

# **BAB I**

## **PENDAHULUAN**

### **1.1 Latar Belakang Masalah**

Indonesia memiliki berbagai macam pekerjaan yang dapat dilakukan oleh penduduknya, salah satunya adalah guru. Guru adalah pendidik profesional dengan tugas utama mendidik, mengajar, membimbing, mengarahkan, melatih, menilai, dan mengevaluasi peserta didik pada pendidikan anak usia dini jalur pendidikan formal, pendidikan dasar, dan pendidikan menengah (Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 14 Tahun 2005). Guru merupakan bagian terpenting dalam suatu sistem pendidikan, termasuk guru pada sekolah khusus atau yang biasa disebut sebagai guru sekolah luar biasa (SLB) atau guru pendidikan khusus.

Menurut Badan Pusat Statistik, SAKERNAS pada tahun 2011 jumlah keseluruhan penduduk di Indonesia adalah 237,641,326 jiwa dengan perkiraan 10 persen dari penduduknya atau sekitar 24 juta jiwa merupakan penyandang disabilitas. Badan Pusat Statistik juga menginformasikan bahwa sebanyak 1,6 Juta anak Indonesia merupakan anak berkebutuhan khusus (ABK). Berdasarkan data dari Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan tahun 2017, Jawa Barat merupakan salah satu daerah dengan jumlah anak berkebutuhan khusus terbanyak dengan jumlah sebanyak 2,8 ribu anak. Untuk memenuhi kebutuhan pendidikan bagi anak berkebutuhan khusus, pemerintah menyediakan sarana pendidikan formal yang ditujukan bagi anak berkebutuhan khusus yang biasanya disebut sebagai sekolah luar biasa (SLB) yang tersebar di berbagai daerah. Berdasarkan data yang tertera di Dinas Pendidikan Kota Bandung Tahun Pelajaran 2014-2015 terdapat 45 institusi pendidikan formal untuk anak berkebutuhan khusus yang tersebar di berbagai wilayah di Kota Bandung. Salah

satu wilayah dengan jumlah institusi pendidikan formal untuk anak berkebutuhan khusus terbanyak adalah wilayah Cibeunying dengan 7 institusi.

Menjadi seorang guru pendidikan khusus tidaklah mudah banyak tantangan yang dihadapi oleh guru pendidikan khusus, menurut Ishartiwi (dalam Jurnal Pendidikan Khusus, 2012) guru pendidikan khusus merupakan guru profesional yang memiliki keahlian khusus dalam bidang keguruan dan mampu melaksanakan tugas dan fungsinya secara maksimal dan berkualitas dengan tuntutan karakteristik difabel agar para siswa mampu hidup mandiri di masyarakat sesuai dengan kemampuannya. Menjadi guru pendidikan khusus, berbeda dengan guru umum, guru pendidikan khusus tidak hanya melaksanakan pembelajaran akademik sesuai dengan rumpun mata pelajaran tetapi bertanggung jawab untuk membantu peserta didik untuk mencapai tingkat kemandirian dalam mengurus dirinya sendiri dan memiliki keterampilan vokasional pasca sekolah. Guru pendidikan khusus perlu untuk menata kondisi eksternal, seperti lingkungan saat belajar mengajar dan media yang digunakan dalam proses pembelajaran agar siswa dapat belajar sesuai dengan kondisi keterbatasan yang dialaminya.

Sama seperti yang diungkapkan oleh Ciptono dan Ganjar Triadi (dalam Ishartiwi, 2012), untuk menjadi seorang guru pendidikan khusus tidaklah mudah, terdapat kompetensi-kompetensi yang perlu dimiliki oleh guru yang diwujudkan dalam perilaku ketika melayani murid-murid berkebutuhan khusus, yaitu (1) memiliki jiwa seni, inovatif, kreatif, dan berupaya untuk mengikuti perkembangan jaman hal tersebut diperlukan guru untuk menciptakan suasana belajar yang menyenangkan; (2) guru pendidikan khusus wajib memiliki kesabaran yang tinggi dalam pengabdian karena yang dihadapi adalah anak-anak berkebutuhan khusus dan memiliki karakteristik yang sangat bervariasi; (3) dalam menyampaikan materi pelajaran guru pendidikan khusus membutuhkan teknik dan cara khusus agar siswa dapat menerima dengan baik pesan yang dimaksud oleh guru; (4) guru pendidikan khusus tidak boleh malu dengan statusnya sebagai guru pendidikan khusus; (5) guru pendidikan khusus perlu memiliki

panggilan jiwa untuk mencerdaskan generasi bangsa meskipun kondisi siswa sangat lemah kecerdasannya dan terhambat dari segi fisik dan sosial; (6) guru pendidikan khusus harus mampu menyusun program pembelajaran berbasis anak; (7) guru pendidikan khusus harus menyatu dengan lingkungan anak dan mampu bekerjasama dengan keluarga, masyarakat, tim ahli, dan perusahaan untuk melayani anak.

Jika dilihat dari karakteristik pekerjaannya guru pendidikan khusus termasuk kedalam pekerjaan yang sifatnya *allocentric*. Pekerjaan dengan sifat *allocentric* merupakan pekerjaan yang memiliki fokus untuk membuat serta memberikan perubahan yang positif dalam kehidupan orang lain (Duffy and Raque-Bogdan 2010, dalam Schnell, 2012). Individu yang bekerja dalam keadaan '*allocentric*' dapat membantunya untuk menemukan makna hidup melalui hal-hal positif yang disembarkannya pada orang lain (Colby Sippolam dan Phelps dalam Schnell, 2012). Hal ini sejalan dengan pendapat Suparno (2004) bahwa guru biasanya melandasi pekerjaannya atas dasar panggilan, dimana fokus pekerjaan sebagai seorang guru adalah mengacu pada kepentingan siswa. Guru berusaha untuk memberikan pengajaran terbaik bagi siswa-siswanya atau membantu mengembangkan siswanya, begitu pula dengan guru pendidila khusus. Para pekerja biasanya mengharapkan pekerjaannya tidak hanya memberi substansi keuangan, namun juga dapat membantu mereka mengarahkan dalam kehidupan yang lebih bermakna (Schnell, Hoge, & Pollet, 2013).

Sama seperti pekerjaan lain pada umumnya, ada saat dimana perjalanan dalam mengerjakan tugas menjadi guru tidaklah berjalan dengan mulus. Pekerjaan sebagai guru pendidikan khusus kerap dipandang sebelah mata oleh masyarakat dan pemerintah. (Firmansyah & Widuri, 2014 dalam Dewi, 2018) mengatakan bahwa masyarakat memandang guru pendidikan khusus sebagai pekerjaan yang berat, banyak pekerjaan lain yang dianggap lebih menjanjikan dibandingkan dengan menjadi guru pendidikan khusus, bahkan dari segi penghasilan masih banyak pekerjaan lain yang lebih menjanjikan dibandingkan dengan menjadi

guru pendidikan khusus. Hal ini sejalan dengan hasil wawancara yang dilakukan oleh peneliti terhadap lima orang guru pendidikan khusus di wilayah “X” Kota Bandung, banyaknya reaksi dari lingkungan sekitar yang dirasakan dari mulai meremehkan hingga mendukung dan menganggap bahwa pekerjaan menjadi guru pendidikan khusus merupakan pekerjaan yang istimewa. Reaksi-reaksi negatif yang diberikan lingkungan terkadang membuat guru pendidikan khusus berkecil hati atas pekerjaan yang dikerjakannya. Hal ini diperkuat dengan adanya guru pendidikan khusus yang terpaksa menjalankan tugasnya sebagai guru karena paksaan dari orangtua yang memintanya untuk bekerja sebagai guru pendidikan khusus. Guru juga terkadang merasa kesal, bosan dan lelah dengan rutinitasnya.

Kelima guru pendidikan khusus di wilayah “X” Kota Bandung juga menyatakan bahwa menjadi guru pendidikan khusus tidaklah mudah, terdapat berbagai rintangan yang dialami selama menjadi guru pendidikan khusus, beberapa diantaranya adalah kesulitan dalam berkomunikasi, mengontrol emosi, dan persaingan antar guru. Adanya perbedaan dalam berkomunikasi membuat guru pendidikan khusus perlu berusaha ekstra untuk memahami anak didik, selain itu terkadang anak didik menjadi sulit untuk memahami materi yang disampaikan oleh guru pendidikan khusus. Guru pendidikan khusus juga merasakan kesulitan dalam mengontrol emosi, karena anak didik yang tidak dapat diatur. Terkadang guru pendidikan khusus merasa kesal bahkan hingga marah. Selain itu persaingan antar guru pun tidak dapat dihindari, dimana terkadang terdapat guru yang ingin menjatuhkan guru lainnya di depan orangtua murid atau membicarakan keburukan guru-guru lain, serta upah yang dirasa tidak sebanding dengan apa yang telah dilakukan guru pendidikan khusus.

Seperti yang dihayati oleh guru pendidikan khusus, berdasarkan hasil wawancara kepada lima orang guru pendidikan khusus di wilayah “X” Kota Bandung, hambatan-hambatan yang dialami tersebut terkadang membuat guru merasa bosan dan lelah dengan pekerjaan yang dilakoninya. Perasaan bosan dan lelah tersebut terkadang berdampak pada kinerja guru

pendidikan khusus. Hal ini sejalan dengan hasil wawancara yang dilakukan peneliti kepada salah satu kepala sekolah luar biasa di wilayah “X” Kota Bandung, penghayatan negatif terhadap tantangan yang dihayati oleh guru pendidikan khusus berdampak pada kinerja guru pendidikan khusus. Berdasarkan hasil wawancara diketahui bahwa terdapat 5% dari 30 guru pendidikan khusus yang sering melanggar aturan seperti datang tidak tepat waktu dan pulang sebelum waktu yang telah ditetapkan, terlambat mengumpulkan tugas-tugas administrasi kelas atau bahkan tidak mengumpulkannya sama sekali. Beberapa guru pendidikan khusus bahkan sempat mendapatkan peringatan langsung dari Kepala Sekolah, namun guru-guru tersebut tetap saja melakukan tindakan yang sama. Selain itu terdapat 50% guru yang kurang berinisiatif ketika mengajar dikelas, contohnya, ketika cara pembelajaran yang telah ditetapkan tidak dapat diterapkan kepada semua anak, guru tersebut tidak berusaha untuk mencari strategi lain yang lebih menyenangkan dalam menyampaikan materi. Serta saat melakukan diskusi pun biasanya guru pendidikan khusus ini hanya diam tanpa memberikan masukan ide-ide dalam metode pengajaran atau sistem di sekolah.

Menurut hasil wawancara juga diketahui bahwa, penghayatan berbagai tantangan yang dirasakan oleh guru pendidikan khusus juga mungkin dapat berdampak pada sedikitnya guru yang dapat bertahan mengajar serta mengajarkan murid dengan sepenuh hati, sehingga terdapat beberapa guru yang meninggalkan pekerjaannya, sedangkan sekolah kekurangan tenaga pengajar yang sesuai dengan bidang pelajaran untuk memenuhi kebutuhan para siswanya. Hal ini didukung pula oleh pernyataan Mulyana sebagai Kepala Bidang Kepegawaian Dinas Pendidikan Provinsi Jawa Barat bahwa SLB di daerah Jawa Barat masih minim tenaga pengajar. Namun walaupun begitu berdasarkan hasil wawancara serta survei awal tidak sedikit pula guru pendidikan khusus yang dapat bertahan dengan pekerjaannya selama bertahun-tahun serta mengajar siswa-siswanya sepenuh hati walaupun dengan tantangan-tantangan yang dihadapinya. Seperti selalu mencari cara yang lebih menyenangkan agar siswa mau belajar serta

lebih mudah memahami dan berdiskusi dengan orangtua siswa agar dapat memberikan hasil yang lebih baik.

Penghayatan rasa bosan, adanya sikap negatif terhadap pekerjaan, serta rendahnya *self-esteem* dalam bekerja banyak ditemui pada individu yang merasa bahwa pekerjaannya tidak bermakna (Isaksen, 2000; dalam Schnell, 2012). Penghayatan rasa bosan, kecil hati, kesal, dan rasa keterpaksaan selama menjalankan tugasnya menjadi seorang guru pendidikan khusus, jika dilihat lebih luas dapat mengarah pada penderitaan dan hidup yang tidak bermakna. Namun, seperti konsep yang dikemukakan oleh Frankl (dalam Koeswara, 1992) bila seseorang dapat memiliki keyakinan dan penghayatan akan nilai dari keimanannya, serta melaksanakan tugas dan kewajiban sebaik-baiknya dengan bertanggung jawab, maka mereka dapat mengubah pandangannya yang awalnya diwarnai penderitaan menjadi mampu melihat makna dari segala hambatan yang dialaminya.

Kebermaknaan hidup mengacu pada cara bagaimana individu mengalami atau melihat makna dalam kehidupannya. Menurut Schnell (2009), makna hidup merupakan penilaian individu secara menyeluruh terhadap hidupnya sebagai cukup, kurang, atau tidak bermakna. Pembentukan makna hidup merupakan kombinasi dari dua dimensi makna hidup, yaitu pengalaman positif (*meaningfulness*) dan pengalaman negatif (*crisis of meaning*). Dimensi *meaningfulness* didasari oleh penilaian individu terhadap hidupnya sebagai *coherent*, *significant*, *directed*, dan *belonging* sedangkan penilaian individu terhadap hidupnya yang dinilai kosong, putus asa, tidak berguna, dan tidak memiliki arti mengacu pada dimensi *crisis of meaning* (Schnell, 2009).

Penelitian mengenai makna hidup pada pekerjaan yang sifatnya *allocentric* sudah pernah dilakukan oleh Schnell (2012) terhadap para pekerja *volunteer* dengan hasil bahwa para pekerja *volunteer* secara signifikan mengalami dimensi makna hidup *meaningfulness* dibandingkan dengan populasi umum lainnya. Bekerja dalam pekerjaan yang sifatnya prososial



dapat memengaruhi *meaningfulness*, *meaningfulness* didasari oleh penilaian individu bahwa kehidupannya *coherent*, *significant*, *directed*, dan *belonging* (Schnell, 2009). Pekerjaan ini dapat memberikan kesempatan terhadap individu untuk memenuhi beberapa karakteristik tersebut, individu akan mendapatkan pengalaman *significance* dengan mengajari atau memberi ilmu kepada peserta didik, selanjutnya *directedness* dengan adanya tujuan (*goals*) yang jelas dari apa yang dikerjakannya, biasanya individu juga akan berhubungan dengan orang lain yang berada di komunitasnya, hal ini membantu dalam *belonging*.

Berdasarkan hasil wawancara yang dilakukan terhadap 5 orang guru pendidikan khusus di wilayah “X” Bandung, empat guru pendidikan khusus menyatakan bahwa walaupun pekerjaannya ini memiliki berbagai hambatan dan tantangan, namun para guru pendidikan khusus ini merasa bahwa pekerjaan yang dilakoninya dapat membantunya untuk mencapai apa yang menjadi tujuan hidupnya. Hal tersebut membuat empat guru pendidikan khusus di wilayah “X” Bandung merasa bahwa hidupnya lebih menyenangkan dan berarti. Selain itu, empat guru pendidikan khusus ini juga merasa cukup puas dengan kehidupannya. Empat guru pendidikan khusus di wilayah “X” Bandung menyatakan, selain mendapatkan substansi keuangan dari pekerjaannya menjadi seorang guru pendidikan khusus, ia juga dapat membantu oranglain dengan memberikan ilmu yang dimiliki, sehingga guru pendidikan khusus ini merasa bahwa dirinya merupakan individu yang berguna. Bahkan ketika tidak ada tugas mengajar, guru pendidikan khusus di wilayah “X” tersebut merasakan perasaan kehilangan dalam kesehariannya. Sedangkan seorang guru pendidikan khusus lainnya merasa bahwa pekerjaan yang dilakoninya tidak dapat membantunya untuk mencapai apa yang menjadi tujuan hidupnya. Salah satu guru pendidikan khusus di wilayah “X” ini merasa bahwa pekerjaan lain mungkin bisa lebih dapat membantunya untuk mencapai tujuan hidupnya. Selain itu ia juga merasa belum puas dengan kehidupannya sekarang ini.

Menurut Schnell (2009), pengalaman-pengalaman yang dialami oleh guru pendidikan khusus di wilayah “X” Kota Bandung selama hidupnya akan diintegrasikan dan memunculkan suatu makna. Setelah itu, makna yang muncul akan mengarahkan guru pendidikan khusus untuk berkomitmen pada sumber-sumber maknanya. Sumber-sumber makna hidup merupakan orientasi paling mendasar yang memotivasi komitmen dan arah dari tindakan manusia untuk memberi makna pada pengalamannya (Schnell, 2009). Berkomitmen secara aktif kepada sumber makna hidup dapat memberikan pengaruh positif terhadap *meaningfulness* (Schnell & Becker 2007, dalam Schnell 2010). Selain itu, sumber-sumber makna hidup juga akan memengaruhi bagaimana individu memaknakan pengalaman hidup sehari-hari sebagai positif/bermakna (*meaningfulness*) maupun negatif/krisis kebermaknaan (*crisis of meaning*).

Schnell (2009) mengidentifikasi bahwa terdapat 26 sumber makna hidup yang terbagi kedalam 5 dimensi sebagai penentu kebermaknaan hidup seseorang. Antara lain, dimensi *vertical self-transcendence*, *horizontal self-transcendence*, *self-actualization*, *order*, dan *well-being and relatedness*. Setiap individu memiliki tujuan serta sumber makna untuk dapat mencapai level makna hidupnya (Schnell, 2009).

Dalam penelitian makna hidup yang dilakukan oleh Schnell (2012) terhadap pekerja *volunteer* juga menyatakan bahwa terdapat sumber-sumber yang membentuk makna hidup seseorang dalam pekerjaan yang bersifat *allocentric*. Schnell (2012) menjelaskan biasanya individu dengan pekerjaan *allocentric* memiliki komitmen yang tinggi terhadap *self-transcendence* khususnya dalam *generativity* dan *social commitment* dibandingkan dengan populasi umumnya. Individu ini mau dan mampu mempertimbangkan kebutuhan orang lain sebagai sesuatu yang sama atau bahkan lebih penting dibandingkan dengan kebutuhannya sendiri.

Berdasarkan hasil survei kepada 5 guru pendidikan khusus di wilayah “X” Kota Bandung, menyatakan bahwa terdapat beberapa hal yang dapat membuatnya tetap bersemangat



dalam menjalankan pilihan hidupnya, antara lain melalui beribadah secara rutin serta mendekati diri dengan Tuhan, para guru pendidikan khusus juga merasa bahwa dengan mengajar guru pendidikan khusus mendapatkan pahala yang melimpah dan tiada habisnya serta lebih terasa dekat dengan Tuhan, guru pendidikan khusus juga mengerjakan tugas-tugas dengan sepenuh hati dengan cara memberikan ilmu yang berguna bagi peserta didik di masa depan, adanya rasa kekeluargaan dan kedekatan dengan peserta didik, serta menjalankan hobi atau hal-hal yang diinginkan. Hal tersebut diakui dapat mendatangkan suatu yang berarti dalam hidupnya sehingga memuatnya semakin berkomitmen dalam menjalankan tugasnya untuk mengajar. Berdasarkan konsep Schnell (2009) penghayatan responden mengimplikasikan adanya sumber makna hidup pada dimensi *Vertical self-transcendence*, yaitu pada orientasi antara hubungan pribadi dengan Tuhan (*explicit religiosity*), *Horizontal self-transcendence* bagian mengerjakan atau membuat sesuatu yang dinilai bagi orang lain (*Generativity*).

Terdapat beberapa responden yang berbeda ketika ditanya mengenai hal yang membuatnya tetap bersemangat dalam menjalankan tugasnya sebagai pendidik, beberapa diantaranya menyatakan bahwa hal yang membuatnya bersemangat adalah karena dengan menjadi guru pendidikan khusus, mereka dapat berbagi kepedulian, kedekatan dan merasakan rasa kekeluargaan yang tinggi serta dapat menekuni hobinya atau termasuk kedalam dimensi *well-being and relatedness*.

Sumber makna hidup pada guru pendidikan khusus merupakan hal yang mendasari kognisi, perilaku, dan emosi guru pendidikan khusus serta merupakan hal yang memotivasi guru pendidikan khusus dalam melakukan pekerjaannya sebagai pendidik. Menurut Schnell (2010), sumber makna dapat membantu guru pendidikan khusus untuk menstrukturkan makna hidupnya. Jika guru pendidikan khusus merasa bahwa sumber-sumber makna hidupnya sejalan dengan tujuan hidupnya maka akan membantu guru pendidikan khusus merasa bahwa hidupnya bermakna, dan sebaliknya jika guru pendidikan khusus merasa bahwa sumber-sumber makna

hidupnya tidak sejalan dengan tujuan hidupnya maka guru pendidikan khusus akan merasa bahwa hidupnya tidak bermakna. Sumber makna yang berbeda dapat memengaruhi bagaimana kinerja guru pendidikan khusus dalam melakukan tugasnya sebagai guru. Walaupun setiap guru pendidikan khusus memiliki pengalaman yang berbeda-beda dalam menjalankan tugasnya, tetapi persepsi dari masing-masing guru membuat pengalaman hidup tersebut dimaknakan secara unik dan subjektif. Semakin kuat kontribusi suatu sumber makna, maka akan membuat guru pendidikan khusus menghayati tugasnya semakin bermakna.

Mengingat pentingnya profesi guru untuk berkebutuhan khusus, namun tak jarang guru yang tidak dapat bertahan di pekerjaannya serta minimnya tenaga pengajar, maka peneliti merasa perlu untuk mengetahui hal apa yang melatarbelakangi guru-guru pendidikan khusus untuk terus bersemangat dalam mengerjakan tugasnya atau makna hidup dari guru pendidikan khusus. Serta sepengetahuan peneliti sampai saat ini masih belum banyak penelitian mengenai kebermaknaan hidup dan hal yang berkontribusi pada makna hidup pada profesi *allocentric*. Berdasarkan hasil survei awal yang dilakukan oleh peneliti menemukan bahwa terdapat beragam sumber makna yang dapat memotivasi guru pendidikan khusus dalam menjalankan tugasnya sebagai pengajar.

Oleh karena itu, pada penelitian ini peneliti tertarik untuk mengetahui sumber makna hidup yang paling berpengaruh terhadap makna hidup pada guru pendidikan khusus dengan menggunakan *The Sources of Meaning and Meaning in Life Questionnaire (SoMe)*.

## 1.2 Identifikasi Masalah

Pada penelitian ini, peneliti ingin mengetahui seberapa besar kontribusi dari 5 dimensi sumber makna yaitu *vertical self-transcendence*, *horizontal self-transcendence*, *self-*

*actualization, order, dan well-being and relatedness* terhadap dimensi makna hidup pada guru pendidikan khusus di wilayah “X” Kota Bandung.

### **1.3 Maksud dan Tujuan Penelitian**

#### **1.3.1 Maksud Penelitian**

Untuk memperoleh data dan gambaran mengenai 5 dimensi sumber makna (*vertical self-transcendence, horizontal self-transcendence, self-actualization, order, dan well-being and relatedness*) dan dimensi makna hidup pada guru pendidikan khusus di wilayah “X” Kota Bandung.

#### **1.3.2 Tujuan Penelitian**

Untuk memperoleh data dan gambaran mengenai kontribusi 5 dimensi sumber makna (*vertical self-transcendence, horizontal self-transcendence, self-actualization, order, dan well-being and relatedness*) terhadap dimensi makna hidup pada guru pendidikan khusus di wilayah “X” Kota Bandung.

### **1.4 Kegunaan Penelitian**

#### **1.4.1 Kegunaan Teoretis**

- Dapat memberi sumbangan informasi bagi peneliti lain yang akan meneliti menggunakan teori makna hidup yang dikembangkan oleh Tatjana Schnell.
- Dapat memberi referensi bagi peneliti-peneliti berikutnya yang ingin melakukan penelitian pada guru pendidikan khusus baik dengan pengembangan penelitian ini, maupun menggunakan variabel yang berbeda.

- Dengan penelitian ini diharapkan dapat memberikan informasi terhadap bidang kajian psikologi positif, khususnya pada teori Hierarki *Meaning* dari Tatjana Schnell (2009) mengenai sumber-sumber makna dan makna hidup pada guru pendidikan khusus di wilayah “X” Bandung.

#### 1.4.2 Kegunaan Praktis

- Memberikan informasi kepada kelompok guru pendidikan khusus di wilayah “X” Kota Bandung, bahwa sumber makna hidup merupakan hal yang penting untuk dapat membantunya menghayati hidup yang bermakna terutama dalam menkalankan profesinya sebagai guru pendidikan khusus.
- Memberikan informasi kepada kelompok guru pendidikan khusus di wilayah “X” Kota Bandung, bahwa sumber makna hidup merupakan hal yang penting agar dapat membantu guru pendidikan khusus di wilayah “X” Bandung meningkatkan kesejahteraan hidupnya dan memberdayakan hidupnya sebaik mungkin.

#### 1.5 Kerangka Pemikiran

Indonesia memiliki berbagai macam pekerjaan yang dapat dilakukan oleh penduduknya, salah satunya adalah guru. Guru adalah pendidik profesional dengan tugas utama mendidik, mengajar, membimbing, mengarahkan, melatih, menilai, dan mengevaluasi peserta didik pada pendidikan anak usia dini jalur pendidikan formal, pendidikan dasar, dan pendidikan menengah (Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 14 Tahun 2005). Guru merupakan bagian terpenting dalam suatu sistem pendidikan, termasuk guru pada sekolah khusus atau yang biasa disebut sebagai guru sekolah luar biasa (SLB) atau guru pendidikan khusus.

Guru biasanya melandasi pekerjaannya atas dasar panggilan (Suparno, 2004). Fokus pekerjaan sebagai seorang guru adalah kepentingan siswa. Guru berusaha untuk memberikan pengajaran terbaik bagi siswa-siswanya atau membantu mengembangkan siswanya. Sebuah pekerjaan dimana para pekerjanya berfokus untuk membuat perubahan positif dalam kehidupan seseorang dapat membantu individu dalam menemukan makna hidupnya (Colby, Sippola, dan Phelps, 2001 dalam Schnell, 2012).

Menjadi seorang Guru pendidikan khusus bukanlah hal yang mudah, menjadi guru pendidikan khusus memerlukan perjuangan yang lebih dibandingkan dengan guru di sekolah umum. Guru pendidikan khusus perlu memiliki pengetahuan mengenai anak-anak berkebutuhan khusus, guru pendidikan khusus juga dituntut untuk memiliki kesabaran yang tinggi, serta memiliki kesehatan fisik dan juga mental yang baik dalam bekerja. Guru pendidikan khusus perlu mengerjakan tugas fungsional seperti, mengajar satu persatu anak didiknya dengan penuh kesabaran, melakukan tugas administrasi seperti membuat rapor, dan tugas struktural dalam organisasi sekolah.

Seorang guru pendidikan khusus juga perlu memiliki pengetahuan yang luas mengenai berbagai penyakit yang memiliki hubungan dengan keadaan anak didiknya, serta pengetahuan mengenai obat-obatan. Guru pendidikan khusus juga perlu memiliki kreativitas yang tinggi, guru pendidikan khusus harus pandai dalam berbagai bidang keterampilan, seperti keterampilan memasak, menjahit, salon, bordir, merajut, merenda, dan lain sebagainya untuk diajarkan kepada anak didiknya yang nantinya akan berguna bagi masa depan mereka. Selain itu, guru pendidikan khusus juga menjadi konsultan bagi orangtua siswa mengenai perkembangan anak-anaknya, guru perlu memberikan informasi kepada orangtua siswa, dan mendengarkan keluhan dari orangtua mengenai anaknya, khususnya siswa yang berada di tingkat sekolah dasar.

Selain itu, perjuangan menjadi guru pendidikan khusus tidaklah mudah, guru pendidikan khusus perlu melalui pendidikan untuk menjadi guru sekolah khusus yang tidak mudah dan memerlukan waktu yang cukup lama, terkadang guru pendidikan khusus juga perlu mengikuti beberapa pelatihan atau kursus keterampilan, beberapa guru pendidikan khusus bahkan pernah tidak mendapatkan gaji saat awal mereka bertugas, serta berbagai penilaian masyarakat mengenai pekerjaan mereka sebagai guru pendidikan khusus.

Berbagai bentuk pengalaman, tindakan, atau peristiwa-peristiwa yang dialami guru pendidikan khusus dalam kesehariannya akan diintegrasikan dan dilihat secara menyeluruh oleh guru pendidikan khusus. Melalui proses pengkajian pada konteks yang lebih menyeluruh tersebut memungkinkan seorang guru pendidikan khusus untuk memandang kehidupannya selama ini sebagai sesuatu yang bermakna, kurang bermakna, atau bahkan tidak bermakna. Pembentukan makna hidup terjadi terus-menerus, dari persepsi dasar hingga evaluasi yang abstrak dan konkrit atas hidup individu sebagai bermakna atau tidak bermakna (Schnell, 2009). Begitu pula pada seorang Guru pendidikan khusus yang akan selalu mencari makna hidup dalam menjalankan panggilan hidupnya. Namun tidak semua guru pendidikan khusus menjalani pekerjaannya atas dasar panggilan, beberapa dari mereka awalnya dilandasi rasa terpaksa dalam menjalankan tugasnya sebagai guru pendidikan khusus, seperti tuntutan orangtua, kondisi perekonomian keluarga, keterbatasan kemampuan, dan perintah tugas.

Makna hidup dapat ditemukan dalam setiap keadaan yang menyenangkan dan tidak menyenangkan, keadaan bahagia dan penderitaan tergantung bagaimana masing-masing individu menghayatinya. Pembentukan makna dapat dibagi kedalam lima level hirarki *meaning* yang disusun berdasarkan derajat kompleksitas dan keabstrakannya (Schnell, 2009). Level pertama dimulai dengan persepsi, lalu tindakan, tujuan, sumber-sumber makna, hingga pada makna hidup. Kelima level tersebut saling berhubungan, level yang lebih tinggi merupakan kerangka *integrative* dari level dibawahnya. Individu disetiap levelnya akan mengalami proses



pemaknaan yang melibatkan integrasi objek, tindakan, dan peristiwa sehingga menciptakan koherensi.

Tiga level awal dari model hirarki *meaning* dapat digambarkan melalui prinsip *common coding* yang terdiri atas level persepsi (*perception*), level tindakan (*actions*), serta level tujuan (*goal*) (Prinz dalam Schnell, 2009). Kehadiran berbagai stimulus akan mengaktifkan munculnya *persepsi*, yaitu interpretasi yang dilakukan oleh sistem saraf sensori atas stimulus yang disensasi. Hal yang telah dipersepsi tersebut kemudian akan mendorong suatu *tindakan*, dimana untuk melakukan tindakan ini perlu adanya suatu aspek tujuan dan adanya aspek motorik untuk menggerakkan tubuh individu dalam mencapai tujuannya. Dengan melakukan tindakan tersebut pada dasarnya akan mendorong individu untuk terus-menerus berupaya mencapai *tujuan* tertentu. Menurut Kruglanski (dalam Schnell, 2009) tujuan adalah keadaan masa depan yang diinginkan dan berusaha dicapai individu melalui tindakan.

Dalam proses pembentukan makna hidup pada seorang guru pendidikan khusus, stimulus yang diterima oleh guru dapat berupa tugas fungsional, administrasi, atau struktural yang dikerjakan atau peran lain yang dikerjakan, serta reaksi dari lingkungan baik yang positif maupun negatif. Tugas fungsional dapat berupa tugas-tugas yang dikerjakan saat kegiatan belajar mengajar, tugas administrasi berupa pembuatan buku rapor, serta tugas struktural dalam organisasi seperti pembina ekstrakurikuler. Sedangkan bentuk reaksi positif dari lingkungan dapat berupa rasa dihormati/disegani oleh orang-orang sekitar dan reaksi negatif seperti pendapat bahwa pekerjaan sebagai guru lebih rendah dibandingkan pekerjaan lain. Hal-hal tersebut akan diinterpretasikan oleh guru pendidikan khusus dan dibangun menjadi pengalaman yang dipersepsinya. Pengalaman yang dipersepsi tersebut menjadi dasar seorang guru pendidikan khusus dalam menghayati hidupnya. Berdasarkan penghayatan tersebut akan memunculkan motivasi dalam diri guru pendidikan khusus untuk menjalankan pekerjaannya.

Level ketiga, yaitu level tujuan. Level tujuan merupakan level yang dapat ditunjukkan secara konkret melalui kegiatan-kegiatan maupun peristiwa-peristiwa tertentu, dan juga dapat digeneralisasikan melalui makna hidup guru pendidikan khusus itu sendiri (Schnell, 2009). Tiga level awal dalam hirarki *meaning* yaitu persepsi, tindakan, dan tujuan atau yang disebut dengan prinsip *common coding* ini merupakan suatu kesatuan yang tidak dapat dipisahkan. pengalaman-pengalaman yang dialami oleh guru pendidikan khusus akan diinterpretasikan yang kemudian diintegrasikan dengan kerangka pengalaman yang telah dimiliki sebelumnya sehingga memunculkan suatu makna tertentu, hasil interpretasi tersebut akan sejalan dengan dorongan untuk bertindak dan mengarahkan pada tujuan yang akan dikerjar. *Common coding* merupakan suatu proses pemaknaan yang akan melandasi dua level berikutnya.

Level berikutnya adalah sumber makna hidup. Sumber makna hidup akan muncul pada saat individu menghayati tujuannya sebagai hal yang bermakna. Sumber makna hidup merupakan orientasi paling mendasar yang memotivasi komitmen dan arah dari tindakan dalam area hidup yang berbeda-beda (Schnell, 2014). Sumber makna hidup akan mendasari kognisi, perilaku, serta emosi seorang guru pendidikan khusus dalam berbagai aspek kehidupannya. Sumber makna hidup ini juga akan mendorong guru pendidikan khusus untuk berkomitmen pada pekerjaannya, serta memotivasi arah dan tindakan apa yang akan dilakukannya dalam kesehariannya. Terdapat 26 sumber makna hidup pada seorang guru pendidikan khusus yang terbagi kedalam 5 dimensi. Dimensi dari sumber makna hidup tersebut, yaitu *Vertical self-transcendence*, *Horizontal self-transcendence*, *Self-actualization*, *Order*, serta *Well-being* dan *relatedness*. Setiap guru pendidikan khusus memiliki derajat yang berbeda-beda terhadap masing-masing sumber makna hidup tersebut.

Dimensi *Self-transcendence* merupakan bentuk komitmen terhadap suatu objek yang lebih tinggi daripada kebutuhan dasarnya, baik secara *vertical* maupun *horizontal*. Individu yang lebih berkomitmen terhadap *Vertical Self-transcendence* akan tampak dalam bentuk

tinginya derajat pada orientasi spiritualitas dan keagamaan. Agama merupakan salah satu pedoman hidup umat manusia dalam menjalankan hidupnya, termasuk pada guru pendidikan khusus. Selama menjalankan tugasnya, guru pendidikan khusus tidak pernah melupakan kegiatan yang berhubungan dengan keagamaan, seperti berdoa. Menurut beberapa guru pendidikan khusus pekerjaannya sebagai guru pendidikan khusus merupakan salah satu pekerjaan yang dicintai oleh Tuhan, dan amal yang didapatkan sebagai seorang guru adalah amal yang tidak akan terputus. Selain itu guru pendidikan khusus juga mengajarkan tentang keagamaan kepada murid-muridnya.

Sedangkan individu yang lebih berkomitmen pada *Horizontal Self-transcendence* akan tampak dalam bentuk tingginya derajat pada komitmen sosial (*social commitment*), hubungan dengan alam (*unison with nature*), pengetahuan-diri (*self-knowledge*), kesehatan (*health*), serta menciptakan karya yang bernilai abadi (*generativity*). *Horizontal Self-transcendence* dapat tampak pada guru pendidikan khusus yang menjalankan tugas-tugasnya yang berkaitan dengan orang lain, berhubungan dengan orang lain yaitu murid, memberikan pelayanan berupa ilmu pengetahuan kepada murid-muridnya. Dalam hubungannya dengan alam, guru pendidikan khusus mengajarkan anak-anaknya untuk mencintai alam serta melakukan kegiatan-kegiatan yang berhubungan dengan alam, seperti bercocok tanam, membersihkan lingkungan sekolah, melestarikan tanaman-tanaman yang ada. Guru pendidikan khusus juga memiliki pemahaman tentang dirinya, mengetahui kelebihan dan kekurangan diri, seperti saat diminta menjadi guru pengganti, jika guru pendidikan khusus diminta untuk menggantikan guru lain mengenai mata pelajaran yang tidak dipahaminya, maka guru pendidikan khusus akan menolak atau ketika merasa bahwa dirinya kurang mampu dalam suatu keahlian tertentu, guru pendidikan khusus akan mengikuti kursus untuk menambah kemampuannya. Dalam hal karya abadi, hal ini dapat dilihat dari tugas guru pendidikan khusus, yaitu mengajari muridnya dan memberikan ilmu bagi muridnya. Ilmu merupakan sesuatu yang sangat berguna bagi kehidupan murid-muridnya

kelak, jasa guru dalam mendidik akan selalu di ingat oleh murid-muridnya sampai kelak mereka dewasa dan sukses. Seperti yang dijelaskan oleh Schnell (2012) bahwa *volunteers* biasanya menunjukkan komitmen yang besar terhadap *self-transcendence*. Pekerja *volunteers* biasanya memiliki keinginan untuk lebih mementingkan kebutuhan orang lain dibandingkan dengan dirinya sendiri serta memberikan yang terbaik untuk orang lain. Hal ini dapat membantu individu menemukan makna hidupnya melalui pemberian sesuatu yang positif terhadap kehidupan orang lain (Colby, Sippola, and Phelps dalam Schnell, 2012).

Dimensi kedua adalah *self-actualization* yang ditunjukkan dalam bentuk memanfaatkan, meningkatkan, serta mempertahankan kapasitas dirinya sendiri. Dimensi *self-actualization* pada guru pendidikan khusus dapat digambarkan melalui seberapa besar derajat realisasi guru pendidikan khusus terhadap tantangan (*challenge*), orientasi individualism (*individualism*), kekuasaan (*power*), pengembangan (*development*), kebebasan (*freedom*), pengetahuan (*knowledge*), dan kreativitas (*creativity*). Dimensi *Self-actualization* pada guru pendidikan khusus akan tampak melalui bagaimana sikapnya ketika menangani anak didiknya yang unik, dimana memiliki kepribadian dan kemampuan yang berbeda-beda menjadi salah satu tantangan yang harus dihadapi oleh guru pendidikan khusus. Seorang guru juga menunjukkan kemandirian dalam menjalankan pekerjaannya, guru pendidikan khusus tetap bersemangat dalam mengerjakan tugas-tugasnya secara mandiri. Guru pendidikan khusus juga dapat menjalankan tugasnya membimbing muridnya untuk menjadi individu yang lebih baik. Guru pendidikan khusus juga mengembangkan dirinya dengan cara mengikuti pelatihan atau kursus-kursus yang diadakan oleh pemerintah, guru pendidikan khusus juga tak segan untuk belajar sesuatu yang baru pada rekan sesama gurunya. Selain itu dimensi ini dapat juga digambarkan melalui sikap dan tindakan guru pendidikan khusus yang mampu dan dibebaskan untuk menggunakan berbagai macam cara yang menarik dan kreatif dalam menjalankan tugas dan perannya sebagai guru pendidikan khusus. Seperti yang dikatakan oleh Schnell (2012)

dalam penelitian makna hidup terhadap *volunteers*, dijelaskan bahwa walaupun pekerja *volunteers* lebih mementingkan kebutuhan orang lain, namun bukan berarti *volunteer* tidak peduli dengan dirinya sendiri. Pekerja *volunteers* juga tertarik akan tantangan, pengembangan diri, sesuatu yang kreatif, dan ilmu pengetahuan hal ini juga berguna dalam aktivitas-aktivitas *volunteers*.

Dimensi ketiga adalah *order*, merupakan kebutuhan untuk memegang nilai-nilai, tindakan nyata, serta hal yang sepatutnya dalam kehidupannya. Dimensi *order* dapat digambarkan melalui seberapa tinggi derajat yang ditampilkan guru pendidikan khusus terhadap tradisi (*tradition*), kepraktisan (*practicality*), moral (*morality*), dan pertimbangan yang sehat (*reason*) dalam kehidupannya sehari-hari. Dimensi *order* dapat dilihat dengan beberapa guru pendidikan khusus yang memilih guru karena itu merupakan pekerjaan seluruh anggota keluarganya sehingga ia juga memilih menjadi guru pendidikan khusus. Guru pendidikan khusus juga selalu bertumpu pada norma dan aturan yang berlaku di lingkungan. Selain itu, dalam pengambilan suatu keputusan, banyak pertimbangan yang perlu dipikirkan oleh guru pendidikan khusus karena segala keputusan yang diambilnya akan berdampak pada anak didiknya nanti.

Dimensi keempat adalah *Well-being* dan *Relatedness* yang menggambarkan usaha dalam mencapai kebahagiaan dalam hidup baik secara pribadi maupun bersama orang lain. Dimensi *well-being* dan *relatedness* dapat digambarkan melalui beberapa tinggi derajat yang ditampilkan seorang guru pendidikan khusus terhadap kegembiraan (*fun*), hal yang berhubungan dengan keintiman (*love*), kesenangan hidup (*comfort*), memberikan bantuan terhadap orang lain (*care*), ketaatan terhadap ritual (*attentiveness*), dan keselarasan (*harmony*). Memberikan bantuan terhadap orang lain khususnya anak murid merupakan salah satu kewajiban seorang guru pendidikan khusus, bantuan yang diberikan dapat berupa pengajaran, ilmu, konseling bagi murid, ataupun konsultan bagi orangtua murid. Bukan hanya membimbing

dan mengajari anak didiknya, disaat-saat tertentu guru pendidikan khusus pun juga meluangkan waktunya untuk berekreasi dan berkumpul bersama rekan-rekan sesama guru ataupun keluarga. Bercanda serta gembira bersama dengan rekan atau sanak saudara dapat menjadi cara untuk menghilangkan kebosanan dan lelah dalam menjalankan rutinitasnya. Seperti yang tertera dalam penelitian Schnell (2012) terhadap para *volunteers* bahwa para pekerja *volunteers* juga merasakan keintiman, merasa bagian dari suatu komunitas, dan perhatian. *Volunteers* menghargai budaya dan menikmati hubungan yang dekat dengan orang lain serta memiliki pandangan yang bijaksana terhadap hidupnya.

Sumber makna hidup dapat mengarahkan individu untuk berkomitmen terhadap hidupnya (Ryff & Singer 1998, dalam Schnell, 2014). Sumber makna hidup dapat menata agar kehidupan individu menjadi lebih bermakna dengan memberikan arah dalam menjalani hidup yang secara eksplisit berusaha keras mengejar kebermaknaan (Schnell, 2014). Sumber makna yang dihayati secara koheren/selaras dengan tujuan individu akan mengarahkan pada pengalaman kebermaknaan (*meaningfulness*). Sementara individu yang menghayati terganggunya perasaan koheren antara sumber makna dengan tujuan hidupnya akan mengarahkan kepada pengalaman krisis akan makna (*crisis of meaning*). Makna hidup merupakan hasil dari evaluasi secara global yang dihayati sebagai bermakna atau tidak bermakna (Schnell, 2014). Dalam menjalani tugas dan kesehariannya sebagai guru pendidikan khusus, individu akan menghayati dan menilai pengalamannya secara menyeluruh sebagai pengalaman yang positif, koheren atau pengalaman yang negatif, mengecewakan. Kedua pengalaman tersebut merupakan dimensi dari makna hidup, yaitu kebermaknaan dan krisis makna. Pengalaman positif dan negatif yang dihayati oleh seorang guru pendidikan khusus juga dimotivasi oleh sumber makna hidup yang berbeda-beda.

Dimensi kebermaknaan (*meaningfulness*) adalah perasaan utama dari makna hidup, didasari penilaian individu terhadap kehidupannya yang dirasa koheren, signifikan, terarah dan



termasuk kedalam kelompok. Seorang guru pendidikan khusus yang memiliki kebermaknaan dalam hidupnya akan merasa bahwa hidupnya bertujuan, ada hal yang berusaha dikejanya dalam hidup ini, merasa dirinya tergabung dalam masyarakat atau bagian dalam kelompok/organisasi di sekolah, serta memiliki arah yang ingin dicapainya dalam hidup.

Sedangkan dimensi krisis akan makna (*crisis of meaning*) adalah perasaan individu terhadap kehidupannya yang dinilai kosong, tidak bertujuan, dan berkekurangan (Schnell, 2014). Seorang guru pendidikan khusus yang mengalami krisis makna akan memandang pekerjaannya sebagai hal yang tidak berarti, mengecewakan, dan cenderung mengabaikan tugas dan tanggung jawabnya. Terdapat pula guru pendidikan khusus mempertanyakan atau meragukan pekerjaannya.

Berdasarkan penelitian yang dilakukan oleh Schnell (2009, 2010), makna hidup dapat dipengaruhi oleh faktor-faktor demografis, seperti usia dan status marital. Kebermaknaan yang rendah ditunjukkan pada masa remaja, kemudian berubah menjadi lebih meningkat seiring dengan penambahan usia. Individu dengan tekanan hidup yang besar sekalipun, masih dapat menemukan makna yang positif dalam hidupnya. Guru pendidikan khusus rata-rata berada pada tahap perkembangan dewasa. Pada usia tersebut akan terdapat beberapa kejadian yang dapat menyebabkan tekanan hidup, apabila tekanan hidup tersebut diolah dengan baik, maka mereka akan menemukan kebermaknaan dalam hidupnya.

Status marital berhubungan dengan kebermaknaan. Individu yang menikah menunjukkan pengalaman kebermaknaan yang tinggi dibandingkan dengan individu yang hidup sendiri/tanpa pasangan hidup. Hal ini didasari adanya konfirmasi atas rasa memiliki dan adanya tujuan hidup baru yang implisit melalui pernikahan (Schnell, 2009). Dalam hal ini terapat beberapa guru pendidikan khusus yang masih berstatus lajang. Hal tersebut dapat menjadi pemicu rendahnya kebermaknaan hidup pada guru pendidikan khusus, karena tidak memperoleh pengalaman signifikan melalui rasa bertanggung jawab dalam keluarga.

Kerangka pemikiran diatas apabila diringkas, maka akan digambarkan melalui hierarki pembentukan makna sebagai berikut:





**Bagan 1.1. Kerangka Pemikiran**

## 1.6. Asumsi

- Guru Pendidikan Khusus di Wilayah “X” Kota Bandung akan mengalami setiap tahapan dalam hirarki pembentukan makna.
- Setiap Guru Pendidikan Khusus di Wilayah “X” Kota Bandung yang telah melewati proses *common coding* (persepsi, tindakan, dan tujuan) yang dihayati sebagai bermakna akan memunculkan sumber makna hidupnya.
- Sumber makna hidup Guru Pendidika Khusus di Wilayah “X” Kota Bandung dapat diidentifikasi melalui lima dimensi dengan derajat yang berbeda.
- Sumber makna hidup yang dihayati guru pendidikan khusus secara koheren atau selaras dengan tujuan hidupnya akan memengaruhi pembentukan kebermaknaan (*meaningfulness*).
- Sumber makna hidup yang dihayati tidak koheren atau tidak selaras dengan tujuan hidup guru pendidikan khusus akan membentuk krisis makna (*crisis of meaning*).
- Pada saat guru pendidikan khusus memiliki komitmen terhadap sumber makna hidup akan berkontribusi terhadap kebermaknaan hidupnya (*meaningfulness*).
- Pada saat guru pendidikan khusus tidak memiliki komitmen atau belum menyadari apa yang menjadi sumber makna hidupnya maka akan berkontribusi terhadap krisis makna (*crisis of meaning*).

### 1.7. Hipotesis Penelitian

- Terdapat kontribusi yang signifikan antara dimensi *vertical self-transcendence* terhadap dimensi *meaningfulness* dalam makna hidup.
- Terdapat kontribusi yang signifikan antara dimensi *vertical self-transcendence* terhadap dimensi *crisis of meaning* dalam makna hidup.
- Terdapat kontribusi yang signifikan antara dimensi *horizontal self-transcendence* terhadap dimensi *meaningfulness* dalam makna hidup.
- Terdapat kontribusi yang signifikan antara dimensi *horizontal self-transcendence* terhadap dimensi *crisis of meaning* dalam makna hidup.
- Terdapat kontribusi yang signifikan antara dimensi *self-actualization* terhadap dimensi *meaningfulness* dalam makna hidup.
- Terdapat kontribusi yang signifikan antara dimensi *self-actualization* terhadap dimensi *crisis of meaning* dalam makna hidup.
- Terdapat kontribusi yang signifikan antara dimensi *order* terhadap dimensi *meaningfulness* dalam makna hidup.
- Terdapat kontribusi yang signifikan antara dimensi *order* terhadap dimensi *crisis of meaning* dalam makna hidup.
- Terdapat kontribusi yang signifikan antara dimensi *well-being and relatedness* terhadap dimensi *meaningfulness* dalam makna hidup.
- Terdapat kontribusi yang signifikan antara dimensi *well-being and relatedness* terhadap dimensi *crisis of meaning* dalam makna hidup.