

BAB I

PENDAHULUAN

1.1 Latar Belakang

Pasal 31 ayat 1 Undang-Undang Dasar 1945 menyatakan bahwa setiap warga negara Indonesia berhak mendapatkan pendidikan. Hal ini berarti pendidikan tidak memandang latar belakang, tingkat sosial, tingkat ekonomi, ataupun keterbatasan seseorang. Semua warga Indonesia memiliki hak untuk memperoleh pendidikan, baik bagi anak-anak reguler maupun anak-anak yang memiliki kebutuhan khusus. Untuk individu yang mempunyai keterbatasan, seperti Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) juga mempunyai hak untuk mendapat pendidikan, yang bisa dilakukan di Sekolah Luar Biasa (SLB), Sekolah Terpadu atau Sekolah Inklusi.

Di sekolah manapun, seorang guru tentunya merupakan komponen paling krusial dalam pendidikan, ialah salah satu yang memegang peran utama dalam keberhasilan anak didiknya (Keiler, 2018). Anak juga menghabiskan sebagian waktunya berada di sekolah bersama guru. Oleh karena itu, penting bagi para guru untuk memberi yang terbaik setiap harinya demi proses belajar mengajar yang efektif bagi anak, terutama pada para guru ABK yang berhadapan langsung dengan siswa berkebutuhan khusus, diantaranya seperti anak dengan ADHD, *autism spectrum disorder*, *down syndrome*, kekurangan fisik dan kesulitan belajar.

Menurut Biro Pusat Statistik (BPS) tahun 2017, saat ini baru 18% dari 1,6 juta Anak Berkebutuhan Khusus yang mendapatkan layanan pendidikan inklusi atau pendidikan khusus. Rendahnya jumlah ABK yang mendapatkan layanan pendidikan ini dapat disebabkan oleh kurangnya infrastruktur sekolah yang memadai, stigma masyarakat yang cenderung negatif terhadap ABK, dan kurangnya tenaga kerja pengajar ABK (Kemendikbud, 2017).

Berdasarkan hasil wawancara dengan empat guru ABK yang bekerja di Kepulauan Riau, keempat guru tersebut menyatakan bahwa mereka mengalami kendala atau kesulitan dalam pekerjaannya sebagai guru ABK. Kendala-kendala tersebut antara lain adalah keterbatasan dan kebutuhan setiap ABK yang berbeda-beda dalam satu kelas dan kurangnya pengalaman dalam menghadapi perilaku ABK yang tidak terprediksi. Kendala tersebut menyebabkan guru ABK merasa *down*, sedih atau kecewa ketika siswa ABK tidak menunjukkan perkembangan yang diharapkan. Beberapa guru juga menceritakan bahwa dalam beberapa situasi, mereka harus keluar kelas untuk menenangkan diri karena sudah muncul perasaan dan perilaku negatif terhadap siswa ABK-nya. Hal ini terjadi berkali-kali sehingga dapat menyebabkan ABK menjadi terabaikan dan tidak mendapatkan perhatian yang dibutuhkan. Dari wawancara ini, ditemukan juga bahwa keempat guru tersebut mengalami kelelahan fisik dan juga emosi sejak awal bekerja sampai sekarang dan merasa kebutuhan untuk istirahat yang besar.

Melalui wawancara tersebut, peneliti juga menemukan bahwa guru-guru ABK tersebut beberapa kali merasa *down* ketika anak didik ABK-nya tidak mencapai tujuan pembelajaran, hal tersebut membuat mereka meragukan

kemampuan di dalam dirinya dan merasa tidak efektif dalam pekerjaannya sehingga dapat terjadi penurunan dalam performa kerja mereka.

Dikarenakan beban kerja guru ABK yang berjumlah banyak dan membutuhkan energi yang banyak, guru-guru ABK tersebut merasakan kelelahan ketika bekerja dan juga setelah pulang kerja. Dari hasil wawancara tersebut, dapat diketahui bahwa guru-guru ABK di Kepulauan Riau itu mengalami simtom dari *burnout*, seperti kelelahan secara fisik, kebutuhan untuk beristirahat dan perasaan kehabisan energi. Mereka juga mengalami perasaan negatif terhadap pekerjaan ataupun murid ABK-nya, seperti rasa kecewa dan sedih ketika anak didiknya tidak menunjukkan perkembangan yang sesuai, pengabaian terhadap ABK ketika mereka merasa kesal atau marah, dan perasaan kecewa terhadap kemampuan diri sehingga merasa tidak efektif dalam pekerjaannya.

Berkaitan dengan hal ini, Sullivan (dalam Spector, 2008) menyatakan bahwa salah satu faktor penyebab pekerja mengalami *burnout* adalah karena adanya beban kerja yang berlebihan, banyaknya tanggung jawab yang harus diterima, dan banyaknya tugas yang harus diselesaikan dalam satu waktu. Beban kerja yang berlebihan, atau ketika seorang individu menanggung banyak pekerjaan dalam waktu yang relatif singkat, dapat membuat pekerja merasa tertekan dan dapat menyebabkan *burnout* (Lee dan Ashforth, 1996).

Burnout adalah sindrom psikologis dimana seseorang merasakan kelelahan yang berlebihan, perasaan melepas diri dari pekerjaan dan perasaan menjadi tidak efektif dalam pekerjaan (Maslach & Jackson, 1981). Maslach et al. (2001) menjelaskan bahwa perasaan tidak efektif dalam pekerjaan ini muncul dari kurangnya sumber daya yang relevan dan efisien, sedangkan perasaan kelelahan

dan depersonalisasi muncul dari kelebihan beban kerja dan konflik sosial pada dunia kerja. Konsekuensi negatif dari sindrom *burnout* ini tidak hanya mempengaruhi individu, namun juga akan mempengaruhi hubungan interpersonal dengan lingkungannya (Schaufeli & Buunk, 2003). Pada level individu, *burnout* mempengaruhi motivasi intrinsik, semangat, antusiasme dan idealisme kerja dalam diri seseorang. Jika dilihat pada level interpersonal, *burnout* tercermin pada ketidakpedulian dan keputusasaan seseorang terhadap lingkungannya yang dapat menyebabkan penurunan dalam performa kerja (Schaufeli & Enzmann, 1998).

Hal ini menunjukkan bahwa guru adalah salah satu pekerja yang mengalami *burnout* tertinggi, terlebih lagi pada guru dari ABK yang tentunya membutuhkan *skill* lebih banyak dan merasakan tuntutan serta tekanan yang lebih tinggi dikarenakan keterbatasan yang dimiliki oleh anak didiknya, sehingga kemungkinan guru ABK untuk merasakan *burnout* lebih tinggi daripada guru reguler (Wulan & Apriliani, 2017). Guru pendidikan khusus menghabiskan banyak waktunya berinteraksi dengan anak berkebutuhan khusus, yang dapat memiliki kesulitan fisik atau sensori yang berbeda-beda, serta menunjukkan perilaku sulit dan menantang (Male & May, 2003).

Keterbatasan para ABK dalam satu kelas akan beragam dan berbeda-beda. Contohnya, kedua ABK dalam satu kelas yang sama-sama mengidap ADHD bisa saja menunjukkan simtom yang berbeda sehingga kebutuhannya akan berbeda pula. Hal ini berarti guru ABK akan berhadapan dengan berbagai macam kelebihan dan kekurangan pada siswa ABKnya (Woolfolk, 2016). Kebutuhan siswa ABK dalam satu kelas juga akan menjadi sangat beragam, contohnya ABK dengan tunanetra

akan membutuhkan adaptasi materi belajar ke dalam Braille, kemudian ABK dengan ADHD akan kesulitan ketika diberi tugas membaca paragraf yang panjang, dan anak berbakat akan membutuhkan tugas yang lebih kompleks agar tidak merasa bosan dan menghambat pembelajarannya (Woolfolk, 2016). Hal-hal inilah kenapa guru ABK mempunyai kewajiban untuk membuat program pembelajaran bagi masing-masing ABK yang disesuaikan dengan kelebihan dan kekurangan ABK tersebut (Woolfolk, 2016). Program ini biasa dikenal dengan sebutan *Individualized Education Program (IEP)*.

IEP merupakan sebuah program dengan kesepakatan antara orang tua dan sekolah mengenai layanan pendidikan seperti apa yang akan diberikan kepada siswa (IDEA, dalam Woolfolk, 2016). IEP umumnya dirancang oleh tim yang terdiri dari guru ABK, perwakilan dari sekolah (seringkali kepala sekolah), orang tua dan dapat mempertimbangkan juga evaluasi dari psikolog mengenai strategi pembelajaran yang efektif (IDEA, dalam Woolfolk, 2016). Perancangan program pembelajaran bagi masing-masing siswa ABK ini dilakukan dengan tujuan untuk meningkatkan pencapaian akademik dan fungsional para ABK, agar dapat berkembang dengan efektif dan menjadi mandiri (Woolfolk, 2016).

Setelah merancang program tersebut, guru ABK juga perlu menyajikan materi dalam langkah-langkah yang mudah dan logis bagi ABK (Woolfolk, 2016). Siswa ABK juga seringkali membutuhkan latihan secara ekstensif dan berulang sebelum bisa melanjutkan ke materi berikutnya (Woolfolk, 2016). Dengan ini, guru ABK dituntut untuk siap menyajikan ide yang sama berulang-ulang kali dengan berbagai cara atau strategi yang berbeda-beda, contohnya dengan bantuan alat,

gambar, video, gerak tubuh, dan sebagainya (Woolfolk, 2016). Dengan tuntutan kerja yang telah dijabarkan ini, guru ABK menjadi lebih rentan terhadap stres (Male & May, 2003).

Selain itu, tantangan kerja yang dirasakan oleh guru ABK juga dapat disebabkan oleh beberapa hal, antara lain adalah tantrum oleh ABK, perkembangan ABK yang kurang signifikan, perilaku ABK yang seringkali tidak terprediksi, tuntutan dari orang tua ABK mengenai perkembangan anaknya, serta perasaan cemas dari dalam diri guru ABK sendiri (Nugroho dan Khasan, 2016). Hal-hal tersebut dapat menyebabkan stress pada guru yang dapat berujung pada sindrom *burnout*.

Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan (2016) melaporkan bahwa tenaga kerja guru pada Sekolah Luar Biasa (SLB) berkisar dari kelompok umur <30 hingga kelompok umur >56 tahun, dengan jumlah tenaga kerja Guru SLB paling banyak pada kelompok umur 30 tahun kebawah. Berkenaan dengan hal ini, Hurlock (1986) menyatakan bahwa seseorang yang berada dalam tahap dewasa awal dengan rentang usia 20 hingga 40 tahun sedang menghadapi banyak perubahan dan penyesuaian dalam hidupnya. Salah satu perubahan dan juga tugas perkembangan pada tahap dewasa awal ini adalah memulai bekerja dalam suatu jabatan.

Guru ABK berada dalam iklim kerja dengan standar dan ekspektasi yang lebih tinggi daripada guru pada sekolah umum (Hans, 2015). Guru ABK diharapkan dapat menetapkan kurikulum yang tepat untuk siswa, meningkatkan nilai ujian siswa, dan menjaga ketertiban di kelas (Hans, 2015). Tuntutan guru pada pendidikan khusus meliputi kewajibannya merencanakan dan memantau strategi

pengajaran yang sesuai bagi anak, menyediakan peralatan dan perlengkapan yang diperlukan, membangun suasana kelas yang baik, serta intervensi-intervensi lain yang dirancang untuk membantu siswa dengan kebutuhan khusus mencapai tingkat kemandirian yang lebih tinggi dan keberhasilan di sekolah dan masyarakat (Hans, 2015).

Ketika seorang guru ABK mengalami *burnout*, ia akan merasa hampa atau kosong, lelah karena beban yang berat dari pekerjaan, perasaan kehabisan energi, kebutuhan yang besar untuk istirahat, dan kondisi kelelahan secara fisik (Demerouti & Bakker, 2007). Mereka juga akan cenderung menjadi berjarak, muncul perasaan dan perilaku yang negatif dan sinis terhadap murid-muridnya (*disengagement*) (Demerouti & Bakker, 2007). Guru akan mempersepsi dirinya sendiri sebagai tidak handal dan tidak efektif dalam proses belajar mengajar dengan muridnya (Jennett, Harris, Mesibov, 2003). Ketika tingkat *burnout* pada guru meningkat, maka kepedulian dan keterlibatan guru terhadap ruang kelas menurun dan kritik siswa pun meningkat (Maslach & Leiter, 1999).

Guru ABK yang mengalami *burnout* akan cenderung menjadi kurang efektif dalam mendidik, memecahkan masalah, tidak banyak berinteraksi dengan siswa maupun sesama guru, dan menunjukkan sikap negatif terhadap pekerjaannya (Gersten et al., dalam Berry, 2011). Hal ini akan menghambat pembelajaran karena siswa ABK pada umumnya membutuhkan perhatian dan kebutuhan belajar yang lebih kompleks daripada siswa reguler dikarenakan keterbatasan yang dimilikinya. Siswa akan meresponi hal ini dengan mengubah persepsi mereka terhadap guru, perasaan mereka terhadap guru dan perilaku mereka di ruang kelas (Maslach & Leiter, 1999). *Burnout* juga dapat mempengaruhi kepuasan kerja, *psychological*

well-being, ketidakhadiran dan performa kerja pada guru (Burke & Greenglass, 1995).

Selain berpengaruh pada kinerja, perasaan dan perilaku guru, *burnout* pada guru ABK juga dapat memberi dampak yang merugikan bagi para siswa ABK serta orang tua mereka sebagai penerima layanan pendidikan. *Burnout* pada guru ABK berdampak negatif bagi sekolah dan siswa serta membahayakan kualitas pendidikan yang diberikan pada anak-anak berkebutuhan khusus (Berry, 2011). Telah ditemukan bahwa para siswa ABK yang diajari oleh guru yang mengalami *burnout* seringkali memunculkan perilaku mengganggu, kesulitan bersosialisasi, kesulitan mengontrol emosi, dan lebih jarang mencapai tujuan IEP atau rencana pembelajarannya (Jennings & Greenberg; dalam Brunsting et al., 2014). Semua dampak tersebut tentunya akan menghambat perkembangan akademis dari siswa-siswa ABK (Jennings & Greenberg; dalam Brunsting et al., 2014).

Ketika guru menjadi sinis dan tidak efektif dalam mengajar sebagai akibat dari *burnout*, maka hal ini juga akan menghambat orang tua untuk menerima informasi mengenai perkembangan ABK-nya selama pembelajaran di sekolah dan juga menghambat orang tua dalam menerima informasi mengenai penanganan-penanganan apa yang dapat dilakukan di rumah (Dewi & Paramita, 2012).

Selain itu, *burnout* pada guru juga akan berpengaruh pada institusi atau sekolah di mana guru tersebut bekerja. Institusi atau sekolah akan dirugikan dengan performa guru yang kurang baik, menurunkan kualitas pendidikan di sekolah tersebut, meningkatnya frekuensi ketidakhadiran atau bahkan sampai berhenti dari pekerjaan (*turnover*) (Cherniss, 1980). Hal-hal ini tentunya akan berdampak secara negatif terhadap efisiensi kerja dalam suatu organisasi (Cherniss, 1980).

Seperti yang telah dijabarkan sebelum ini, guru ABK mengalami tantangan serta tuntutan yang lebih banyak daripada guru sekolah reguler (Hans, 2015), tetapi tidak setiap guru ABK akan mengalami *burnout*. Payne (dalam Mulki et al., 2018) menemukan bahwa orang-orang dalam pekerjaan yang sama dan bekerja di lingkungan yang sama, tidak memiliki tingkat stres yang sama. Hal ini dikarenakan masing-masing guru memiliki karakteristik individu yang berbeda-beda, sehingga cara mereka mengatasi tekanan dan stres yang muncul dari pekerjaannya akan berbeda juga. Faktor karakteristik individu ini dapat menjadi salah satu yang berperan penting dalam prediktor stres dan *burnout* pada guru.

Salah satu karakteristik individu yang dapat berperan adalah persepsi atau kepercayaan seseorang terhadap diri sendiri mengenai seberapa baik dirinya dapat berfungsi dalam tugas atau situasi tertentu dan keyakinan bahwa dirinya mampu melakukan perilaku yang diharapkan, atau yang disebut sebagai *self-efficacy* (Bandura, 1994).

Self-efficacy adalah sebuah konsep diri yang bersifat kontekstual, yang berarti individu mengembangkan kepercayaan efikasi diri yang spesifik untuk aspek-aspek berbeda dalam kehidupannya, contoh pada aspek matematika, komunikasi, sains dan pekerjaan (Gunduz, 2012). Seorang individu mungkin saja memiliki *self-efficacy* yang tinggi pada satu bidang namun merasa rendah di bidang yang lainnya (Woolfolk, 2016). Contohnya, seorang individu merasa handal dalam mengajar, namun merasa kemampuan bernyanyinya buruk. Hal ini berarti individu tersebut memiliki *self-efficacy* yang tinggi dalam mengajar namun *self-efficacy*nya rendah dalam bidang bernyanyi. Pada konteks ini, *self-efficacy* yang dimaksud

adalah *teacher's self efficacy*, yaitu kepercayaan atau penilaian seorang guru terhadap kemampuan diri mereka untuk merencanakan, mengorganisir dan menjalankan aktivitas yang diperlukan demi mencapai pendidikan yang efektif (Skaalvik & Skaalvik, 2010).

Individu dengan *self-efficacy* tinggi akan cenderung lebih tidak stres dikarenakan mereka memiliki kontrol kognitif yang lebih baik dalam mengendalikan pikiran mengganggu (*intrusive thoughts*) (Mulki, Lask, & Jaramillo, 2008). Mereka juga menunjukkan kemampuan yang lebih baik dalam mengatasi stres dengan cara relaksasi diri, *positive self-talk*, dan aktivitas rekreasi (Mulki et al., 2008). Individu dengan tingkat *self-efficacy* yang tinggi akan cenderung tidak merasa *work overload* ketika dihadapkan dengan tuntutan kerja yang lebih banyak (Mulki et al., 2008). Hal ini dikarenakan individu dengan tingkat *self-efficacy* tinggi akan melihat suatu situasi kerja yang sulit sebagai sebuah tantangan yang positif dan dapat dihadapi (Bandura; dalam Mulki et al., 2008). Kepercayaan dalam kemampuan dirinya ini akan membuat individu percaya bahwa mereka dapat menangani beragam situasi kerja dengan baik, sehingga otomatis akan meningkatkan kepercayaan diri mereka, menurunkan persepsi bahwa dirinya rentan terhadap ancaman dan juga menurunkan stres kerja yang dialami (Schaubroeck et al., dalam Mulki et al., 2008).

Self-efficacy meningkatkan kemampuan individu dalam beradaptasi di situasi yang bersifat tidak pasti atau tidak terprediksi. Semakin besar efikasi diri mereka, semakin baik kemampuan mereka dalam beradaptasi pada tantangan pekerjaan yang terus bermunculan (Hartline dan Ferrell; dalam Mulki et al., 2008).

Dapat dikatakan bahwa *self-efficacy* dapat membantu guru ABK dalam menghadapi ambiguitas, konflik ataupun hal-hal yang tidak terprediksi yang terjadi pada dinamika pekerjaan sebagai guru ABK.

Tingkat *self-efficacy* seorang guru akan berpengaruh besar terhadap kualitas pendidikan dan pembelajaran yang diterima oleh siswa (Guo, et al., dalam Santrock, 2017). *Self-efficacy* akan berpengaruh pada cara individu menyadari peluang-peluang yang tersedia di sekitarnya, seberapa banyak usaha yang akan dikeluarkan untuk melakukan suatu tugas dan daya tahan diri mereka dalam menghadapi hambatan dalam tugas tersebut (Pajares, dalam Gunduz, 2012).

Ketika seorang guru ABK memiliki tingkat *self-efficacy* yang baik, saat ia dihadapkan dengan masalah atau kesulitan dengan ABK yang di didiknya, maka ia akan mampu mencari cara untuk mengatasi masalah tersebut dengan baik. Dengan demikian, guru akan tidak mudah merasa lelah dan *down*, sehingga kecenderungan mereka untuk mengalami *burnout* akan menurun. Pengalaman menyelesaikan masalah itu sendiri akan *me-reinforce self-efficacy* mereka, menambah efisiensi mereka ketika akan dihadapi oleh tantangan sejenis yang mungkin akan datang di masa depan. *Self-efficacy* dapat menimbulkan sikap positif pada guru terhadap pekerjaannya, sehingga dapat menimbulkan rasa tanggung jawab dan kemampuan untuk menikmati pekerjaan yang dilakukannya (Hartawati & Mariyanti, 2014).

Sebaliknya, guru dengan *self-efficacy* rendah akan cenderung terjat dalam masalah yang dialami di dalam kelas. Guru dengan *self-efficacy* rendah juga akan memiliki kepercayaan diri yang rendah, sehingga akan lebih mudah merasa stres dan marah ketika dihadapkan dengan perilaku tidak menyenangkan dari siswa,

cenderung mempunyai pandangan negatif terhadap kemampuan siswa, menggunakan cara disiplin yang keras dan menghukum (Santrock, 2017). Adapun hal-hal di atas ini selaras dengan aspek *burnout* yang dicetuskan oleh Demerouti & Bakker (2007) yang telah dijabarkan sebelumnya. Ketika seorang guru mengalami hal-hal tersebut, ia akan lebih mudah merasa lelah (*exhaustion*) dan menunjukkan perilaku sinis dan negatif terhadap siswa maupun pekerjaannya sebagai guru (*disengagement*).

Berdasarkan uraian yang telah dijabarkan di atas, diduga bahwa *self-efficacy* dapat menjadi salah satu faktor protektif yang dapat membantu para guru ABK dalam menjalani tuntutan pekerjaannya dengan baik dan menghindari *burnout*. Dengan kata lain, individu yang memiliki tingkat *self-efficacy* yang tinggi akan cenderung memiliki kepercayaan diri bahwa ia mampu memberi pembelajaran yang efektif dan mampu menghadapi masalah yang muncul. Dengan begitu, kecenderungan individu untuk mengalami *burnout* akan menurun.

Penelitian mengenai variabel *self-efficacy* dan *burnout* telah dieksplorasi oleh beberapa tokoh peneliti sebelumnya. Penelitian-penelitian tersebut antara lain Klusmann, Kunter, Trautwein, Ludtke, dan Baumert (2008) melaporkan hasil penelitiannya bahwa terdapat korelasi signifikan antara kelelahan emosional pada guru dengan salah satu aspek *self-efficacy* guru, yaitu kualitas instruksional guru. Guru dengan *burnout* yang tinggi cenderung lebih banyak menerima penilaian rendah dari siswa mengenai manajemen kelas, pergerakan di kelas dan bantuan pribadi dari guru. Penelitian oleh Puspitasari & Handayani (2014) menyatakan bahwa adanya korelasi negatif antara kedua variabel, yang berarti bahwa ketika *self-*

efficacy meningkat, tingkat *burnout* akan menurun. Hasil penelitian oleh Brouwers & Tomic (2000) juga menemukan bahwa *self-efficacy* guru dalam mengajar memiliki hubungan yang negatif terhadap masing-masing dimensi *burnout*. Dari penelitian tersebut ditemukan bahwa ketika seorang guru menganggap kompetensi mengajarnya rendah, maka level *burnout* yang dirasakan cenderung lebih tinggi.

Berdasarkan latar belakang yang telah disampaikan diatas, penelitian ini difokuskan pada individu dewasa muda berusia 20 hingga 40 tahun yang sedang aktif bekerja sebagai guru ABK dan penempatan kerja di daerah Kepulauan Riau. Hal ini dikarenakan karena guru ABK pada daerah Kepulauan Riau merasakan beban dan tekanan kerja yang lebih berat dikarenakan kurangnya tenaga kerja yang dapat memenuhi kebutuhan pembelajaran para ABK. Hal ini dapat menyebabkan lebih banyak permasalahan yang muncul di dunia kerjanya dan akan menimbulkan stress yang lebih banyak pula (Winindra, 2019). Penelitian-penelitian sebelumnya telah membuktikan bahwa adanya hubungan yang signifikan antara variabel *self-efficacy* dan *burnout*, maka peneliti tertarik untuk meneliti lebih lanjut mengenai pengaruh *self-efficacy* terhadap tingkat *burnout* pada guru Anak Berkebutuhan Khusus (ABK).

1.2 Rumusan Masalah

Masalah yang ingin dijawab oleh peneliti melalui penelitian ini adalah “Apakah terdapat pengaruh dari *self-efficacy* guru terhadap *burnout* pada guru Anak Berkebutuhan Khusus di Kepulauan Riau?”

1.3 Tujuan Penelitian

Berdasarkan rumusan masalah diatas, maka peneliti bertujuan untuk mengetahui secara empiris pengaruh dari *self-efficacy* guru terhadap *burnout* pada guru Anak Berkebutuhan Khusus di Kepulauan Riau.

1.4 Manfaat Penelitian

1.4.1 Manfaat Teoritis

Manfaat teoritis penelitian ini antara lain adalah untuk memberikan kontribusi bagi ilmu psikologi khususnya pada ilmu psikologi Anak Berkebutuhan Khusus dan Psikologi Pendidikan. Selain itu, penelitian ini juga dapat menambah literatur penelitian Psikologi di Indonesia dan menjadi bahan acuan terhadap penelitian selanjutnya. Penelitian ini juga dapat menyediakan pemahaman mendalam, dan pengembangan ilmu pengetahuan terkait dengan variabel *self-efficacy* dan *burnout* pada guru Anak Berkebutuhan Khusus.

1.4.2 Manfaat Praktis

Manfaat praktis dari penelitian ini antara lain adalah memberikan informasi dan wawasan bagi partisipan penelitian ini, yaitu guru ABK terkait dengan pengaruh *self-efficacy* terhadap *burnout*. Wawasan pengetahuan ini dapat bermanfaat sebagai pertimbangan bagi guru ABK untuk meningkatkan *self-efficacy* mereka dalam mengajar demi kelangsungan perkembangan ABK yang dididiknya serta kesejahteraan diri mereka selama bekerja.

Selain itu, penelitian ini juga dapat memberikan informasi bagi instansi untuk memonitor tingkat *self-efficacy* para guru ABK yang mengajar di sekolah mereka, mengantisipasi ketika *self-efficacy* mereka rendah agar dapat memberikan penyuluhan atau pembinaan agar hal tersebut tidak berujung pada *burnout*.