywords: *academic stress, short-form video application addiction, academic resilience*

PENDAHULUAN

Kebijakan pendidikan inklusif global yang dikukuhkan oleh Salamanca Statement UNESCO (1994) dan Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 menegaskan hak setiap anak, termasuk Anak Berkebutuhan Khusus (ABK), untuk memperoleh pendidikan bermutu tanpa diskriminasi. Implementasi kebijakan ini menuntut perluasan peran guru bidang studi yang tidak hanya menyampaikan materi akademik, tetapi juga mampu menyesuaikan pembelajaran dengan keberagaman kebutuhan siswa dalam satu ruang kelas yang sama. Tantangan muncul ketika guru bidang studi yang umumnya berlatar non-Pendidikan Luar Biasa (non-PLB) tidak mendapat pembekalan formal yang memadai terkait praktik mengajar inklusif. Hastuti (2018) menyatakan bahwa guru non-PLB mengalami kesulitan dalam memahami karakteristik siswa yang beragam karena tidak memperoleh pengetahuan tentang ABK selama pendidikan formal, sebuah kondisi yang berimplikasi langsung pada aspek psikologis guru, khususnya efikasi diri mereka dalam menjalankan peran profesional.

Efikasi diri guru merujuk pada keyakinan seorang guru terhadap kemampuannya untuk mengorganisasi dan melaksanakan serangkaian tindakan yang diperlukan guna mencapai hasil pembelajaran yang diharapkan (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Ketika pengalaman mengajar langsung dihadapkan pada situasi yang menantang dan belum pernah dipersiapkan sebelumnya, keyakinan diri guru menjadi rentan tergoyahkan. Sabila dan Iramadhani (2023) menemukan bahwa sebanyak 41,7% guru non-PLB menunjukkan efikasi diri yang rendah, yang tercermin dari kekhawatiran mereka terhadap kemampuan diri dalam mengajar siswa berkebutuhan khusus. Kondisi ini diperparah oleh temuan bahwa guru inklusif berefikasi rendah cenderung lebih mudah mengalami stres, bersikap pesimistis, serta menghindari situasi yang melibatkan ABK (Kazanopoulos dkk., 2022), sehingga kualitas pembelajaran pun ikut terdampak.

Bandura (1997) menegaskan bahwa efikasi diri berkembang melalui empat sumber utama: mastery experience (pengalaman keberhasilan langsung), vicarious experience (pembelajaran melalui pengamatan), verbal persuasion (penguatan dari orang lain), serta physiological and affective states (kondisi fisiologis dan afektif individu). Dalam kerangka reciprocal determinism (Bandura, 1986, dalam Mukhid, 2009), keyakinan ini terbentuk bukan semata dari faktor personal, melainkan melalui interaksi timbal balik antara individu, perilaku, dan lingkungan. Artinya, ekosistem tempat guru bekerja memiliki andil yang tidak dapat diabaikan dalam membentuk dan menopang efikasi diri mengajar mereka.

Penelitian terdahulu mengenai efikasi diri guru telah dilakukan dalam berbagai konteks, namun sebagian besar menggunakan pendekatan kuantitatif yang cenderung mengukur hubungan antarvariabel tanpa menggambarkan proses psikologis yang melatarbelakanginya (Tanurezal & Tumanggor, 2020; Perdana dkk., 2023). Kajian yang secara spesifik berfokus pada guru non-PLB bidang studi di sekolah inklusif jenjang SMP pun masih sangat terbatas. Kesenjangan ini penting untuk diisi mengingat SMP merupakan jenjang dengan tantangan tersendiri: siswa berada pada fase remaja awal yang penuh fluktuasi emosional, sementara guru harus mengelola keberagaman kebutuhan akademis dan sosial-emosional secara bersamaan (Junaidi dkk., 2023). Penelitian ini hadir untuk memahami gambaran efikasi diri guru non-PLB di SMP Tumbuh melalui pendekatan studi kasus yang menekankan kedalaman pengalaman subjektif guru.

METODE

Desain Penelitian

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus intrinsik (Stake, 2005). Studi kasus intrinsik dipilih karena fenomena efikasi diri guru non-PLB di SMP Tumbuh bersifat unik dan kaya akan konteks spesifik yang tidak dapat dipisahkan dari keistimewaan institusionalnya (Prihatsanti dkk., 2018). Pendekatan kualitatif memungkinkan peneliti menggali secara mendalam bagaimana keyakinan diri guru berkembang, faktor apa yang berkontribusi, dan bagaimana efikasi tersebut termanifestasi dalam praktik mengajar nyata.

Partisipan

Pemilihan partisipan menggunakan teknik purposive sampling dengan kriteria: (1) guru bidang studi aktif di SMP Tumbuh, (2) berlatar belakang pendidikan non-PLB, (3) memiliki pengalaman mengajar di sekolah inklusif sekurang-kurangnya tiga tahun, dan (4) bersedia berpartisipasi secara tertulis. Tiga guru terpilih sebagai subjek penelitian: AH (31 tahun, guru Bahasa Inggris, 7 tahun mengajar), RP (36 tahun, guru IPA, 11 tahun mengajar), dan LA (40 tahun, guru Bahasa Jawa, 11 tahun mengajar). Selain itu, dua significant other yang berperan sebagai support teacher turut dilibatkan sebagai sumber data pendukung, yaitu AM (pendamping kelas AH) dan NK (pendamping kelas LA).

Teknik Pengumpulan Data

Data digali melalui wawancara semi-terstruktur yang dilaksanakan sebanyak tiga sesi per subjek (Februari–Mei 2026), sebagian dilakukan secara luring di ruang Bimbingan dan Konsultasi SMP Tumbuh (Bantul, DIY) dan sebagian melalui WhatsApp Call. Setiap partisipan menyetujui informed consent sebelum wawancara, dan seluruh sesi direkam atas seizin partisipan. Panduan wawancara mencakup tiga tema utama: proses perkembangan efikasi diri, faktor yang berkontribusi, dan manifestasi dalam strategi mengajar.

Analisis Data dan Kredibilitas

Data dianalisis menggunakan analisis tematik induktif Braun & Clarke (2013) melalui tahapan: transkripsi verbatim, pembacaan berulang dan initial noting, pengkodean sistematis, pengelompokan kode ke dalam kandidat tema, pemeriksaan dan validasi tema di dua level (internal dan lintas transkrip), serta pendefinisian dan penamaan tema final. Kredibilitas data diperkuat melalui member check: ringkasan tema dikirimkan kepada seluruh partisipan melalui WhatsApp Chat, dan seluruh partisipan mengonfirmasi bahwa tema-tema yang disajikan mencerminkan pengalaman mereka secara akurat.

HASIL PENELITIAN

Analisis tematik menghasilkan tiga tema utama. Pertama, perkembangan efikasi diri berlangsung dalam empat fase tidak linear: pra-inklusif (bekal minim namun respons awal berbeda-beda), krisis (guncangan efikasi dengan intensitas bervariasi antarpartisipan), adaptasi (pertumbuhan bertahap melalui *learning by doing*), dan stabil (ketidakyakinan bertransformasi menjadi sinyal produktif untuk perbaikan diri).

Kedua, efikasi diri ditopang oleh tiga kelompok faktor: personal (integritas profesional, persiapan matang, dan rasa ingin tahu), institusional (kehadiran *support teacher*, program TAW, budaya kolaborasi antarguru, apresiasi pimpinan, layanan psikologi, dan sistem PPI), serta respons siswa yang secara konsisten menjadi penguat paling bermakna bagi ketiga partisipan.

Ketiga, manifestasi efikasi diri dalam strategi mengajar bergerak dari reaktif menuju preventif-reflektif seiring perkembangan fase. Fase krisis ditandai strategi reaktif, fase adaptasi beralih ke perancangan proaktif berbasis refleksi, sedangkan fase stabil menampilkan persiapan sangat matang, alokasi perhatian terstruktur, dan fleksibilitas tinggi dalam merespons dinamika kelas.

DISKUSI

Temuan pertama dan paling mendasar dari penelitian ini adalah bahwa ketiadaan bekal pendidikan inklusif dari latar formal tidak bersifat determinatif terhadap batas efikasi diri yang dapat dicapai guru non-PLB. Seluruh partisipan memasuki SMP Tumbuh dengan bekal inklusif yang minim, tetapi berhasil membangun efikasi diri mengajar yang semakin kokoh melalui pengalaman langsung di kelas. Temuan ini cukup berseberangan dengan Sharma (2015) yang menyatakan bahwa latar belakang pendidikan formal merupakan faktor penting dalam pembentukan efikasi guru inklusif. Perbedaan ini kemungkinan berkaitan dengan kekhasan konteks: ketika sekolah secara aktif menyediakan sistem dukungan yang mensubstitusi fungsi bekal formal melalui pelatihan, implementasi metode pengajaran tertentu, dan kolaborasi support teacher, pengalaman langsung mengajar dapat berfungsi sebagai jalur alternatif yang efektif untuk membangun efikasi diri. Hal ini sejalan dengan Schunk (2012) yang menyatakan bahwa dalam reciprocal determinism, pengaruh antarkomponen tidak selalu setara dan dapat bergeser tergantung pada konteks.

Perbedaan intensitas fase krisis antarpartisipan mendukung pandangan Pajares (1996) bahwa disposisi kognitif yang dibawa individu sebelum memasuki konteks inklusif turut memengaruhi cara mereka merespons tekanan awal. Secara spesifik, pengalaman RP sebagai support teacher sebelum menjadi guru bidang studi memberikan fondasi keyakinan yang relatif lebih terjaga sejak awal—sebuah jalur perkembangan yang belum banyak dieksplorasi dalam penelitian efikasi guru inklusif sebelumnya. Temuan ini memperluas implikasi dari Terzi (2022) bahwa yang menentukan bukanlah ada atau tidaknya pengalaman, tetapi seberapa relevan pengalaman tersebut dengan konteks inklusif yang spesifik.

Dari seluruh sumber efikasi diri yang teridentifikasi, mastery experience muncul sebagai sumber yang paling konsisten, mengonfirmasi temuan Tschannen-Moran dkk. (1998). Namun penelitian ini memperluas pemahaman tersebut: keberhasilan yang paling bermakna bagi para partisipan bersifat relasional dan gradual—ketika siswa terlibat aktif, atau ketika siswa berkebutuhan khusus menunjukkan kemajuan sekecil apapun. Temuan Restuti dkk. (2025) menyatakan bahwa guru berefikasi tinggi berkontribusi pada capaian IEP siswa yang lebih optimal, tetapi data penelitian ini memperlihatkan hubungan yang bekerja dari arah sebaliknya: kemajuan siswa justru yang menghidupkan dan mempertahankan efikasi diri guru. Hubungan reciprocal ini mencerminkan dinamika reciprocal determinism yang bekerja secara nyata dalam praktik inklusif sehari-hari.

Temuan yang paling khas dari penelitian ini adalah peran lingkungan institusional SMP Tumbuh yang bukan sekadar menjadi latar penelitian, melainkan menjadi faktor yang secara sistematis berkontribusi pada perkembangan efikasi diri mengajar. Jika keempat sumber efikasi diri guru Tschannen-Moran dkk. (1998) dipetakan ke dalam konteks ini, SMP Tumbuh secara institusional menyediakan kondisi bagi keempat sumber tersebut secara bersamaan: mastery experience difasilitasi melalui program TAW; vicarious experience tumbuh dari budaya kolaborasi antarguru; verbal persuasion hadir melalui apresiasi kepala sekolah dan keterbukaan budaya kerja; serta physiological and affective states dikelola melalui layanan psikologi CSIE. Hal ini selaras dengan Franzen dkk. (2024) yang mengidentifikasi vicarious experience sebagai prediktor signifikan efikasi diri guru inklusif. Ciri khas ekosistem SMP Tumbuh terletak pada bentuk dukungan yang tidak bergantung pada program yang datang dan pergi, melainkan tertanam dalam cara kerja institusi—sebuah gambaran yang membedakannya dari dukungan institusional dalam penelitian-penelitian sebelumnya.

Jika dipetakan ke dalam tiga dimensi efikasi guru Tschannen-Moran & Hoy (2001)—keyakinan pada student engagement, instructional strategies, dan classroom management—perkembangan yang ditemukan tidak seragam antarwilayah. Keyakinan dalam student engagement muncul lebih awal melalui keberhasilan membangun relasi dengan siswa. Keyakinan terhadap instructional strategies berkembang lewat pelatihan dan refleksi pengalaman mengajar. Sementara classroom management dalam konteks inklusif menjadi aspek yang paling sering berubah dan terus disesuaikan, bahkan setelah bertahun-tahun mengajar, terutama ketika support teacher tidak hadir.

Temuan ini perlu dibaca dengan mempertimbangkan konteksnya. Gambaran yang ditampilkan sangat terikat pada keistimewaan institusional SMP Tumbuh sebagai sekolah swasta dengan CSIE, sistem support teacher yang terstruktur, dan komitmen inklusi yang terinternalisasi dalam budaya kerja. Kondisi ini berbeda dari realita mayoritas sekolah inklusif di Indonesia yang masih menghadapi keterbatasan sumber daya dan minimnya pelatihan (Mumpuniarti & Lestari, 2019). Dengan demikian, pola perkembangan efikasi diri yang ditemukan tidak dapat digeneralisasi secara langsung ke konteks sekolah inklusif lain. Selain itu, data diperoleh melalui wawancara retrospektif sehingga terdapat kemungkinan rekonstruksi kognitif dalam narasi partisipan, meskipun hal ini telah diantisipasi melalui tiga sesi wawancara per partisipan dan pengecekan konsistensi data.

SIMPULAN

Efikasi diri guru lulusan non-PLB di SMP Tumbuh berkembang secara tidak linear melalui empat fase pra-inklusif, krisis, adaptasi, dan stabil dengan intensitas krisis yang berbeda antarpartisipan bergantung pada disposisi kognitif dan pengalaman sebelumnya. Faktor personal mendominasi fase awal, sementara faktor institusional mengambil peran semakin sentral pada fase adaptasi dan stabilisasi, menjadikan SMP Tumbuh bukan sekadar latar penelitian melainkan ekosistem yang secara aktif menopang perkembangan efikasi diri. Perkembangan ini termanifestasi dalam pergeseran strategi mengajar dari reaktif menuju preventif-reflektif, yang menegaskan bahwa keberhasilan inklusi mensyaratkan dukungan institusional yang serius bukan sekadar penempatan guru di kelas inklusif tanpa sistem pendukung memadai sekaligus mendorong LPTK untuk mengintegrasikan pendidikan inklusif secara substantif ke seluruh program studi kependidikan.

UCAPAN TERIMA KASIH

Terima kasih penulis ucapkan kepada seluruh subjek penelitian (AH, RP, LA, AM, NK) atas kesediaan berbagi pengalaman, kepada pihak SMP Tumbuh dan CSIE Sekolah Tumbuh atas izin dan dukungan yang diberikan, serta kepada Dr. Nono Hery Yoenanto, S.Psi., M.Pd., Psikolog, selaku dosen pembimbing, atas arahan dan bimbingan yang bermakna dalam proses penelitian ini.

DEKLARASI POTENSI TERJADINYA KONFLIK KEPENTINGAN

Syazwina Salma Chehafudin & Nono Hery Yoenanto tidak bekerja, menjadi konsultan, memiliki saham, atau menerima dana dari perusahaan atau organisasi manapun yang mungkin akan mengambil untung dari diterbitkannya naskah ini.

PUSTAKA ACUAN

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman.
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. SAGE.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828.
- Forlin, C. (2010). Teacher education reform for enhancing teachers' preparedness for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 14(7), 649–653.
- Franzen, K., Moschner, B., & Hellmich, F. (2024). Predictors of primary school teachers' self-efficacy beliefs for inclusive education. *Frontiers in Education*, 9, 1437839.
- Hashim, M., Ghani, M., Ibrahim, S., & Zain, W. (2014). The relationship between teachers' self-efficacy and attitudes towards inclusive education in Pulau Pinang. *International Journal of Research in Social Sciences*, 4(7), 24–33.
- Hastuti, M. B. (2018). Analisis kompetensi pedagogik guru non PLB di SLB Negeri Pembina Yogyakarta. *WIDIA ORTODIDAKTIKA*, 7(5), 449–456.
- Junaidi, A. R., Hidayah, O., Ediyanto, E., & Sunandar, A. (2023). Indonesian teachers' self-efficacy on implementation cooperation and class management towards inclusive education. *AL-ISHLAH: Jurnal Pendidikan*, 15(3), 3587–3598.

- Kazanopoulos, S., Tejada, E., & Basogain, X. (2022). The self-efficacy of special and general education teachers in implementing inclusive education in Greek secondary education. *Education Sciences*, 12(6), 383.
- Mukhid, A. (2009). Self-efficacy: Perspektif teori kognitif sosial dan implikasinya terhadap pendidikan. *TADRIS: Jurnal Pendidikan Islam*, 4(1).
- Mumpuniarti & Lestari, I. (2019). Kompetensi guru kelas dalam penyelenggaraan pendidikan inklusif di sekolah dasar. *Jurnal Pendidikan Khusus*, 15(1).
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543–578.
- Perdana, C., Liftiah, L., & Pranoto, Y. K. S. (2023). Efikasi diri guru TK inklusi ditinjau dari faktor pendidikan terakhir, lama mengajar, dan usia. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 7(6), 7171–7180.
- Prihatsanti, U., Suryanto, S., & Hendriani, W. (2018). Menggunakan studi kasus sebagai metode ilmiah dalam psikologi. *Buletin Psikologi*, 26(2), 126–136.
- Restuti, M. F., Hastuti, W. D., & Susilawati, S. Y. (2025). Dampak self-efficacy guru terhadap praktik pembelajaran inklusif: Systematic literature review. *Jurnal ORTOPEDAGOGIA*, 11(2), 281–287.
- Rustika, I. M. (2012). Efikasi diri: Tinjauan teori Albert Bandura. *Buletin Psikologi*, 20(1–2), 18–25.
- Sabila, R., & Iramadhani, D. (2023). Gambaran efikasi diri pada guru sekolah luar biasa (SLB) non-pendidikan luar biasa (Non-PLB). *INSIGHT: Jurnal Penelitian Psikologi*, 1(2), 89–95.
- Saglam, M. H., Goktenturk, T., Demir, I., & Yazıcı, E. (2023). Environmental factors for the advancement of teachers' self-efficacy in professional development. *Journal of Intelligence*, 11(2), 28.
- Sharma, U., Shaukat, S., & Furlonger, B. (2015). Attitudes and self-efficacy of pre-service teachers towards inclusion in Pakistan. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(2), 97–105.
- Schunk, D. H. (2012). *Social cognitive theory*. Pearson.
- Stake, R. E. (2005). *Qualitative case studies*. Sage.
- Tanurezal, N., & Tumanggor, R. O. (2020). Hubungan efikasi diri dengan keterikatan kerja pada guru kelas di sekolah inklusi di Jakarta. *Jurnal Muara Ilmu Sosial, Humaniora, dan Seni*, 4(2), 393–401.
- Terzi, C. (2022). From practicum to real classroom: Does experience change perceived self-efficacy beliefs of English language teachers? *Focus on ELT Journal*, 4(1), 124–142.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. UNESCO.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. Dalam *Handbook of self-regulation* (hlm. 13–39). Elsevier.
