

Dr. Andi Hermawan, M.Pd.



Anxiety

Guru di Era VUCA

Psikologi, Manajemen, dan Well-being Pendidikan

Anxiety

Guru di Era VUCA

Psikologi, Manajemen, dan Well-being Pendidikan

Sanksi Pelanggaran Pasal 113
Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 28 Tahun 2014
Tentang Hak Cipta

1. Setiap Orang yang dengan tanpa hak melakukan pelanggaran hak ekonomi sebagaimana dimaksud dalam Pasal 9 ayat (1) huruf i untuk Penggunaan Secara Komersial dipidana dengan pidana penjara paling lama 1 (satu) tahun dan/atau pidana denda paling banyak Rp100.000.000 (seratus juta rupiah).
2. Setiap Orang yang dengan tanpa hak dan/atau tanpa izin Pencipta atau pemegang Hak Cipta melakukan pelanggaran hak ekonomi Pencipta sebagaimana dimaksud dalam Pasal 9 ayat (1) huruf c, huruf d, huruf f, dan/atau huruf h untuk Penggunaan Secara Komersial dipidana dengan pidana penjara paling lama 3 (tiga) tahun dan/atau pidana denda paling banyak Rp500.000.000,00 (lima ratus juta rupiah).
3. Setiap Orang yang dengan tanpa hak dan/atau tanpa izin Pencipta atau pemegang Hak Cipta melakukan pelanggaran hak ekonomi Pencipta sebagaimana dimaksud dalam Pasal 9 ayat (1) huruf a, huruf b, huruf e, dan/atau huruf g untuk Penggunaan Secara Komersial dipidana dengan pidana penjara paling lama 4 (empat) tahun dan/atau pidana denda paling banyak Rp1.000.000.000,00 (satu miliar rupiah).
4. Setiap Orang yang memenuhi unsur sebagaimana dimaksud pada ayat (3) yang dilakukan dalam bentuk pembajakan, dipidana dengan pidana penjara paling lama 10 (sepuluh) tahun dan/atau pidana denda paling banyak Rp4.000.000.000,00 (empat miliar rupiah).

Anxiety Guru di Era VUCA

Psikologi, Manajemen, dan Well-being Pendidikan

Dr. Andi Hermawan, M.Pd.



ANXIETY GURU DI ERA VUCA
Psikologi, Manajemen, dan Well-being Pendidikan

Ditulis oleh:
Dr. Andi Hermawan, M.Pd.

Diterbitkan, dicetak, dan didistribusikan oleh
PT Insight Pustaka Nusa Utama
Jl. Pare, Tejoagung, Metro Timur, Kota Metro
Telp: 085150867290 | 087847074694
Email: insightpustaka@gmail.com
Web: www.insightpustaka.com
Anggota IKAPI No. 019/LPU/2025



Hak Cipta dilindungi oleh undang-undang. Dilarang mengutip atau memperbanyak baik sebagian ataupun keseluruhan isi buku dengan cara apa pun tanpa izin tertulis dari penerbit.

Cetakan I, September 2025

Perancang sampul: Rian Saputra
Penata letak: Rian Saputra

ISBN: 978-634-96381-3-5

xii + 202 hlm. ; 15,5x23 cm.

©September 2025



KATA PENGANTAR

“Pak, kurikulumnya berubah lagi ya? Kita harus mulai dari nol lagi?” begitu suara seorang guru senior yang lirih kudengar ketika pemerintah mengumumkan penerapan Kurikulum Merdeka. Wajahnya tampak letih, bukan hanya karena usia, tetapi juga karena perasaan **cemas dan bingung**. Di tangannya ada tumpukan RPP lama yang tiba-tiba dianggap usang, di kepalanya berkecamuk pertanyaan: *Apakah saya masih bisa mengajar dengan cara saya? Apakah murid-murid akan tetap mempercayai saya?*

Kisah di atas bukanlah cerita tunggal. Ia adalah potret ribuan guru di Indonesia yang setiap hari harus berjibaku dengan ketidakpastian: kurikulum yang berganti, teknologi yang semakin cepat, birokrasi yang kaku, bahkan status kepegawaian yang tak jelas. Di tengah pusaran VUCA (Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity), guru sering kali harus menelan rasa cemas, takut gagal, dan khawatir tertinggal.

Buku ini lahir dari keprihatinan itu. Saya percaya bahwa guru pun manusia: ia bisa gelisah, ia bisa goyah, bahkan bisa merasa tidak mampu. Namun saya juga percaya bahwa kecemasan bukan akhir dari segalanya. Justru, dengan memahami psikologi anxiety, dengan strategi manajemen yang tepat, serta dengan dukungan kebijakan yang berpihak, guru bisa menjadikan kecemasan sebagai bahan bakar untuk resilience dan well-being.

Buku **“Anxiety Guru di Era VUCA: Psikologi, Manajemen, dan Well-being Pendidikan”** ini disusun dengan tujuan sederhana namun bermakna: **menemani guru memahami diri, menerima kecemasan, dan mengubahnya menjadi kekuatan.** Di dalamnya, pembaca akan menemukan konsep-konsep psikologi yang mudah dicerna, refleksi kontekstual tentang pendidikan Indonesia, hingga strategi praktis berupa modul, studi kasus, dan inspirasi nyata dari guru-guru yang bertahan dalam badai perubahan.

Saya menulis buku ini bukan hanya sebagai seorang peneliti, tetapi juga sebagai seorang sahabat guru. Dalam setiap halaman, ada doa dan harapan agar guru Indonesia tidak merasa sendirian, bahwa suara hati mereka dide-ngar, dan bahwa ada jalan menuju teacher well-being meskipun dunia di sekitar terus berubah.

Semoga buku ini bisa menjadi pelipur, penyemangat, dan peta perjalanan. Pelipur bagi hati yang lelah, penyemangat untuk terus melangkah, dan peta untuk menemukan arah dalam menghadapi dunia pendidikan yang penuh tantangan.

Untuk semua guru yang pernah merasa cemas, buku ini saya persembahkan. Karena dari kecemasan, kita belajar tentang keberanian; dari keraguan, kita menemukan kebijaksanaan.

Selamat membaca, dan semoga setiap halaman memberi cahaya bagi perjalanan Anda.



PROLOG

Pagi itu di ruang guru, terdengar gumaman lirih seorang guru senior: *“Kurikulumnya berubah lagi? Kita harus mulai dari nol lagi?”* Tangannya gemetar memegang setumpuk RPP yang disusunnya dengan penuh ketekunan bertahun-tahun. Di sudut ruangan lain, seorang guru muda tampak cemas membuka laptop, mencoba mempelajari aplikasi pembelajaran daring yang baginya terasa asing. Di luar sana, dunia bergerak dengan cepat, kebijakan pendidikan berubah seakan tanpa jeda, teknologi digital merambah hingga ke kelas-kelas terpencil.

Kisah-kisah seperti ini bukanlah cerita tunggal, melainkan fenomena kolektif yang dialami ribuan guru di Indonesia, bahkan jutaan guru di seluruh dunia. Kita memasuki sebuah era yang disebut VUCA—Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity. Sebuah era yang ditandai dengan perubahan cepat dan tak menentu, ketidakpastian masa depan, kompleksitas masalah yang saling berkait, dan ambiguitas yang membuat batas-batas kebenaran menjadi kabur. Dunia pendidikan, yang sejatinya diharapkan menjadi pilar stabilitas, justru kini ikut bergetar di tengah pusaran VUCA.

Latar Belakang: Guru di Pusaran VUCA

Guru adalah ujung tombak pendidikan. Namun, dalam era VUCA, mereka menghadapi tekanan yang jauh lebih berat dibanding generasi sebelumnya.

Volatility memaksa guru untuk terus beradaptasi dengan perubahan kurikulum yang kerap datang mendadak. Uncertainty membuat guru gamang terhadap status profesinya, masa depan pekerjaannya, bahkan relevansinya di tengah kehadiran teknologi seperti kecerdasan buatan. Complexity hadir dalam bentuk beban kerja yang semakin berlapis: mengajar, mendidik karakter, menyusun administrasi, melakukan penelitian, hingga mengelola hubungan dengan orang tua siswa. Sementara Ambiguity menciptakan kebingungan karena kebijakan yang sering tidak konsisten, standar kompetensi yang terus berubah, dan ekspektasi masyarakat yang kadang tidak realistis.

Di balik semua itu, guru tetap dituntut untuk tersenyum di kelas, menyalakan semangat siswa, dan menjadi teladan moral. Namun siapa yang menyalakan semangat mereka ketika rasa cemas menghantui?

Urgensi Membahas Anxiety Guru

Anxiety (kecemasan) adalah fenomena psikologis yang semakin nyata di kalangan guru. Tidak sedikit guru yang merasa tertekan oleh tuntutan perubahan, khawatir gagal menguasai teknologi, takut tertinggal oleh murid-murid yang lebih digital savvy, atau was-was menghadapi evaluasi eksternal. Kecemasan ini, bila dibiarkan, dapat menjelma menjadi burnout, hilangnya motivasi, dan bahkan krisis identitas profesional.

Ironisnya, isu ini jarang dibicarakan secara serius dalam percakapan pendidikan kita. Kita banyak membicarakan kurikulum, metode, teknologi, dan kebijakan, tetapi jarang membicarakan kondisi psikologis guru yang menjadi motor dari semua itu. Padahal, guru yang cemas dan tidak sejahtera sulit diharapkan dapat mencetak siswa yang resilien dan kreatif.

Membahas anxiety guru bukan sekadar isu kesehatan mental, tetapi isu strategis pendidikan nasional. Kualitas pendidikan tidak hanya ditentukan oleh infrastruktur dan kurikulum, melainkan juga oleh kesehatan psikologis dan kesejahteraan guru.

Kontribusi Buku Ini

Buku ini hadir sebagai jawaban atas kegelisahan tersebut. Ia berusaha mengisi ruang kosong dalam wacana pendidikan dengan mengangkat anxiety

guru sebagai tema utama, dikaji dari tiga perspektif sekaligus: psikologi, manajemen pendidikan, dan well-being.

1. Dari sisi psikologi, buku ini mengupas konsep anxiety secara teoritis, gejalanya pada guru, serta strategi penanganannya melalui pendekatan seperti Cognitive Behavioral Therapy (CBT), regulasi emosi, dan resilience building.
2. Dari sisi manajemen pendidikan, buku ini menyoroti peran kepemimpinan sekolah, supervisi akademik, dan budaya sekolah yang sehat sebagai kunci mengurangi kecemasan guru.
3. Dari sisi well-being, buku ini menekankan pentingnya membangun kesejahteraan guru sebagai fondasi mutu pendidikan, sekaligus meninjau praktik baik dari negara lain.

Buku ini tidak berhenti pada analisis, melainkan juga menawarkan modul praktis, instrumen pengukuran, dan panduan reflektif yang bisa langsung digunakan guru. Dengan begitu, buku ini diharapkan menjadi jembatan antara teori dan praktik, antara ruang akademik dan ruang kelas.

Peta Isi Buku

Buku ini terbagi dalam empat bagian besar. Bagian I menyajikan fondasi konseptual, mencakup pemahaman tentang VUCA, teori-teori psikologi anxiety, serta konsep teacher well-being. Bagian II mengulas bagaimana anxiety guru muncul secara spesifik dalam konteks VUCA, mulai dari perubahan kurikulum, ketidakpastian profesi, hingga ambiguitas regulasi. Bagian III menawarkan strategi komprehensif untuk mengatasi anxiety guru melalui pendekatan psikologis, manajerial, dan kebijakan pendidikan. Bagian IV menampilkan studi empiris, kisah inspiratif, serta modul praktis sebagai panduan nyata bagi guru. Buku ini ditutup dengan epilog reflektif, yang mengajak pembaca melihat anxiety bukan sebagai kelemahan, tetapi sebagai jalan menuju resilience dan kebijaksanaan.

Prolog ini adalah undangan bagi kita semua—guru, kepala sekolah, pengambil kebijakan, mahasiswa, peneliti, maupun masyarakat luas—untuk menyelami fenomena yang kerap tersembunyi namun menentukan: kecemasan guru di era VUCA. Dengan memahami, mengelola, dan merawat

well-being guru, kita sesungguhnya sedang menjaga masa depan pendidikan bangsa.

Karena pada akhirnya, pendidikan yang kuat lahir dari guru yang kuat; dan guru yang kuat adalah guru yang sejahtera, meski dunia di sekitarnya penuh ketidakpastian.



DAFTAR ISI

Kata Pengantar	v
Prolog	vii
Daftar Isi	ix

BAGIAN I

FONDASI KONSEPTUAL	1
A. Era VUCA dan Implikasinya pada Pendidikan	2
B. Konsep Anxiety dalam Psikologi Pendidikan	21
C. Konsep Well-being dalam Pendidikan	43

BAGIAN II

ANXIETY GURU DALAM KONTEKS VUCA	59
A. Volatility: Ketidakstabilan Kurikulum dan Kebijakan	60
B. Uncertainty: Ketidakpastian Profesi dan Teknologi	68
C. Complexity: Beban Kerja dan Peran Ganda Guru	80
D. Ambiguity: Ketidakjelasan Arah dan Identitas Guru	91

BAGIAN III

PSIKOLOGI DAN MANAJEMEN ANXIETY GURU	103
A. Pendekatan Psikologis.....	105
B. Pendekatan Manajemen Pendidikan.....	116
C. Pendekatan Kebijakan dan Sistem.....	127

BAGIAN IV

STUDI EMPIRIS DAN PRAKTIK BAIK.....	139
A. Riset dan Data Terkini tentang Anxiety Guru.....	140
B. Studi Kasus Inspiratif	152
C. Modul Praktis dan Intervensi untuk Guru.....	163
Epilog	175
Glosarium.....	195
Daftar Pustaka.....	199
Biografi Penulis	201



BAGIAN I

FONDASI KONSEPTUAL



A. Era VUCA dan Implikasinya pada Pendidikan

Setiap zaman memiliki tantangannya sendiri. Pada abad ke-21, dunia pendidikan menghadapi realitas baru yang kerap disebut dengan istilah VUCA—singkatan dari *Volatility*, *Uncertainty*, *Complexity*, dan *Ambiguity*. Istilah ini mula-mula digunakan untuk menggambarkan situasi militer yang penuh perubahan cepat, ketidakpastian, kerumitan, dan ketidakjelasan. Namun seiring waktu, VUCA menjadi konsep yang relevan untuk menjelaskan dinamika dunia bisnis, organisasi, bahkan pendidikan.

Di ruang kelas, VUCA bukanlah sekadar istilah abstrak, melainkan realitas yang sehari-hari dihadapi oleh guru. Perubahan kurikulum yang mendadak, sistem penilaian yang sering direvisi, serta tekanan birokrasi menciptakan *volatility* yang membuat guru sulit merasa stabil. Ketidakjelasan status kepegawaian, tuntutan sertifikasi, hingga kehadiran teknologi baru menghadirkan *uncertainty* yang mengikis rasa aman profesi guru. Kompleksitas administrasi, peran ganda yang harus dijalani, serta interaksi dengan berbagai pemangku kepentingan melahirkan *complexity* yang tak jarang menguras energi. Sementara kebijakan yang sering tumpang tindih dan ekspektasi masyarakat yang tidak konsisten memunculkan *ambiguity* yang membingungkan.

Semua unsur VUCA ini berkelindan dan menekan guru dalam menjalankan tugasnya. Di satu sisi, guru dituntut untuk selalu profesional, inovatif, dan menjadi teladan moral. Namun di sisi lain, mereka kerap merasa gamang, terbebani, bahkan kehilangan arah. Situasi ini menjadikan guru sebagai salah satu profesi yang paling rentan mengalami kecemasan (*anxiety*) di era modern.

Bab pertama ini hadir untuk mengupas akar dari fenomena tersebut. Pembahasan dimulai dengan penelusuran sejarah dan definisi VUCA (1.1), agar pembaca memahami konteks lahirnya istilah ini. Selanjutnya dijelaskan secara rinci empat unsur VUCA (1.2), yang akan menjadi lensa analisis bagi bab-bab selanjutnya. Bagian berikutnya menelaah dampak VUCA pada dunia pendidikan global (1.3), karena fenomena ini bukan hanya terjadi di Indonesia, melainkan menjadi tantangan universal. Terakhir, bab ini mengajak pembaca menelaah bagaimana pendidikan Indonesia berada

dalam bayang-bayang VUCA (1.4), dengan segala dinamika kurikulum, birokrasi, dan digitalisasi yang dihadapi guru sehari-hari.

Dengan memahami VUCA secara konseptual dan kontekstual, pembaca akan memiliki fondasi yang kokoh untuk menyelami bab-bab berikutnya. Sebab sebelum kita membahas anxiety guru lebih jauh, kita perlu mengerti terlebih dahulu medan perubahan yang melingkupi profesi guru.

Sejarah dan Definisi VUCA

Istilah VUCA pertama kali muncul di lingkungan U.S. Army War College pada akhir 1980-an, tepatnya setelah berakhirnya Perang Dingin. Perubahan geopolitik pasca-runtuhnya Uni Soviet memunculkan kondisi dunia yang tidak lagi bisa dipetakan secara sederhana. Dunia yang sebelumnya relatif stabil dengan dua kutub kekuatan besar, tiba-tiba menjadi multipolar dengan aktor baru yang penuh kejutan. Situasi ini membuat militer Amerika Serikat merasa perlu memiliki kerangka konseptual untuk menjelaskan realitas baru: sebuah dunia yang bergejolak, penuh ketidakpastian, semakin kompleks, dan sering kali ambigu. Dari kebutuhan itulah lahir istilah VUCA: *Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity*.

Pada awalnya, istilah ini digunakan khusus dalam konteks operasi militer. Para perwira militer dihadapkan pada kondisi lapangan yang tidak lagi linear. Keputusan yang diambil tidak bisa hanya didasarkan pada perhitungan matematis atau prediksi tradisional. Informasi sering kali tidak lengkap, lawan bergerak cepat, dan konsekuensi dari setiap pilihan sulit ditebak. VUCA menjadi lensa untuk memahami medan tempur modern: penuh perubahan mendadak, informasi yang tidak pasti, kerumitan jaringan konflik, dan ambiguitas situasi.

Seiring waktu, istilah ini melampaui dunia militer. Memasuki dekade 1990-an, dunia bisnis dan manajemen mulai mengadopsi konsep VUCA untuk menggambarkan turbulensi pasar global. Perusahaan-perusahaan menghadapi globalisasi, inovasi teknologi, krisis finansial, dan perubahan preferensi konsumen yang cepat. Menurut Bennett & Lemoine (2014), VUCA kemudian menjadi bahasa penting dalam manajemen strategis karena mampu menjelaskan kondisi eksternal yang tidak stabil dan penuh

tantangan. Harvard Business Review bahkan menempatkan VUCA sebagai kerangka utama untuk menjelaskan kepemimpinan abad ke-21.

Definisi formal VUCA terdiri dari empat komponen besar. Pertama, Volatility merujuk pada kecepatan dan skala perubahan yang terjadi. Perubahan datang secara tiba-tiba, tidak terduga, dan sering kali berlangsung cepat. Kedua, Uncertainty adalah kondisi ketika data dan informasi tidak cukup untuk memprediksi arah masa depan. Ketiga, Complexity menggambarkan banyaknya faktor yang saling berhubungan dan sulit dipetakan dengan sederhana. Keempat, Ambiguity adalah ketidakjelasan makna dan interpretasi, bahkan ketika data tersedia. Keempat unsur ini saling terkait dan membentuk karakteristik utama dunia modern.

Dalam konteks pendidikan, keempat unsur ini sangat relevan. Volatility tampak jelas dalam perubahan kurikulum yang sering terjadi di Indonesia. Dalam kurun waktu kurang dari dua dekade, kita menyaksikan pergeseran dari Kurikulum Berbasis Kompetensi (KBK), KTSP, Kurikulum 2013, hingga Kurikulum Merdeka. Guru yang baru saja menyesuaikan diri dengan kurikulum lama harus kembali belajar, menyesuaikan perangkat ajar, dan sering kali menghadapi kebingungan di lapangan.

Uncertainty dalam pendidikan muncul dalam bentuk ketidakpastian kebijakan dan masa depan profesi guru. Status kepegawaian guru honorer yang tidak kunjung jelas, proses rekrutmen ASN-PPPK yang berulang kali tertunda, serta kebijakan sertifikasi yang sering berubah menimbulkan rasa gamang. Di tengah pesatnya perkembangan teknologi, muncul pula ketidakpastian tentang apakah profesi guru akan tetap relevan atau justru sebagian perannya tergantikan oleh mesin dan kecerdasan buatan.

Complexity dalam dunia pendidikan terlihat dari banyaknya peran yang harus dijalankan guru. Guru bukan hanya pengajar di kelas, tetapi juga administrator yang harus mengisi dokumen penilaian, konselor yang mendampingi siswa, inovator yang dituntut melakukan penelitian dan publikasi, serta agen sosial yang membangun hubungan dengan orang tua dan masyarakat. Kompleksitas ini membuat beban kerja guru meningkat tajam, yang pada gilirannya memicu stres dan kecemasan.

Sementara itu, Ambiguity sering kali muncul dalam kebijakan pendidikan yang tidak konsisten. Misalnya, ketika pemerintah mengeluarkan

kebijakan baru, petunjuk teknis di lapangan sering kali tidak jelas. Guru kebingungan bagaimana menafsirkan instruksi, apakah langkah yang diambil sudah tepat, dan apakah akan dinilai sesuai harapan pengawas. Ketidakjelasan ini bukan hanya membuat frustrasi, tetapi juga menimbulkan ketakutan salah langkah.

Sejumlah penelitian internasional mendukung relevansi VUCA dalam pendidikan. Data UNESCO (2019) mencatat bahwa 63% negara di dunia telah melakukan perubahan kurikulum dalam sepuluh tahun terakhir. Reformasi kurikulum ini dimaksudkan untuk menyesuaikan pendidikan dengan tuntutan abad ke-21. Namun kecepatan perubahan sering kali tidak diimbangi dengan pelatihan guru yang memadai, sehingga justru menciptakan kegelisahan dan resistensi.

OECD melalui survei TALIS (2018) menemukan bahwa 67% guru di berbagai negara merasa profesinya semakin penuh tekanan. Tekanan itu sebagian besar datang dari perubahan kebijakan yang cepat, meningkatnya beban administrasi, dan ekspektasi masyarakat yang semakin tinggi. Fakta ini menguatkan pandangan bahwa VUCA bukan sekadar jargon konseptual, tetapi realitas konkret yang memengaruhi keseharian guru.

Dari perspektif teori sistem kompleks, pendidikan dipandang sebagai sebuah ekosistem yang terdiri dari berbagai subsistem: kurikulum, guru, siswa, birokrasi, orang tua, hingga masyarakat. Perubahan dalam satu subsistem, misalnya kebijakan kurikulum, akan memengaruhi subsistem lain. Ketika kurikulum berubah, guru harus menyesuaikan metode, siswa harus mengubah cara belajar, orang tua diminta mendukung, dan birokrasi menyiapkan perangkat administratif baru. Dinamika inilah yang menciptakan efek domino berupa volatilitas, ketidakpastian, kompleksitas, dan ambiguitas di seluruh ekosistem pendidikan.

Secara filosofis, VUCA mencerminkan dunia yang cair dan penuh paradoks. Pendidikan yang dulu dipandang stabil, dengan kurikulum yang bertahan lama dan peran guru yang jelas, kini menjadi arena yang rapuh dan serba tidak pasti. Linearitas antara input, proses, dan output tidak lagi berlaku mutlak. Dunia kerja berubah cepat, teknologi berkembang pesat, dan masyarakat menuntut banyak hal baru dari sekolah. Guru, sebagai aktor utama di kelas, terjebak dalam dinamika yang sering tidak mereka kendalikan.

Pemimpin pendidikan pun menghadapi tantangan besar. Menurut Johansen (2009), untuk menghadapi dunia VUCA, pemimpin harus memiliki empat kualitas antitesis: *Vision* untuk menghadapi volatilitas, *Understanding* untuk menghadapi ketidakpastian, *Clarity* untuk menghadapi kompleksitas, dan *Agility* untuk menghadapi ambiguitas. Kerangka ini menunjukkan bahwa kepemimpinan pendidikan harus lebih adaptif, komunikatif, dan fleksibel. Tanpa kepemimpinan semacam ini, guru akan semakin rentan terhadap kecemasan.

Dalam konteks Indonesia, fenomena VUCA terasa sangat nyata. Perubahan kurikulum berulang kali menjadi momok bagi guru. Status guru honorer yang bertahun-tahun tidak jelas menciptakan ketidakpastian. Tumpang tindih administrasi dan birokrasi memperlihatkan kompleksitas. Dan kebijakan akreditasi serta evaluasi yang sering ambigu menambah beban guru di lapangan. Kondisi ini membuat guru tidak hanya menghadapi tantangan profesional, tetapi juga tantangan psikologis.

Anxiety guru dalam konteks VUCA bukanlah fenomena individual, melainkan fenomena struktural. Guru merasa cemas bukan karena kelelahan pribadinya, melainkan karena sistem pendidikan yang tidak stabil dan sering berubah. Oleh karena itu, memahami sejarah dan definisi VUCA penting untuk meletakkan dasar pemikiran bahwa kecemasan guru adalah refleksi dari konteks sosial yang lebih luas.

Lebih jauh lagi, VUCA mengajarkan bahwa pendidikan tidak bisa dipandang sebagai ruang yang statis. Pendidikan adalah bagian dari ekosistem global yang terhubung dengan dinamika ekonomi, politik, dan teknologi. Ketika dunia berubah, pendidikan juga akan terguncang. Guru, sebagai aktor utama, adalah pihak yang paling merasakan dampak langsung perubahan tersebut.

Sejarah VUCA yang berawal dari dunia militer, kemudian masuk ke bisnis, dan kini merambah ke pendidikan, memperlihatkan bahwa konsep ini memiliki daya jelajah lintas disiplin. VUCA adalah kerangka untuk memahami realitas baru. Ia mengingatkan kita bahwa tidak ada lagi kepastian mutlak, tidak ada lagi stabilitas jangka panjang, dan tidak ada lagi rumus tunggal dalam menghadapi tantangan.

Dengan memahami definisi dan sejarah VUCA, guru, kepala sekolah, dan pembuat kebijakan akan lebih siap menyadari bahwa mereka bekerja dalam dunia yang penuh dinamika. Kesadaran ini menjadi langkah awal untuk merumuskan strategi menghadapi tantangan. Buku ini menempatkan VUCA sebagai landasan untuk membaca fenomena anxiety guru. Sebab sebelum membicarakan kecemasan lebih jauh, kita harus memahami medan perubahan yang melingkupi profesi guru.

Akhirnya, 1.1 ini menjadi fondasi penting untuk bab-bab selanjutnya. Dengan memahami bagaimana istilah VUCA lahir, berkembang, dan didefinisikan, kita dapat melihat bahwa anxiety guru bukan sekadar masalah personal, melainkan sebuah fenomena yang terikat dengan dinamika global. Guru yang cemas sesungguhnya sedang bereaksi terhadap dunia yang penuh volatilitas, ketidakpastian, kompleksitas, dan ambiguitas. Inilah yang membuat kajian tentang anxiety guru di era VUCA menjadi sangat relevan, mendesak, dan strategis.

Empat Unsur VUCA (Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity)

1. Volatility (Volatilitas)

Volatilitas menggambarkan dunia yang terus berubah dengan cepat, tidak terduga, dan sering kali mengguncang stabilitas yang sudah mapan. Dalam konteks pendidikan, volatilitas tampak jelas dalam perubahan kurikulum, regulasi, serta kebijakan pemerintah yang kerap terjadi dalam tempo singkat. Perubahan itu tidak jarang meninggalkan kesan seolah guru tidak diberi waktu yang cukup untuk beradaptasi.

Fenomena volatilitas bukan hanya terjadi di Indonesia, melainkan juga di berbagai belahan dunia. Data UNESCO (2019) menunjukkan bahwa dalam kurun waktu sepuluh tahun terakhir, sebagian besar negara melakukan reformasi kurikulum untuk menyesuaikan dengan kebutuhan era digital. Reformasi yang cepat ini sering memunculkan kejutan bagi guru, yang tiba-tiba dituntut mengubah metode, bahan ajar, bahkan filosofi pengajaran.

Dalam kasus Indonesia, guru sering mengalami “kejutan kurikulum.” Setelah mereka menguasai Kurikulum 2013, tiba-tiba diminta

menyesuaikan dengan Kurikulum Merdeka. Proses ini memerlukan perubahan mindset, dokumen ajar, serta pelatihan baru. Kondisi seperti ini mencerminkan betapa **ketidakstabilan kebijakan pendidikan** menjadi sumber kecemasan yang nyata bagi guru.

Volatilitas juga tercermin dalam perkembangan teknologi. Kemunculan aplikasi pembelajaran daring, platform digital, hingga kecerdasan buatan menghadirkan inovasi yang begitu cepat. Guru dituntut menguasai perangkat baru dalam waktu singkat. Banyak guru merasa “dikejar-kejar” oleh perkembangan teknologi, sehingga tekanan psikologis meningkat.

Lebih luas lagi, volatilitas global seperti pandemi COVID-19 memperlihatkan betapa rapuhnya sistem pendidikan. Sekolah-sekolah tiba-tiba ditutup, guru diminta mengajar secara daring tanpa persiapan, dan siswa menghadapi ketidakpastian pembelajaran. Situasi ini menunjukkan bahwa volatilitas bisa datang dari luar sistem pendidikan, tetapi dampaknya sangat besar bagi guru.

Dalam perspektif psikologi organisasi, volatilitas menimbulkan kondisi “*shock learning*,” yaitu keadaan di mana individu dipaksa belajar dalam situasi penuh kejutan. Guru yang resilien mampu menjadikan volatilitas sebagai peluang untuk berinovasi, tetapi guru yang rentan justru bisa jatuh dalam kecemasan mendalam.

Secara teoritis, volatilitas bisa dipandang melalui lensa teori **disruptive innovation** (Christensen, 1997). Inovasi disruptif menghadirkan perubahan besar dalam waktu singkat, sehingga aktor yang tidak siap akan tergilas. Guru yang tidak memiliki literasi digital cukup berisiko mengalami “*disruption anxiety*,” sebuah bentuk kecemasan karena takut tergantikan oleh teknologi atau murid yang lebih melek digital.

Dengan demikian, volatilitas dalam pendidikan bukan sekadar fenomena kebijakan, tetapi juga realitas psikologis. Guru menghadapi ketidakstabilan dari berbagai arah: kurikulum, teknologi, birokrasi, bahkan krisis global. Semuanya memunculkan kecemasan yang nyata, sehingga pemahaman mendalam tentang volatilitas menjadi penting sebagai langkah awal mengelola anxiety guru.

2. Uncertainty (Ketidakpastian)

Uncertainty merujuk pada ketidakpastian masa depan, ketika data yang ada tidak cukup untuk membuat prediksi yang akurat. Dalam pendidikan, ketidakpastian tampak pada status profesi guru, arah kebijakan pendidikan, hingga masa depan peran guru di tengah kemajuan teknologi.

Di Indonesia, fenomena ketidakpastian paling jelas terlihat dalam kasus guru honorer. Selama puluhan tahun, status mereka berada dalam bayang-bayang ketidakpastian. Apakah mereka akan diangkat menjadi ASN, PPPK, atau tetap berstatus kontrak jangka pendek? Ketidakjelasan ini melahirkan kecemasan eksistensial: guru tidak tahu apakah profesinya akan memberi kepastian hidup.

Ketidakpastian juga tampak pada perubahan kebijakan sertifikasi guru. Program sertifikasi yang dimaksudkan untuk meningkatkan profesionalisme sering kali berubah mekanisme dan persyaratannya. Guru yang sudah bersusah payah menyiapkan berkas, tiba-tiba menghadapi aturan baru. Hal ini memunculkan rasa ketidakpastian yang melelahkan secara emosional.

Selain itu, perkembangan teknologi menghadirkan ketidakpastian baru: apakah peran guru masih relevan? Dengan hadirnya AI, platform digital, dan sumber belajar daring, banyak guru khawatir akan tergantikan. Rasa cemas ini diperparah oleh narasi publik bahwa mesin bisa lebih cepat, lebih murah, dan lebih akurat dalam menyampaikan pengetahuan.

Dari perspektif teori psikologi, ketidakpastian berkaitan erat dengan **intolerance of uncertainty**, yaitu kecenderungan individu merasa sangat cemas ketika menghadapi situasi yang tidak bisa diprediksi. Guru yang memiliki intoleransi tinggi terhadap ketidakpastian akan lebih mudah stres ketika berhadapan dengan kebijakan atau teknologi baru.

Uncertainty dalam pendidikan juga bersifat global. Data OECD (2020) menunjukkan bahwa lebih dari 54% guru di dunia merasa tidak yakin apakah profesinya akan tetap stabil dalam 20 tahun mendatang.

Angka ini memperlihatkan bahwa ketidakpastian profesi guru adalah fenomena universal.

Namun, ketidakpastian juga bisa menjadi peluang. Guru yang adaptif mampu melihat uncertainty sebagai ruang untuk bereksperimen dan menemukan jati diri baru. Dalam kerangka **growth mindset** (Dweck, 2006), ketidakpastian justru menjadi lahan pembelajaran yang menantang. Dengan demikian, tantangannya adalah bagaimana membantu guru mengubah ketidakpastian dari ancaman menjadi peluang.

3. Complexity (Kompleksitas)

Kompleksitas menggambarkan banyaknya faktor yang saling terhubung sehingga membuat masalah sulit diurai secara sederhana. Dalam pendidikan, kompleksitas tampak pada beban kerja guru yang tidak hanya mengajar, tetapi juga mengurus administrasi, melakukan penelitian, berhubungan dengan orang tua, dan memenuhi tuntutan birokrasi.

Guru saat ini menjalani peran ganda, bahkan berlapis. Ia adalah pengajar di kelas, pembimbing karakter siswa, konselor bagi murid yang bermasalah, administrator untuk mengisi berbagai laporan, serta agen sosial yang harus berhubungan dengan masyarakat. Kompleksitas peran ini memicu tekanan psikologis yang tinggi.

Selain itu, kompleksitas juga tampak pada hubungan antaraktor dalam pendidikan. Kebijakan dari pemerintah pusat harus diterjemahkan oleh dinas pendidikan, diterapkan oleh kepala sekolah, dan akhirnya dijalankan guru. Setiap lapisan membawa interpretasi sendiri, sehingga guru sering kali menghadapi kebijakan yang berlapis-lapis dan tumpang tindih.

Dalam teori sistem, kompleksitas adalah ciri khas sistem adaptif. Pendidikan sebagai sistem adaptif terdiri dari banyak subsistem yang saling berinteraksi. Guru tidak bisa hanya fokus pada kelas, tetapi harus memperhatikan dinamika sosial, ekonomi, bahkan politik yang memengaruhi sekolah.

Kompleksitas juga muncul dalam konteks kurikulum. Guru harus mengintegrasikan berbagai mata pelajaran, nilai karakter, keterampilan abad ke-21, literasi digital, hingga proyek-proyek tematik. Setiap

komponen memiliki tuntutan sendiri, sehingga guru merasa kewalahan.

Dari perspektif psikologi, kompleksitas menciptakan fenomena **role overload**, yaitu kondisi ketika individu merasa memiliki terlalu banyak peran dan tanggung jawab. Role overload merupakan salah satu prediktor utama stres kerja dan anxiety pada guru.

Data TALIS (OECD, 2018) memperlihatkan bahwa guru Indonesia rata-rata bekerja 48 jam per minggu, lebih tinggi dibanding rata-rata global 39 jam. Sebagian besar waktu bukan dihabiskan untuk mengajar, tetapi untuk mengurus administrasi. Angka ini menjadi bukti bahwa kompleksitas tugas guru di Indonesia sangat tinggi.

Kompleksitas yang tidak terkelola dengan baik sering melahirkan burnout. Guru merasa terjebak dalam jaringan tuntutan yang saling tarik menarik, tanpa memiliki ruang untuk bernapas. Oleh karena itu, memahami kompleksitas bukan hanya soal manajemen beban kerja, tetapi juga soal kesehatan mental guru.

4. Ambiguity (Ambiguitas)

Ambiguitas adalah ketidakjelasan makna atau situasi di mana meskipun informasi tersedia, interpretasi tetap kabur. Dalam pendidikan, ambiguitas sering muncul dalam kebijakan yang tidak konsisten, instruksi yang multitafsir, atau ekspektasi masyarakat yang berlawanan.

Misalnya, ketika pemerintah meluncurkan kebijakan baru, dokumen resmi biasanya dipenuhi istilah-istilah teknis yang belum dipahami guru. Petunjuk teknis (juknis) sering kali keluar terlambat, atau bahkan berbeda antar daerah. Guru akhirnya bingung bagaimana menerjemahkan kebijakan tersebut di kelas.

Ambiguitas juga terlihat pada standar penilaian. Guru diminta menilai aspek kognitif, afektif, dan psikomotorik, tetapi pedoman yang ada sering tidak memberikan kejelasan operasional. Hal ini menimbulkan keraguan: apakah yang dilakukan guru sudah sesuai standar?

Dalam konteks lebih luas, ambiguitas muncul ketika ekspektasi masyarakat tidak sejalan dengan kebijakan pendidikan. Orang tua berharap guru menekankan nilai akademik, sementara kebijakan

menuntut guru menekankan karakter. Guru berada dalam situasi dilema yang membingungkan.

Dari perspektif teori komunikasi, ambiguitas adalah hasil dari **low context clarity**, yaitu kondisi ketika pesan tidak disampaikan dengan jelas. Ambiguitas dalam organisasi menyebabkan stres karena individu tidak tahu apa yang benar atau salah. Guru yang terus-menerus menghadapi ambiguitas rentan mengalami kecemasan karena takut salah langkah.

Ambiguitas juga berdampak pada identitas profesional guru. Di era digital, guru bertanya-tanya: apakah mereka masih berfungsi sebagai “sumber utama pengetahuan” atau sekadar fasilitator? Ambiguitas peran ini menimbulkan krisis identitas yang dalam.

Penelitian internasional menunjukkan bahwa ambiguitas peran merupakan salah satu faktor utama penyebab burnout pada guru. Ketidakjelasan instruksi dan standar membuat guru kehilangan rasa kendali. Padahal, rasa kendali adalah salah satu elemen penting dalam kesehatan mental.

Ambiguitas, dengan demikian, bukan hanya soal kebijakan yang tidak jelas, tetapi juga soal krisis makna. Guru sering kali bertanya: *apa sebenarnya peran saya di era yang serba digital ini?* Pertanyaan eksistensial ini menjadi sumber anxiety yang tidak bisa diabaikan.

Dampak VUCA pada Dunia Pendidikan Global

1. Volatility dan Pendidikan Global

Volatilitas global dalam pendidikan tampak nyata dalam perubahan kurikulum yang cepat di berbagai negara. Misalnya, negara-negara Eropa secara intensif mereformasi kurikulum setiap 5–10 tahun untuk menyesuaikan dengan keterampilan abad ke-21. UNESCO (2021) mencatat bahwa lebih dari 70% negara melakukan reformasi kurikulum digital pasca-pandemi COVID-19. Perubahan ini menghadirkan dinamika baru bagi guru yang sering merasa tidak memiliki waktu cukup untuk menyesuaikan diri.

Di Amerika Serikat, volatilitas kebijakan pendidikan tercermin dalam variasi standar pendidikan antarnegara bagian. Setiap pergantian

pemerintahan sering membawa arah baru, misalnya dari *No Child Left Behind Act* (2001) ke *Every Student Succeeds Act* (2015). Guru harus beradaptasi dengan cepat terhadap standar yang berubah, termasuk cara penilaian siswa. Kondisi ini mencerminkan volatilitas kebijakan yang memengaruhi kejelasan arah pendidikan.

Pandemi COVID-19 juga menjadi bukti konkret volatilitas global. Sekolah-sekolah di seluruh dunia terpaksa menutup pintu fisik mereka dalam waktu singkat. Menurut UNESCO (2020), lebih dari 1,6 miliar siswa di 190 negara terdampak penutupan sekolah pada awal pandemi. Guru harus mendadak mengubah metode mengajar menjadi daring, tanpa pelatihan atau infrastruktur yang memadai. Perubahan mendadak ini menjadi salah satu bentuk volatilitas paling ekstrem dalam sejarah pendidikan modern.

Volatilitas juga terlihat pada perkembangan teknologi pendidikan. Kemunculan platform seperti Google Classroom, Zoom, Microsoft Teams, hingga AI berbasis ChatGPT, memaksa guru dan siswa menyesuaikan pola pembelajaran dalam waktu cepat. Dalam konteks global, perubahan teknologi tidak hanya menghadirkan peluang, tetapi juga kecemasan bagi guru yang kurang siap secara digital.

Secara teoretis, fenomena ini dapat dijelaskan melalui **disruptive innovation theory** (Christensen, 1997), di mana inovasi baru menggantikan sistem lama dengan cepat. Pendidikan menjadi arena disrupsi teknologi yang tak terhindarkan, sehingga guru global harus terus berlari agar tidak tertinggal.

2. Uncertainty dan Pendidikan Global

Ketidakpastian adalah wajah lain dari VUCA yang menghantui pendidikan global. Salah satu wujud paling jelas adalah ketidakpastian tentang masa depan profesi guru. OECD (2020) melaporkan bahwa hampir 54% guru di dunia merasa tidak yakin apakah profesinya akan tetap relevan dalam 20 tahun mendatang, mengingat cepatnya perkembangan teknologi dan otomasi.

Ketidakpastian juga terlihat pada status pekerjaan guru di negara berkembang. Di Afrika Sub-Sahara, sekitar 46% guru berstatus kontrak jangka pendek, tanpa kepastian pengangkatan permanen (UNESCO

Institute for Statistics, 2019). Hal ini memunculkan rasa tidak aman, yang berdampak pada motivasi dan kinerja guru.

Di Asia Tenggara, termasuk Indonesia, ketidakpastian muncul dari program rekrutmen guru yang berubah-ubah. Proses sertifikasi, uji kompetensi, dan pengangkatan PPPK kerap tertunda, menimbulkan kecemasan kolektif di kalangan guru honorer. Dalam skala global, fenomena serupa terjadi di India dan Filipina, di mana status guru kontrak menjadi persoalan berkepanjangan.

Uncertainty juga hadir dalam bentuk ketidakjelasan arah kurikulum. Di beberapa negara, perubahan kebijakan sering tidak diikuti dengan peta jalan yang konsisten. Guru tidak tahu apakah kurikulum yang berlaku akan bertahan lama atau segera direvisi. Situasi ini menimbulkan rasa gamang yang berdampak pada kualitas pembelajaran.

Selain itu, ketidakpastian global seperti perubahan iklim, konflik geopolitik, dan migrasi massal juga memengaruhi pendidikan. Guru di negara-negara konflik seperti Suriah atau Ukraina menghadapi kondisi pendidikan yang penuh ketidakpastian, bahkan tidak jarang harus mengajar di pengungsian.

Secara psikologis, ketidakpastian menimbulkan fenomena **job insecurity**. Penelitian di Eropa menunjukkan bahwa guru dengan tingkat job insecurity tinggi lebih rentan mengalami depresi dan burnout (Eurofound, 2018). Hal ini memperlihatkan bahwa uncertainty dalam pendidikan global adalah masalah serius yang membutuhkan perhatian kebijakan.

3. Complexity dan Pendidikan Global

Kompleksitas dalam pendidikan global tampak dari banyaknya faktor yang saling terkait. Guru tidak hanya mengajar, tetapi juga harus memahami dinamika sosial, ekonomi, budaya, dan teknologi yang melingkupi sistem pendidikan. Kompleksitas meningkat seiring globalisasi, karena pendidikan tidak lagi berdiri sendiri, melainkan terhubung dengan pasar kerja internasional.

Di negara maju, kompleksitas muncul dalam bentuk tuntutan integrasi kompetensi abad ke-21: literasi digital, literasi budaya, komunikasi

global, hingga pemecahan masalah kompleks. Guru dituntut mengajarkan semua itu, di samping kompetensi dasar membaca, menulis, dan berhitung. Tuntutan ini sering membuat guru kewalahan.

Dalam konteks negara berkembang, kompleksitas lebih tampak pada ketimpangan sumber daya. Guru di kota besar harus menghadapi kompleksitas integrasi teknologi, sementara guru di daerah terpencil menghadapi kompleksitas akses dasar: listrik, jaringan internet, dan sarana belajar. Perbedaan konteks ini mencerminkan betapa pendidikan global sarat dengan lapisan kerumitan yang berbeda-beda.

Kompleksitas juga muncul dari kebijakan multilevel. Kebijakan global dari UNESCO atau OECD harus diterjemahkan ke dalam kebijakan nasional, kemudian diterapkan di tingkat sekolah. Proses translasi kebijakan ini sering kali menimbulkan lapisan-lapisan interpretasi yang membuat guru bingung.

Secara akademis, fenomena kompleksitas dapat dijelaskan melalui **complex adaptive systems theory** (Holland, 1995). Pendidikan dipandang sebagai sistem adaptif yang terdiri dari banyak agen, saling berinteraksi, dan terus berevolusi. Kompleksitas dalam sistem ini tidak bisa dikelola dengan pendekatan linear, melainkan memerlukan fleksibilitas dan inovasi.

Data OECD TALIS (2018) menunjukkan bahwa guru di banyak negara bekerja rata-rata 39 jam per minggu, dengan 31% waktunya dihabiskan untuk urusan non-pengajaran, seperti administrasi. Hal ini memperlihatkan bagaimana kompleksitas tugas semakin membebani guru, bahkan di negara dengan sistem pendidikan maju.

Kompleksitas yang tidak dikelola dengan baik dapat memicu **role overload** dan **role conflict**. Guru merasa terjebak dalam banyak peran yang saling tarik menarik. Kondisi ini memperbesar risiko burnout, yang sudah menjadi isu global di kalangan guru.

Ambiguity dan Pendidikan Global

Ambiguitas dalam pendidikan global muncul ketika informasi tersedia, tetapi interpretasi tetap kabur. Hal ini sering terjadi ketika kebijakan pendidikan global diterjemahkan ke dalam konteks lokal tanpa kejelasan operasional.

Misalnya, konsep **kompetensi abad ke-21** yang diusung UNESCO dan OECD sering diterjemahkan berbeda oleh negara-negara. Ada yang menekankan literasi digital, ada yang menekankan kreativitas, sementara yang lain fokus pada kolaborasi. Guru di lapangan sering bingung harus memprioritaskan aspek mana.

Ambiguitas juga terlihat dalam standar penilaian internasional. Program PISA (Programme for International Student Assessment) sering dijadikan tolok ukur kualitas pendidikan global. Namun, tidak semua guru memahami bagaimana penilaian PISA relevan dengan kurikulum nasional. Ambiguitas ini menciptakan jarak antara kebijakan global dan praktik kelas.

Di Indonesia, ambiguitas muncul ketika guru diminta menerapkan kurikulum berbasis kompetensi, sementara instrumen ujian masih menekankan hafalan. Guru akhirnya menghadapi dilema: apakah harus mengikuti tuntutan kebijakan atau realitas ujian? Ambiguitas serupa juga terjadi di negara lain, misalnya Jepang yang berusaha menyeimbangkan tradisi hafalan dengan tuntutan kreativitas.

Secara psikologis, ambiguitas menimbulkan kecemasan karena guru kehilangan kejelasan peran. Penelitian di Inggris menemukan bahwa **role ambiguity** merupakan faktor signifikan penyebab stres kerja pada guru (Kyriacou, 2011). Guru merasa tidak yakin apakah pekerjaan mereka dinilai sesuai dengan harapan sistem.

Ambiguitas global juga muncul dalam penggunaan teknologi. Banyak negara mendorong guru menggunakan AI atau big data, tetapi tanpa pedoman etis yang jelas. Guru bingung sejauh mana mereka boleh mengandalkan teknologi, dan apakah hal itu akan memengaruhi nilai-nilai pendidikan.

Dalam teori organisasi, ambiguitas disebut sebagai faktor yang memperbesar **decision paralysis**. Guru ragu-ragu mengambil keputusan karena takut salah. Dalam jangka panjang, hal ini mengikis rasa percaya diri dan otonomi profesional guru.

Dampak VUCA terhadap pendidikan global memperlihatkan bahwa guru di seluruh dunia menghadapi realitas yang sama: perubahan cepat, ketidakpastian, kompleksitas, dan ambiguitas. Meskipun

konteks lokal berbeda, pola umum tetap terlihat: guru berada di garis depan menghadapi guncangan global.

Volatility membuat mereka harus beradaptasi dengan perubahan kebijakan dan teknologi yang cepat. Uncertainty menciptakan rasa gamang terhadap masa depan profesi. Complexity menambah beban kerja dengan peran ganda yang semakin berat. Ambiguity membuat mereka bingung dengan kebijakan yang multitafsir.

Oleh karena itu, memahami dampak VUCA dalam skala global sangat penting. Ia membantu kita menyadari bahwa anxiety guru bukan hanya masalah Indonesia, melainkan fenomena universal yang membutuhkan solusi sistemik. Guru yang mampu menghadapi VUCA dengan resilience akan tetap relevan, sementara yang tidak siap akan terjebak dalam kecemasan berkepanjangan.

Pendidikan Indonesia dalam Bayang-Bayang VUCA

1. Volatility: Ketidakstabilan Kurikulum dan Kebijakan

Volatilitas dalam pendidikan Indonesia paling kentara terlihat dari perubahan kurikulum yang terus terjadi dalam waktu singkat. Dalam dua dekade terakhir, kita telah menyaksikan lahirnya Kurikulum Berbasis Kompetensi (2004), Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan (KTSP, 2006), Kurikulum 2013, dan kini Kurikulum Merdeka. Setiap perubahan membawa filosofi, struktur, serta perangkat yang berbeda, sehingga guru sering kali merasa harus “mengulang dari awal.”

Guru yang sudah terbiasa dengan perangkat kurikulum lama, mendadak dihadapkan pada tuntutan baru: menyusun perangkat ajar yang berbeda, menyesuaikan strategi pembelajaran, bahkan mengubah cara pandang tentang pendidikan. Perubahan yang cepat dan mendadak ini menimbulkan kegelisahan. Bagi sebagian guru, situasi ini menghadirkan rasa tidak aman, karena mereka merasa selalu “ketinggalan kereta” dalam arus kebijakan.

Selain kurikulum, perubahan kebijakan administratif juga sering kali mendadak. Misalnya, perubahan sistem akreditasi sekolah, perubahan mekanisme ujian nasional ke asesmen kompetensi minimum (AKM), hingga kebijakan rapor pendidikan. Semua ini dilakukan

dengan niat baik untuk meningkatkan mutu, namun dalam praktiknya sering menimbulkan kebingungan di lapangan.

Volatilitas juga terlihat dalam penggunaan teknologi pendidikan. Pemerintah mendorong digitalisasi melalui platform Merdeka Mengajar dan aplikasi daring lain. Namun kesiapan infrastruktur tidak merata. Guru di daerah perkotaan mungkin lebih mudah beradaptasi, tetapi guru di pelosok menghadapi keterbatasan akses internet dan perangkat. Perbedaan ini menciptakan ketidakstabilan yang semakin memperlebar kesenjangan pendidikan.

Dalam konteks krisis, seperti pandemi COVID-19, volatilitas semakin terasa. Guru di Indonesia harus mendadak beralih ke pembelajaran daring. Banyak yang belum siap dengan keterampilan digital maupun sarana prasarana. Kondisi ini memperlihatkan rapuhnya sistem pendidikan kita ketika berhadapan dengan guncangan eksternal.

Secara psikologis, volatilitas menimbulkan kecemasan karena guru merasa selalu dikejar perubahan. Mereka harus menyesuaikan diri dengan kurikulum, teknologi, dan kebijakan baru tanpa dukungan pelatihan yang memadai. Hal ini menciptakan kondisi “shock adaptation,” di mana guru dipaksa beradaptasi dengan cepat dalam situasi penuh ketidakpastian.

2. Uncertainty: Ketidakpastian Profesi dan Karier Guru

Ketidakpastian paling nyata di Indonesia adalah status kepegawaian guru, terutama guru honorer. Selama bertahun-tahun, guru honorer hidup dalam ketidakjelasan apakah mereka akan diangkat menjadi ASN, PPPK, atau tetap berstatus kontrak. Situasi ini menimbulkan kecemasan yang mendalam, karena masa depan mereka tidak pasti.

Proses rekrutmen PPPK yang sering tertunda dan mekanisme seleksi yang berubah-ubah memperparah perasaan tidak aman. Banyak guru honorer yang telah mengabdikan puluhan tahun, tetapi tetap tidak mendapatkan kepastian status. Fenomena ini menciptakan rasa frustrasi yang berdampak pada motivasi mengajar.

Ketidakpastian juga terlihat pada kebijakan sertifikasi. Guru tidak tahu apakah sertifikasi akan tetap berlaku, direvisi, atau diganti dengan

mekanisme baru. Ketidakpastian ini membuat guru sering ragu dalam merencanakan pengembangan karier mereka.

Selain itu, ketidakpastian muncul dari arah kebijakan pendidikan yang sering berganti seiring pergantian menteri atau pemerintahan. Guru sulit memastikan apakah kurikulum atau program tertentu akan bertahan lama, atau hanya sebentar sebelum diganti.

Ketidakpastian juga terkait dengan masa depan profesi guru di era digital. Banyak guru bertanya-tanya apakah peran mereka masih relevan ketika siswa bisa belajar langsung dari internet atau kecerdasan buatan. Kecemasan ini semakin nyata ketika pemerintah mendorong penggunaan AI dalam pendidikan tanpa menjelaskan secara rinci peran guru di masa depan.

Secara teoritis, ketidakpastian dalam pendidikan Indonesia bisa dijelaskan melalui konsep **job insecurity**. Guru yang merasa pekerjaannya tidak aman akan cenderung mengalami stres, kehilangan motivasi, dan bahkan burnout. Kondisi ini sudah banyak ditunjukkan dalam penelitian psikologi pendidikan di Indonesia.

3. Complexity: Beban Kerja dan Peran Ganda Guru

Kompleksitas dalam pendidikan Indonesia terlihat dari banyaknya peran yang harus dijalankan guru. Guru tidak hanya mengajar di kelas, tetapi juga harus mengurus administrasi, membuat laporan pembelajaran, menyusun RPP, mengisi e-rapor, dan mengikuti berbagai program pemerintah.

Tugas administrasi yang menumpuk sering kali menyita waktu guru sehingga mereka tidak punya cukup energi untuk fokus pada pembelajaran. Data dari Kementerian Pendidikan (2019) menunjukkan bahwa sebagian besar guru Indonesia menghabiskan lebih dari 40% waktunya untuk administrasi. Angka ini memperlihatkan betapa kompleksnya beban kerja guru.

Selain itu, guru juga dituntut untuk menjadi pendidik karakter. Mereka harus mendampingi siswa dalam persoalan psikososial, menjadi konselor, bahkan terkadang berperan sebagai orang tua kedua. Tugas ini penting, tetapi menambah lapisan tanggung jawab yang berat.

Kompleksitas semakin terlihat dengan adanya tuntutan riset dan publikasi ilmiah, terutama bagi guru yang ingin naik pangkat. Tidak semua guru memiliki keterampilan penelitian, namun mereka dipaksa untuk melakukannya agar karier tidak terhenti. Hal ini menambah tekanan mental.

Kompleksitas juga muncul karena keterlibatan berbagai pemangku kepentingan. Guru harus berhadapan dengan kepala sekolah, pengawas, dinas pendidikan, orang tua siswa, dan masyarakat. Setiap pihak membawa ekspektasi yang berbeda. Guru terjebak dalam tarik-menarik kepentingan yang sulit diurai.

Fenomena ini sejalan dengan teori **role overload** dalam psikologi organisasi, di mana individu memiliki terlalu banyak peran sekaligus sehingga merasa kewalahan. Guru di Indonesia menjadi contoh nyata dari *role overload* ini.

4. Ambiguity: Ketidakjelasan Arah dan Identitas Guru

Ambiguitas dalam pendidikan Indonesia sering muncul dalam bentuk kebijakan yang tidak jelas. Misalnya, guru diminta menerapkan pembelajaran berbasis kompetensi, tetapi ujian sekolah masih berorientasi pada hafalan. Guru kebingungan apakah harus menekankan kompetensi atau tetap fokus pada hasil ujian.

Ambiguitas juga terlihat dalam instruksi yang berbeda antara pusat dan daerah. Sering kali kebijakan pendidikan ditafsirkan berbeda oleh dinas pendidikan di tingkat provinsi atau kabupaten. Akibatnya, guru menerima arahan yang tidak konsisten.

Selain itu, identitas profesional guru juga menghadapi ambiguitas. Di era digital, guru bertanya-tanya apakah mereka masih berfungsi sebagai “sumber utama pengetahuan,” atau hanya sekadar fasilitator. Ambiguitas peran ini menciptakan krisis identitas yang mengganggu rasa percaya diri guru.

Ambiguitas juga muncul dalam sistem akreditasi sekolah. Instrumen akreditasi sering kali berubah, dan indikatornya tidak selalu jelas. Guru bingung apakah penilaian lebih menekankan pada dokumen administratif atau kualitas pembelajaran nyata di kelas.

Dalam jangka panjang, ambiguitas melemahkan motivasi. Guru merasa apapun yang mereka lakukan bisa dianggap salah karena standar tidak jelas. Kondisi ini menimbulkan **role ambiguity**, sebuah fenomena yang dalam banyak penelitian terbukti menjadi penyebab utama stres kerja.

Ambiguitas juga berhubungan dengan nilai dan ekspektasi masyarakat. Orang tua menginginkan guru menghasilkan siswa dengan nilai akademik tinggi, sementara pemerintah menuntut penguatan karakter. Guru bingung harus memilih prioritas, dan kebingungan ini menambah beban psikologis.

Pendidikan Indonesia berada sepenuhnya dalam bayang-bayang VUCA. **Volatility** terlihat dalam perubahan kurikulum dan kebijakan yang cepat. **Uncertainty** tampak pada status profesi guru yang tidak pasti. **Complexity** muncul dalam beban kerja dan peran ganda yang berlebihan. **Ambiguity** hadir dalam kebijakan multitafsir dan krisis identitas guru.

Semua unsur ini membentuk realitas yang menekan guru, sehingga kecemasan menjadi fenomena wajar. Namun di sisi lain, memahami VUCA membantu kita melihat bahwa anxiety guru bukanlah kelemahan personal, melainkan refleksi dari sistem pendidikan yang memang penuh gejolak.

Dengan kerangka VUCA, kita bisa merancang strategi yang lebih realistis untuk mendukung guru Indonesia: memperkuat resilience, memperjelas arah kebijakan, menyederhanakan beban kerja, dan memberikan kepastian karier. Bab berikutnya akan mengurai lebih jauh tentang **konsep anxiety dalam psikologi pendidikan**, agar kita memahami bagaimana guru secara individu merespons tekanan VUCA.

B. Konsep Anxiety dalam Psikologi Pendidikan

Jika pada Bab 1 kita telah mengupas realitas pendidikan dalam pusaran VUCA (Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity), maka pertanyaan besar yang muncul adalah: bagaimana dampak langsung dari realitas tersebut pada individu yang paling terlibat di dalamnya, yaitu guru? Jawabannya

terletak pada sebuah fenomena psikologis yang sudah lama diteliti dalam psikologi klinis maupun pendidikan, yakni anxiety atau kecemasan.

Kecemasan bukanlah istilah asing bagi dunia psikologi. Ia merupakan bagian dari pengalaman manusia yang universal. Setiap orang pernah merasa cemas, baik dalam bentuk ringan seperti khawatir menghadapi ujian, maupun dalam bentuk lebih berat seperti serangan panik. Namun ketika kecemasan ini hadir secara terus-menerus dalam konteks kerja, seperti dialami guru di sekolah, ia bisa menjadi beban psikologis yang serius dan berpengaruh langsung pada kualitas pembelajaran.

Dalam sejarahnya, kecemasan dipandang sebagai bagian dari respons adaptif manusia. Sigmund Freud pada awal abad ke-20 menyebut kecemasan sebagai “sinyal bahaya” yang berfungsi melindungi ego dari ancaman internal maupun eksternal. Sementara aliran behaviorisme memandang kecemasan sebagai respons yang dipelajari melalui asosiasi stimulus tertentu dengan rasa takut. Di era modern, pendekatan kognitif seperti *Cognitive Behavioral Therapy (CBT)* menjelaskan kecemasan sebagai hasil dari pola pikir irasional yang menimbulkan rasa khawatir berlebihan. Teori neurobiologis menambahkan bahwa kecemasan juga berhubungan dengan ketidakseimbangan neurotransmitter dalam otak, khususnya serotonin dan GABA.

Konteks pendidikan memberikan dimensi unik pada fenomena anxiety. Guru menghadapi tuntutan yang terus berubah: menyiapkan perangkat ajar, memenuhi target kurikulum, menguasai teknologi, dan sekaligus menjadi figur teladan bagi siswa. Ketika tuntutan itu melebihi kapasitas psikologis dan sumber daya yang dimiliki, muncullah kecemasan. Anxiety guru dapat terwujud dalam berbagai bentuk: kesulitan tidur, gangguan konsentrasi, rasa takut gagal di depan kelas, hingga munculnya gejala burnout.

Anxiety pada guru juga tidak bisa dilepaskan dari faktor-faktor sistemik. Tekanan birokrasi, perubahan kebijakan mendadak, tuntutan administrasi yang berlebihan, hingga ketidakpastian status kepegawaian adalah pemicu struktural yang memperkuat rasa cemas. Oleh karena itu, membicarakan anxiety guru tidak cukup hanya dalam kerangka psikologi individual, melainkan juga harus diletakkan dalam konteks manajemen pendidikan dan kebijakan.

Secara global, penelitian menunjukkan bahwa anxiety pada guru adalah fenomena yang semakin mengkhawatirkan. OECD TALIS (2018) melaporkan bahwa sekitar 25–30% guru di negara anggota OECD mengalami tingkat stres kerja yang tinggi, dan salah satu pemicunya adalah kecemasan menghadapi perubahan kebijakan. Di Indonesia, riset-riset mutakhir juga menemukan bahwa kecemasan guru meningkat signifikan selama pandemi COVID-19, terutama karena harus mengajar daring tanpa dukungan infrastruktur yang memadai.

Bab ini hadir untuk mengurai fenomena anxiety secara sistematis. Kita akan memulai dengan membedakan antara anxiety normal yang masih adaptif dan anxiety klinis yang memerlukan intervensi khusus (2.1). Selanjutnya akan dijelaskan perbedaan anxiety dengan fenomena psikologis lain yang mirip, seperti fear (ketakutan) dan stress (tekanan) (2.2). Kemudian kita akan masuk ke teori-teori utama tentang anxiety dalam psikologi: psikoanalisis, behavioristik, kognitif, hingga neurobiologis (2.3). Setelah itu, dibahas bagaimana anxiety termanifestasi pada guru dalam bentuk gejala fisik, kognitif, emosional, dan perilaku (2.4). Terakhir, bab ini akan menelaah faktor-faktor penyebab anxiety guru, baik dari sisi individu, organisasi, maupun lingkungan sosial (2.5).

Dengan kerangka ini, kita akan melihat bahwa anxiety guru bukan hanya gejala psikologis pribadi, melainkan fenomena multidimensional yang dipengaruhi konteks pendidikan modern. Bab 2 diharapkan menjadi fondasi untuk memahami dinamika batin guru di tengah era VUCA, sekaligus membuka jalan bagi strategi manajemen dan kebijakan yang lebih manusiawi pada bab-bab berikutnya.

Definisi Anxiety: Normal vs Klinis

Kecemasan atau anxiety merupakan salah satu konsep paling fundamental dalam psikologi modern. Hampir setiap individu pernah merasakan kecemasan, mulai dari rasa khawatir ringan sebelum menghadapi ujian, hingga rasa takut berlebihan ketika berhadapan dengan situasi yang dianggap mengancam. Secara sederhana, anxiety dapat dipahami sebagai reaksi emosional terhadap ancaman yang dirasakan, baik ancaman itu nyata maupun hanya dalam imajinasi. Namun, dalam ranah psikologi klinis,

definisi anxiety jauh lebih kompleks, karena ia mencakup aspek fisiologis, kognitif, afektif, dan perilaku yang saling terkait.

Secara historis, Sigmund Freud (1920-an) memandang anxiety sebagai sinyal bahaya. Menurutnya, kecemasan adalah mekanisme pertahanan ego ketika menghadapi ancaman dari luar (realistic anxiety), dari dalam (neurotic anxiety), maupun dari konflik moral (moral anxiety). Konsep ini menempatkan anxiety sebagai sesuatu yang wajar dan bahkan adaptif, karena memberi sinyal kepada individu bahwa ada bahaya yang perlu diantisipasi. Namun, Freud juga mengakui bahwa jika anxiety terlalu kuat dan menetap, ia bisa melumpuhkan fungsi ego dan menimbulkan gangguan neurotik.

Dalam perkembangan psikologi modern, American Psychiatric Association (APA) melalui *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-5, 2013) mendefinisikan anxiety sebagai kondisi yang ditandai dengan rasa khawatir berlebihan, sulit dikendalikan, dan berlangsung dalam jangka waktu lama. Anxiety berbeda dengan ketakutan (*fear*). Ketakutan adalah respons emosional terhadap ancaman nyata, sementara anxiety lebih banyak terkait dengan antisipasi terhadap kemungkinan ancaman yang belum tentu terjadi. Misalnya, seorang guru yang takut ketika melihat ular di kelas sedang mengalami *fear*, sedangkan guru yang cemas semalaman karena besok harus menghadapi inspeksi pengawas sekolah sedang mengalami anxiety.

Dari perspektif neurobiologis, anxiety dipandang sebagai hasil aktivasi berlebihan pada sistem limbik, khususnya amigdala, yang berperan dalam memproses rasa takut. Aktivasi ini memicu pelepasan hormon stres seperti kortisol dan adrenalin, yang menyebabkan gejala fisiologis: jantung berdebar, napas pendek, keringat dingin, hingga sulit tidur. Inilah sebabnya anxiety tidak hanya hadir sebagai pengalaman psikologis, tetapi juga sebagai pengalaman tubuh yang nyata.

Anxiety dalam kadar tertentu bersifat normal dan adaptif. Misalnya, rasa cemas sebelum mengajar di kelas baru dapat memotivasi guru untuk lebih mempersiapkan diri. Rasa cemas sebelum menghadapi seleksi sertifikasi dapat mendorong guru belajar lebih giat. Dalam konteks ini, anxiety berfungsi sebagai “alarm system” yang menjaga individu tetap waspada.

Inilah yang disebut normal anxiety: kecemasan yang wajar, proporsional, dan membantu adaptasi.

Namun, anxiety menjadi klinis atau patologis ketika intensitasnya berlebihan, durasinya berkepanjangan, dan mengganggu fungsi sehari-hari. Seorang guru yang merasa cemas sehari-hari hanya karena harus presentasi di depan kepala sekolah, hingga tidak bisa tidur, kehilangan nafsu makan, dan tidak fokus mengajar, bisa dikatakan mengalami clinical anxiety. Dalam konteks DSM-5, kondisi ini dapat dikategorikan sebagai *Generalized Anxiety Disorder (GAD)* atau bentuk gangguan kecemasan lain.

Perbedaan mendasar antara normal dan klinis terletak pada intensitas, durasi, dan dampak fungsional. Normal anxiety muncul dalam situasi tertentu, hilang ketika ancaman reda, dan tidak mengganggu fungsi hidup. Sebaliknya, clinical anxiety menetap bahkan setelah ancaman hilang, seringkali muncul tanpa pemicu jelas, dan membuat individu kesulitan menjalankan tugas sehari-hari. Guru yang mengalami kecemasan klinis, misalnya, bisa kehilangan motivasi mengajar, sulit berkonsentrasi, bahkan memilih absen karena tidak sanggup menghadapi kelas.

Dalam literatur psikologi pendidikan, anxiety sering dibedakan menjadi trait anxiety (kecemasan sebagai bagian dari kepribadian) dan state anxiety (kecemasan sebagai respons sementara terhadap situasi). Guru dengan trait anxiety tinggi cenderung lebih mudah cemas dalam berbagai situasi, sementara state anxiety biasanya muncul saat menghadapi tekanan spesifik, misalnya ujian sertifikasi atau penilaian kinerja. Pemahaman ini penting untuk membedakan mana kecemasan yang perlu ditangani dengan intervensi klinis, dan mana yang cukup dikelola dengan strategi coping.

Penelitian juga menunjukkan bahwa tingkat kecemasan sedang justru dapat meningkatkan kinerja. Konsep ini dikenal sebagai inverted U-curve dalam psikologi motivasi, yang menunjukkan bahwa ada hubungan non-linear antara kecemasan dan performa. Terlalu rendah, individu menjadi kurang termotivasi; terlalu tinggi, individu menjadi lumpuh; pada tingkat sedang, kecemasan dapat meningkatkan fokus dan kesiapan. Dalam konteks guru, sedikit rasa cemas menjelang ujian atau inspeksi bisa membuat mereka lebih teliti dan terorganisasi.

Di sisi lain, *clinical anxiety* yang tidak ditangani bisa berdampak sistemik. Guru yang mengalami gangguan kecemasan cenderung menunjukkan penurunan kualitas pengajaran, meningkatnya absensi, dan dalam jangka panjang dapat mengalami *burnout*. Dampak ini bukan hanya pada individu guru, tetapi juga pada murid yang kehilangan teladan, sekolah yang kehilangan stabilitas, dan sistem pendidikan yang kehilangan tenaga pendidik berkualitas.

Anxiety guru di Indonesia sering kali berada di perbatasan antara normal dan klinis. Ketika menghadapi perubahan kurikulum mendadak, rasa cemas normal tentu wajar. Namun, ketika kecemasan itu berlanjut hingga guru tidak bisa tidur, merasa takut berlebih setiap kali masuk kelas, atau bahkan menghindari tugasnya, maka kita sudah berbicara tentang *clinical anxiety*. Sayangnya, isu ini masih jarang dibicarakan secara terbuka, karena stigma kesehatan mental di dunia pendidikan masih tinggi.

Dalam konteks kebijakan pendidikan, membedakan anxiety normal dan klinis sangat penting. Anxiety normal bisa dikelola melalui pelatihan, supervisi suportif, dan dukungan sosial. Sebaliknya, anxiety klinis memerlukan intervensi psikologis atau medis, seperti konseling, terapi kognitif-perilaku, atau bahkan farmakoterapi. Tanpa diferensiasi ini, guru sering dibiarkan menghadapi beban psikologis sendiri, dengan risiko mengorbankan kualitas pembelajaran.

Perlu juga dipahami bahwa anxiety klinis tidak selalu tampak jelas. Banyak guru yang tampak “baik-baik saja” di permukaan, tetapi sesungguhnya menyimpan kecemasan mendalam. Mereka mungkin tetap hadir mengajar, tetapi dengan wajah letih, suara bergetar, atau kesulitan fokus. Fenomena ini dikenal sebagai *hidden anxiety*, di mana kecemasan tersembunyi di balik topeng profesionalitas.

Selain itu, konteks budaya juga memengaruhi cara kecemasan dipahami. Di masyarakat Indonesia, kecemasan sering diwujudkan dalam bentuk keluhan fisik: sakit kepala, nyeri lambung, atau mudah lelah. Guru yang mengalami *clinical anxiety* mungkin tidak menyebut dirinya “cemas,” melainkan “sering sakit.” Oleh karena itu, penting bagi sekolah dan pembuat kebijakan untuk memahami dimensi kultural kecemasan agar penanganannya lebih tepat.

Secara global, WHO memperkirakan sekitar 264 juta orang di dunia menderita gangguan kecemasan (2017). Angka ini menjadikan anxiety sebagai salah satu gangguan mental paling umum. Dalam profesi guru, prevalensi kecemasan diperkirakan lebih tinggi dibanding populasi umum, karena sifat pekerjaannya yang sarat tekanan sosial, emosional, dan administratif.

Dengan memahami perbedaan antara normal anxiety dan clinical anxiety, kita bisa melihat bahwa kecemasan guru bukanlah fenomena tunggal. Ia ada dalam spektrum, dari yang ringan hingga yang berat, dari yang masih adaptif hingga yang melumpuhkan. Pemahaman ini menjadi kunci untuk menyusun strategi intervensi yang tepat, baik di tingkat individu, organisasi, maupun sistem pendidikan nasional.

Akhirnya, membicarakan definisi anxiety dalam konteks pendidikan bukan hanya soal terminologi psikologi. Ia adalah cara untuk menyadarkan kita bahwa guru, sebagai manusia biasa, berhak merasa cemas. Yang lebih penting adalah bagaimana sistem pendidikan menyediakan ruang, dukungan, dan intervensi agar kecemasan itu tidak berkembang menjadi gangguan klinis yang melemahkan. Dengan pemahaman ini, kita dapat melangkah ke pembahasan selanjutnya tentang bagaimana membedakan anxiety dari fear dan stress, serta bagaimana teori-teori psikologi menjelaskan dinamika kecemasan guru di era VUCA.

Perbedaan Fear, Stress, dan Anxiety

Konsep fear, stress, dan anxiety sering kali digunakan secara bergantian dalam percakapan sehari-hari. Padahal, dalam psikologi, ketiganya memiliki definisi dan karakteristik yang berbeda. Memahami perbedaan ini penting agar guru, peneliti, maupun pembuat kebijakan tidak salah menafsirkan fenomena yang mereka hadapi. Seorang guru yang terlihat gelisah, misalnya, mungkin sebenarnya sedang mengalami stress akibat beban kerja, bukan anxiety dalam pengertian klinis. Atau, rasa takut spesifik di kelas bisa jadi lebih tepat dikategorikan sebagai fear.

Fear (rasa takut) merupakan respons emosional yang muncul ketika individu menghadapi ancaman nyata dan spesifik. Misalnya, seorang guru yang melihat api menyala di laboratorium akan merasakan fear, karena ada

bahaya konkret yang mengancam keselamatan. Fear biasanya bersifat intens, muncul tiba-tiba, dan hilang setelah ancaman nyata itu pergi. Menurut LeDoux (1998), fear berakar pada sistem limbik, khususnya amigdala, yang berfungsi sebagai “alarm biologis” terhadap bahaya. Fear bersifat adaptif karena membuat individu segera mengambil tindakan protektif, seperti lari atau menghindar.

Berbeda dengan fear, **anxiety** lebih banyak terkait denganantisipasi ancaman yang belum tentu terjadi. Anxiety muncul ketika seseorang membayangkan potensi bahaya di masa depan. Seorang guru yang merasa cemas semalaman sebelum menghadapi inspeksi pengawas sekolah sedang mengalami anxiety, bukan fear, karena ancamannya belum terjadi. Anxiety bersifat lebih difus, tidak spesifik, dan bisa bertahan lama. Itulah yang membuat anxiety sering kali lebih melelahkan secara psikologis dibandingkan fear.

Sementara itu, **stress** merujuk pada respons fisiologis dan psikologis terhadap tuntutan lingkungan yang melebihi kapasitas adaptif individu. Stress dapat berasal dari tekanan kerja, konflik peran, atau situasi sosial yang menuntut. Misalnya, guru yang harus mengajar, membuat laporan administrasi, menghadiri rapat, dan membimbing ekstrakurikuler dalam waktu bersamaan akan mengalami stress. Stress bisa bersifat positif (eustress) jika mendorong kinerja, atau negatif (distress) jika mengganggu kesehatan mental dan fisik.

Dari segi durasi, fear biasanya berlangsung singkat karena berkaitan dengan ancaman langsung. Stress bisa bersifat sementara atau kronis, tergantung intensitas dan durasi tuntutan. Anxiety cenderung lebih lama, karena berhubungan dengan kekhawatiran yang tidak selalu memiliki akhir yang jelas. Inilah yang membuat anxiety sering dianggap lebih kompleks, karena ia bisa hadir bahkan tanpa pemicu nyata.

Dari sudut pandang neurobiologis, fear dan anxiety sama-sama melibatkan amigdala, tetapi dengan jalur berbeda. Fear menggunakan jalur cepat yang merespons stimulus bahaya konkret, sedangkan anxiety menggunakan jalur lambat yang lebih kognitif, melibatkan korteks prefrontal untuk memprediksi kemungkinan ancaman. Stress, di sisi lain, lebih banyak melibatkan aktivasi sistem saraf otonom dan pelepasan hormon kortisol melalui aksis HPA (hipothalamus–pituitary–adrenal).

Dalam teori psikologi kognitif, Lazarus & Folkman (1984) menjelaskan bahwa stress terjadi ketika tuntutan lingkungan dirasakan lebih besar daripada kemampuan coping individu. Anxiety muncul ketika individu menilai adanya ancaman masa depan, meskipun belum tentu nyata. Fear, sebaliknya, adalah respons terhadap ancaman yang sudah jelas di hadapan mata. Kerangka ini membantu kita membedakan ketiganya secara konseptual.

Dalam konteks pendidikan, guru sering mengalami ketiganya secara bersamaan tetapi dengan nuansa berbeda. Seorang guru yang takut berbicara di depan umum mengalami fear. Ketika harus mengajar kelas besar setiap hari, ia mungkin mengalami stress karena tuntutan yang tinggi. Jika ia terus-menerus khawatir bahwa murid atau kepala sekolah akan menilai buruk dirinya, itu adalah bentuk anxiety. Kombinasi ketiganya bisa memperburuk kondisi psikologis guru.

Penelitian mutakhir juga membedakan ketiganya dalam kaitannya dengan performa kerja. Stress dalam dosis ringan dapat meningkatkan performa, sejalan dengan teori Yerkes–Dodson (1908) tentang hubungan arousal dan kinerja. Fear dapat memicu tindakan cepat dalam situasi darurat, misalnya guru yang segera mengevakuasi siswa ketika terjadi gempa. Anxiety, jika masih dalam tingkat moderat, dapat memotivasi persiapan lebih matang, tetapi jika berlebihan dapat melumpuhkan konsentrasi.

Perbedaan lain terletak pada manifestasi fisik. Fear menimbulkan reaksi tubuh yang intens: detak jantung cepat, otot tegang, keringat dingin, sebagai bagian dari respons fight-or-flight. Stress ditandai dengan kelelahan, sakit kepala, gangguan pencernaan, atau mudah marah akibat paparan hormon stres kronis. Anxiety menghadirkan gejala gabungan: sulit tidur, rasa khawatir berlebih, sulit fokus, dan ketegangan otot yang menetap.

Dalam budaya Indonesia, ketiganya juga sering diwujudkan dalam keluhan fisik. Guru yang cemas mungkin tidak mengatakan “saya anxiety,” tetapi mengeluh sakit lambung atau jantung berdebar. Guru yang stress mungkin mengaku “kepala penuh” atau “badan lelah.” Guru yang takut akan ujian cenderung menghindari situasi tersebut. Pemahaman konteks budaya penting agar diagnosis tidak keliru.

Secara praktis, membedakan fear, stress, dan anxiety sangat penting dalam intervensi psikologis. Jika seorang guru mengalami fear karena

fobia berbicara di depan umum, ia mungkin memerlukan terapi eksposur. Jika ia mengalami stress akibat beban kerja berlebihan, solusinya adalah manajemen waktu dan pengurangan tuntutan administratif. Jika ia mengalami anxiety kronis, intervensi kognitif-perilaku atau konseling lebih tepat diberikan.

Dalam konteks kebijakan, stress guru sering kali menjadi fokus utama melalui program pelatihan manajemen beban kerja. Namun, anxiety guru masih jarang disentuh. Padahal, anxiety lebih berbahaya dalam jangka panjang karena berhubungan dengan gangguan kesehatan mental. Fear, meskipun intens, biasanya bersifat sesaat dan lebih mudah diatasi.

Secara sistemik, perbedaan ini mengajarkan bahwa peningkatan kualitas pendidikan tidak cukup hanya dengan mengurangi beban administrasi (mengurangi stress), tetapi juga perlu memberikan kepastian karier (mengurangi anxiety) dan membangun rasa aman di sekolah (mengurangi fear). Pendekatan yang holistik akan membantu guru merasa lebih sejahtera.

Ketiga konsep ini juga berhubungan erat dengan konsep well-being. Guru yang sehat mentalnya mampu mengenali perbedaan antara rasa takut sesaat, stres kerja, dan kecemasan masa depan. Sebaliknya, guru yang tidak memahami perbedaan ini cenderung menumpuk perasaan negatif, yang pada akhirnya memperburuk kondisi mental.

Dalam riset pendidikan, stress lebih sering diteliti karena berhubungan dengan burnout. Namun, penelitian terbaru mulai menyoroti anxiety guru sebagai isu yang sama pentingnya. Anxiety dianggap lebih sulit dideteksi karena sifatnya internal dan difus. Fear jarang menjadi fokus penelitian, kecuali dalam konteks fobia sosial atau public speaking.

Dengan memahami perbedaan fear, stress, dan anxiety, kita dapat menempatkan pengalaman guru dalam kerangka yang lebih tepat. Seorang guru yang mengeluh “takut salah” mungkin sebenarnya sedang mengalami anxiety. Guru yang merasa “lelah dengan semua tuntutan” lebih tepat disebut stress. Guru yang tiba-tiba panik saat menghadapi inspeksi mungkin sedang diliputi fear.

Perbedaan ini juga penting untuk memberi edukasi kepada guru. Dengan pemahaman yang tepat, guru bisa lebih reflektif terhadap kondisi emosionalnya, sehingga lebih mudah mencari strategi coping yang sesuai.

Pada akhirnya, tujuan utama adalah menjaga kesehatan mental guru agar tetap mampu memberikan pembelajaran berkualitas bagi siswa.

Teori Psikologi tentang Anxiety

1. Perspektif Psikoanalisis

Dalam perspektif **psikoanalisis klasik**, Sigmund Freud memandang kecemasan sebagai sebuah **sinyal bahaya** yang muncul dari konflik antara id, ego, dan superego. Bagi Freud, kecemasan adalah mekanisme pertahanan ego agar individu waspada terhadap ancaman, baik ancaman nyata maupun imajiner. Ia membedakan tiga bentuk kecemasan: **realistic anxiety** (rasa takut terhadap bahaya eksternal yang nyata), **neurotic anxiety** (kecemasan karena dorongan id yang tidak terkendali), dan **moral anxiety** (kecemasan karena rasa bersalah akibat melanggar nilai moral superego).

Dalam konteks guru, realistic anxiety bisa terjadi saat menghadapi inspeksi mendadak dari pengawas sekolah. Neurotic anxiety mungkin muncul ketika seorang guru merasa terdorong marah pada siswa tetapi takut kehilangan kontrol. Moral anxiety hadir ketika guru merasa bersalah karena tidak bisa memenuhi ekspektasi masyarakat atau melanggar kode etik profesinya.

Freud juga menekankan peran mekanisme pertahanan ego seperti denial, displacement, atau rationalization dalam mengatasi kecemasan. Guru yang merasa cemas menghadapi ujian sertifikasi, misalnya, mungkin menggunakan rasionalisasi (“saya belum siap karena waktunya terlalu singkat”) sebagai bentuk pertahanan agar tidak merasa gagal.

Teori psikoanalisis ini meski dianggap kuno, tetap relevan untuk memahami anxiety guru dalam dimensi **intrapersonal**: konflik batin, rasa bersalah, dan ketegangan moral-profesional. Banyak guru di Indonesia mengalami moral anxiety ketika harus memilih antara tuntutan administrasi dan fokus mengajar murid; keduanya sama-sama penting, tetapi sulit dijalankan bersamaan.

2. Perspektif Behavioristik

Dalam aliran **behavioristik**, anxiety dipahami sebagai hasil dari **pembelajaran asosiasi**. Menurut teori *classical conditioning* dari Pavlov dan Watson, kecemasan muncul ketika stimulus netral diasosiasikan dengan pengalaman negatif. Misalnya, jika seorang guru pernah dimarahi keras oleh kepala sekolah saat presentasi, maka setiap kali ia harus presentasi di depan atasan, kecemasan akan muncul.

B.F. Skinner menambahkan melalui *operant conditioning* bahwa anxiety juga diperkuat oleh konsekuensi. Jika guru yang cemas memilih menghindari rapat karena takut dimarahi, maka perilaku menghindar itu bisa diperkuat, karena ia merasa lega setelah tidak hadir. Lega ini menjadi bentuk reinforcement negatif yang membuat kecemasan sulit hilang.

Dalam konteks behavioristik, anxiety bukanlah konflik intrapsikis seperti pada Freud, melainkan perilaku yang dipelajari dan dapat dipadamkan. Terapi perilaku kemudian dikembangkan untuk membantu individu “membongkar” asosiasi lama dan membentuk respons baru. **Exposure therapy** misalnya, meminta guru yang takut berbicara di depan publik untuk berlatih bertahap hingga kecemasannya berkurang.

Relevansi teori behavioristik bagi guru adalah pada praktik supervisi dan pembelajaran. Guru yang mengalami anxiety karena pengalaman buruk di masa lalu dapat dibantu dengan pendekatan *systematic desensitization*: secara perlahan menghadapkan diri pada situasi yang ditakuti sambil mempelajari teknik relaksasi. Dengan cara ini, kecemasan dapat dikurangi melalui rekondisioning perilaku.

3. Perspektif Kognitif

Berbeda dengan psikoanalisis dan behavioristik, aliran **kognitif** menekankan bahwa kecemasan muncul akibat **distorsi pola pikir**. Aaron Beck (1976) menjelaskan bahwa individu yang cemas cenderung memiliki *cognitive distortion*, seperti overgeneralization (“saya selalu gagal”), catastrophizing (“kalau saya salah sedikit, semua akan hancur”), atau mind reading (“murid-murid pasti menganggap saya tidak kompeten”).

Dalam kerangka **Cognitive Behavioral Therapy (CBT)**, anxiety dipandang sebagai akibat dari interaksi antara pikiran irasional,

emosi negatif, dan perilaku maladaptif. Misalnya, seorang guru yang harus mengajar dengan teknologi baru mungkin berpikir: “Saya pasti tidak bisa, murid akan menertawakan saya.” Pikiran ini menimbulkan emosi cemas, yang membuat ia menghindari menggunakan teknologi. Akhirnya, kecemasan semakin kuat karena ia tidak pernah punya pengalaman positif.

Pendekatan kognitif menekankan **restrukturisasi kognitif**, yaitu melatih individu mengenali pikiran irasional dan menggantinya dengan pikiran realistis. Dalam contoh guru tadi, ia bisa belajar mengubah pikiran menjadi: “Saya mungkin belum menguasai sepenuhnya, tetapi saya bisa belajar dan murid bisa membantu.” Pikiran baru ini mengurangi kecemasan dan membuka ruang pengalaman positif.

CBT terbukti efektif untuk mengatasi anxiety dalam berbagai profesi, termasuk guru. Penelitian di Finlandia (Salmela-Aro, 2019) menunjukkan bahwa intervensi berbasis CBT membantu guru mengurangi *teacher burnout* dan meningkatkan resilience. Hal ini membuktikan bahwa aspek kognitif memiliki peran sentral dalam menjelaskan dan mengatasi anxiety guru.

4. Perspektif Neurobiologis

Perspektif **neurobiologis** melihat anxiety sebagai akibat dari **ketidakseimbangan sistem saraf dan kimia otak**. Amigdala, bagian otak yang berfungsi sebagai detektor bahaya, sering kali hiperaktif pada individu dengan kecemasan tinggi. Sistem limbik yang terlalu sensitif membuat otak bereaksi seakan-akan ada ancaman, padahal ancaman itu belum tentu nyata.

Selain amigdala, **prefrontal cortex** juga berperan penting. Bagian otak ini seharusnya berfungsi mengendalikan amigdala dengan logika rasional. Namun pada individu dengan anxiety kronis, kontrol prefrontal cortex melemah, sehingga amigdala “mendominasi.” Akibatnya, respon kecemasan menjadi sulit dikendalikan.

Dari sisi kimia otak, neurotransmitter seperti **GABA** (gamma-aminobutyric acid) berfungsi menenangkan aktivitas neuron. Kekurangan GABA dapat menyebabkan individu lebih mudah cemas. Demikian pula serotonin dan norepinefrin yang berperan dalam regulasi emosi;

ketidakseimbangannya dapat memicu kecemasan berlebih. Inilah sebabnya obat anti-kecemasan (anxiolytic) bekerja dengan memodulasi neurotransmitter tersebut.

Dalam konteks guru, neurobiologi membantu menjelaskan mengapa kecemasan kadang sulit dikontrol meskipun guru sudah tahu “secara logis” bahwa tidak ada ancaman besar. Guru yang mengalami serangan panik saat harus berbicara di depan umum, misalnya, sebenarnya sadar bahwa situasi tidak berbahaya, tetapi otaknya bereaksi seakan-akan ada bahaya besar. Hal ini menunjukkan dimensi biologis dari anxiety.

5. Integrasi Teori dan Implikasi pada Guru

Keempat teori ini—psikoanalisis, behavioristik, kognitif, dan neurobiologis—memberikan lensa berbeda untuk memahami anxiety. Psikoanalisis menekankan konflik batin, behavioristik melihatnya sebagai hasil pembelajaran, kognitif menyoro ti distorsi pikiran, dan neurobiologis menekankan ketidakseimbangan otak. Keempatnya saling melengkapi, bukan saling meniadakan.

Bagi guru, integrasi perspektif ini penting. Guru mungkin mengalami **moral anxiety** (psikoanalisis) ketika merasa bersalah tidak bisa memenuhi semua tuntutan. Mereka bisa mengembangkan kecemasan karena pengalaman negatif masa lalu (behavioristik). Mereka juga bisa terjebak dalam pikiran irasional tentang kemampuan diri (kognitif). Dan dalam beberapa kasus, mereka memiliki predisposisi biologis yang membuat kecemasan lebih mudah muncul (neurobiologis).

Intervensi pun bisa berlapis. Konseling psikodinamik dapat membantu guru memahami konflik batin. Terapi perilaku bisa melatih mereka menghadapi situasi yang ditakuti secara bertahap. CBT membantu mengganti pola pikir negatif. Dan dalam kasus parah, intervensi medis dapat menyeimbangkan sistem neurokimia.

Secara kebijakan, pemahaman teori ini bisa mendorong sekolah dan pemerintah merancang program yang lebih komprehensif. Tidak cukup hanya memberi pelatihan teknis, tetapi juga menyediakan dukungan psikologis, konseling, dan akses ke layanan kesehatan

mental. Guru bukan hanya aktor profesional, tetapi juga manusia dengan dinamika batin, perilaku, kognisi, dan biologi yang kompleks.

Dengan demikian, teori-teori psikologi tentang anxiety memberi kita pemahaman multidimensional tentang fenomena ini. Psikoanalisis mengingatkan bahwa kecemasan berakar pada konflik batin. Behavioristik menunjukkan bahwa kecemasan dapat dipelajari dan dipadamkan. Kognitif menjelaskan bagaimana pikiran irasional memperkuat kecemasan. Neurobiologis menegaskan bahwa kecemasan juga merupakan kondisi biologis yang nyata.

Dalam konteks pendidikan, keempat perspektif ini memperlihatkan bahwa anxiety guru adalah fenomena yang wajar, kompleks, dan membutuhkan pendekatan holistik. Guru tidak bisa hanya dipandang sebagai individu yang kurang adaptif, tetapi harus dipahami dalam kerangka teoretis yang lebih luas. Pemahaman ini menjadi dasar untuk menjelaskan manifestasi anxiety guru pada bagian berikutnya (2.4), yang membahas gejala fisik, kognitif, emosional, dan perilaku.

Manifestasi Anxiety pada Guru

1. Manifestasi Fisik

Kecemasan pertama-tama sering muncul dalam bentuk **gejala fisik**. Guru yang mengalami anxiety dapat merasakan jantung berdebar, keringat dingin, napas pendek, atau gemetar ketika menghadapi situasi menegangkan seperti inspeksi kepala sekolah. Tubuh seakan-akan memberi sinyal bahaya, padahal situasi sebenarnya tidak mengancam keselamatan. Hal ini terjadi karena sistem saraf simpatis aktif, memicu respons *fight-or-flight* yang sejatinya adaptif dalam menghadapi ancaman nyata.

Guru dengan kecemasan kronis sering mengalami keluhan psikosomatis. Mereka mudah sakit kepala, mengalami nyeri lambung, atau menderita gangguan tidur. Gangguan tidur khususnya berdampak serius karena menurunkan energi, konsentrasi, dan motivasi mengajar. Banyak guru yang mengaku “sulit tidur setiap kali besok ada supervisi” sebagai gejala fisik dari kecemasan.

Manifestasi fisik lainnya adalah kelelahan kronis. Beban kerja berat ditambah anxiety membuat guru cepat merasa lelah meski belum banyak beraktivitas. Fatigue ini sering disalahartikan sebagai “kurang sehat fisik,” padahal akarnya adalah gangguan psikologis. Penelitian WHO (2020) menunjukkan bahwa lebih dari 30% pekerja pendidikan yang mengalami anxiety melaporkan fatigue kronis sebagai gejala utama.

2. Manifestasi Kognitif

Selain tubuh, kecemasan juga menyerang **fungsi kognitif**. Guru yang cemas sering mengalami kesulitan konsentrasi. Ketika mengajar, pikirannya mudah teralih ke kekhawatiran: “Apakah murid-murid memperhatikan?” atau “Apakah kepala sekolah menilai saya kurang kompeten?” Gangguan atensi ini menurunkan efektivitas pembelajaran.

Kecemasan juga menimbulkan **overthinking**. Guru terus memikirkan kemungkinan terburuk, bahkan untuk hal-hal kecil. Misalnya, ketika harus menggunakan teknologi baru, guru berpikir: “Kalau aplikasi macet, saya pasti gagal total. Murid akan menertawakan saya. Kepala sekolah kecewa.” Pola pikir ini disebut **catastrophizing**, salah satu distorsi kognitif khas pada anxiety.

Memori kerja pun ikut terganggu. Guru yang sedang cemas sering lupa instruksi yang ingin diberikan, atau salah menyebut istilah. Murid mungkin menganggap guru tidak siap, padahal sebenarnya fungsi kognitifnya terhambat oleh kecemasan. Penelitian Zeidner (2014) menunjukkan bahwa kecemasan dapat menurunkan kapasitas memori kerja hingga 20–30%.

3. Manifestasi Emosional

Secara emosional, anxiety membuat guru mengalami perasaan **gelisah, khawatir berlebihan, dan tidak tenang**. Guru yang mengalami anxiety sering mengaku “tidak bisa merasa damai,” bahkan ketika tidak ada situasi berbahaya. Hatinya selalu berdebar menghadapi masa depan yang penuh ketidakpastian.

Anxiety juga sering memunculkan rasa **tidak percaya diri**. Guru merasa kemampuannya tidak cukup, meskipun sebenarnya mereka kompeten. Perasaan inferior ini menggerogoti harga diri profesional.

Tidak jarang guru membandingkan dirinya dengan rekan lain yang dianggap lebih sukses atau lebih melek teknologi, sehingga kecemasan semakin parah.

Secara emosional, anxiety juga dapat melahirkan **emosi sekunder** seperti mudah tersinggung, marah, atau frustrasi. Guru yang cemas sering kehilangan kesabaran menghadapi siswa. Padahal, kemarahan itu sering kali hanyalah saluran dari kecemasan yang tidak terselesaikan.

4. Manifestasi Perilaku

Dampak anxiety juga terlihat dalam **perilaku nyata** guru di sekolah. Salah satu perilaku paling umum adalah **avoidance (menghindar)**. Guru yang cemas mungkin menghindari penggunaan teknologi, menolak ditunjuk sebagai pembicara, atau tidak mau mengikuti pelatihan karena takut gagal. Perilaku menghindar ini justru memperkuat kecemasan, karena guru kehilangan kesempatan untuk mengatasi ketakutannya.

Selain avoidance, anxiety dapat melahirkan **prokrastinasi**. Guru yang cemas menunda menyelesaikan laporan, RPP, atau tugas lain karena merasa terbebani. Penundaan ini menambah tekanan karena deadline semakin dekat, sehingga kecemasan semakin kuat.

Perilaku lain adalah **perfectionism**. Beberapa guru merespons kecemasan dengan berusaha terlalu sempurna. Mereka menyusun RPP berulang kali, takut ada kesalahan kecil. Perfeksionisme membuat pekerjaan tidak pernah selesai dan justru meningkatkan beban mental.

Dalam jangka panjang, anxiety bisa memunculkan perilaku **withdrawal**. Guru menarik diri dari rekan kerja, enggan terlibat dalam diskusi, atau bahkan memilih absen karena tidak sanggup menghadapi tekanan. Withdrawal ini berbahaya karena memutus dukungan sosial yang sebenarnya bisa menjadi penyangga kecemasan.

5. Dimensi Multidimensional

Keempat manifestasi—fisik, kognitif, emosional, dan perilaku—saling berhubungan. Guru yang mengalami kecemasan (emosional) bisa mengalami insomnia (fisik), lalu tidak fokus saat mengajar (kognitif),

akhirnya menghindari kelas atau rapat (perilaku). Siklus ini memperburuk kondisi psikologis.

Dari sudut pandang psikologi pendidikan, penting untuk memahami bahwa anxiety guru bukanlah fenomena tunggal. Ia hadir sebagai **sindrom multidimensional**. Identifikasi yang tepat membantu menentukan intervensi: apakah perlu relaksasi fisik, restrukturisasi kognitif, konseling emosional, atau modifikasi perilaku.

6. Konteks Sosial dan Budaya

Manifestasi anxiety juga dipengaruhi konteks budaya. Guru di Indonesia cenderung mengekspresikan kecemasan melalui keluhan fisik, seperti sakit kepala atau maag. Hal ini karena budaya masih memandang masalah psikologis sebagai sesuatu yang tabu. Guru lebih mudah mengatakan “saya sakit” daripada “saya cemas.”

Selain itu, norma sosial juga memengaruhi perilaku guru yang mengalami kecemasan. Banyak guru tetap “menyembunyikan” keemasannya karena takut dianggap lemah. Mereka tampil profesional di depan kelas, tetapi di balik itu mengalami gangguan tidur atau kelelahan hebat. Fenomena ini dikenal sebagai **hidden anxiety**.

7. Relevansi terhadap Kinerja Guru

Manifestasi anxiety berimplikasi langsung pada kinerja guru. Guru yang mengalami gangguan fisik mudah absen. Gangguan kognitif menghambat kualitas pembelajaran. Emosi negatif mengganggu hubungan dengan siswa. Perilaku menghindar menghambat profesionalisme. Secara keseluruhan, anxiety guru bisa berdampak pada mutu pendidikan.

Penelitian global memperkuat hal ini. TALIS OECD (2018) menemukan bahwa guru dengan tingkat kecemasan tinggi cenderung memiliki kepuasan kerja rendah dan niat keluar dari profesi lebih tinggi. Di Indonesia, riset pascapandemi menunjukkan bahwa kecemasan guru terhadap teknologi digital membuat sebagian besar enggan menerapkan pembelajaran daring secara optimal.

Dengan demikian, manifestasi anxiety pada guru dapat dipetakan ke dalam empat dimensi: **fisik, kognitif, emosional, dan perilaku**.

Keempatnya saling berinteraksi dan berdampak langsung pada kesejahteraan guru serta mutu pendidikan.

Memahami manifestasi ini penting bukan hanya bagi psikolog atau peneliti, tetapi juga bagi kepala sekolah dan pembuat kebijakan. Guru yang tampak lelah atau mudah marah mungkin sebenarnya sedang mengalami kecemasan. Tanpa pemahaman ini, sekolah berisiko salah menafsirkan dan hanya menyalahkan guru, alih-alih memberi dukungan yang tepat.

Bab berikutnya (2.5) akan menguraikan **faktor-faktor penyebab anxiety guru**, baik dari sisi individu, organisasi, maupun lingkungan sosial. Dengan memahami akar masalah, kita bisa melangkah lebih jauh untuk mencari solusi yang lebih manusiawi dan sistemik.

Faktor Penyebab Anxiety Guru: Individu, Organisasi, Lingkungan

1. Faktor Individu

Salah satu penyebab utama anxiety pada guru berasal dari **faktor individu**. Setiap orang memiliki tingkat kerentanan berbeda terhadap kecemasan, yang dipengaruhi oleh kepribadian, pengalaman hidup, kondisi kesehatan, dan kemampuan coping. Guru dengan kepribadian neurotik (mudah cemas, sensitif, pesimistis) cenderung lebih rentan mengalami anxiety dibandingkan guru yang memiliki kepribadian stabil dan optimis. Penelitian Costa & McCrae (1992) tentang *Big Five Personality Traits* menunjukkan bahwa tingkat neurotisisme berhubungan positif dengan kecemasan kerja.

Selain faktor kepribadian, **self-efficacy** atau keyakinan diri juga berperan besar. Guru dengan self-efficacy tinggi biasanya merasa mampu menghadapi tantangan, sehingga lebih tahan terhadap tekanan. Sebaliknya, guru dengan self-efficacy rendah lebih mudah cemas ketika berhadapan dengan tugas baru, misalnya mengintegrasikan teknologi digital ke dalam pembelajaran. Bandura (1997) menegaskan bahwa rendahnya self-efficacy memperbesar risiko anxiety karena individu merasa tidak mampu mengendalikan situasi.

Pengalaman hidup sebelumnya juga turut memengaruhi. Guru yang pernah mengalami trauma, seperti kegagalan berulang dalam

ujian sertifikasi atau pernah dipermalukan di depan kelas, lebih mudah mengembangkan kecemasan pada situasi serupa. Hal ini sejalan dengan teori behavioristik bahwa anxiety bisa dipelajari melalui asosiasi pengalaman negatif.

Kondisi kesehatan fisik dan mental juga menjadi faktor. Guru dengan kesehatan fisik buruk lebih rentan mengalami anxiety karena tubuhnya lebih mudah lelah. Demikian pula, guru yang memiliki riwayat gangguan kecemasan atau depresi cenderung mengalami kekambuhan ketika menghadapi tekanan. WHO (2017) melaporkan bahwa guru termasuk kelompok profesi dengan prevalensi tinggi gangguan kecemasan dibanding rata-rata pekerja lain.

Selain itu, **strategi coping** yang dimiliki individu berperan penting. Guru yang mampu menggunakan strategi coping adaptif seperti problem solving, mindfulness, atau dukungan sosial, lebih tahan terhadap kecemasan. Sebaliknya, guru yang mengandalkan coping maladaptif seperti menghindar, menunda, atau menyalahkan diri sendiri, justru memperparah kecemasan.

2. Faktor Organisasi

Di luar faktor individu, **faktor organisasi sekolah** menjadi penyumbang besar kecemasan guru. Beban administrasi yang berlebihan adalah salah satu pemicu utama. Guru di Indonesia sering kali lebih banyak menghabiskan waktu mengisi dokumen dan laporan dibanding mempersiapkan pembelajaran. Data Kemdikbud (2019) menunjukkan bahwa guru menghabiskan hampir 40% waktunya untuk urusan administratif. Beban ini menimbulkan stress yang mudah berubah menjadi anxiety kronis.

Faktor lain adalah **kepemimpinan sekolah**. Kepala sekolah yang otoriter, kaku, dan hanya menekankan target administratif sering kali memperbesar kecemasan guru. Sebaliknya, kepemimpinan suportif yang memberi ruang dialog dan bimbingan dapat menurunkan tingkat kecemasan. Penelitian Leithwood (2010) menunjukkan bahwa gaya kepemimpinan transformasional dapat meningkatkan kesejahteraan guru dan mengurangi burnout.

Supervisi akademik juga berpengaruh. Jika supervisi dijalankan dengan pendekatan menghukum, guru akan merasa terancam dan cemas. Namun jika supervisi dijalankan secara klinis, coaching, dan mentoring, kecemasan berkurang karena guru merasa didampingi, bukan dihakimi.

Budaya organisasi sekolah pun memegang peranan penting. Sekolah dengan iklim kompetitif yang tinggi, di mana guru selalu dibandingkan berdasarkan nilai siswa atau capaian administrasi, cenderung melahirkan anxiety lebih besar. Sebaliknya, sekolah dengan budaya kolaboratif dan apresiatif menciptakan rasa aman psikologis bagi guru.

Selain itu, **sistem evaluasi kinerja** yang tidak jelas sering menimbulkan anxiety. Guru bingung kriteria apa yang dipakai untuk menilai mereka: apakah lebih penting nilai siswa, dokumen administrasi, atau inovasi pembelajaran? Ambiguitas ini menimbulkan ketidakpastian yang menekan.

3. Faktor Lingkungan Sosial dan Kebijakan

Faktor lingkungan yang lebih luas juga berpengaruh. **Kebijakan pendidikan nasional** sering kali berubah-ubah, sehingga menciptakan ketidakstabilan. Setiap pergantian menteri biasanya membawa kurikulum atau program baru. Guru berada di garis depan menghadapi perubahan itu, sehingga kecemasan mereka meningkat.

Selain kebijakan, **ekspektasi masyarakat dan orang tua** juga menjadi sumber anxiety. Masyarakat sering kali menuntut guru untuk menjadi figur sempurna: pintar, sabar, profesional, tanpa cela. Tuntutan ini sering tidak realistis, karena guru juga manusia biasa. Guru merasa khawatir tidak mampu memenuhi ekspektasi berlebihan itu.

Media sosial memperparah tekanan. Di era digital, kesalahan kecil guru bisa dengan cepat viral. Banyak guru merasa cemas setiap kali mengajar, karena takut salah ucap atau salah bertindak yang bisa direkam murid dan diunggah ke media sosial. Anxiety ini disebut sebagai **performative anxiety**, di mana guru merasa terus-menerus diawasi publik.

Lingkungan sosial ekonomi juga memengaruhi. Guru di daerah terpencil menghadapi kecemasan karena keterbatasan fasilitas, gaji rendah, dan tekanan sosial. Guru di perkotaan menghadapi kecemasan berbeda: kompetisi tinggi, ekspektasi orang tua yang berlebihan, serta tuntutan digitalisasi.

Dari perspektif makro, **ketidakpastian status profesi guru** di Indonesia adalah sumber kecemasan terbesar. Guru honorer tidak tahu apakah akan diangkat atau tidak, sementara guru ASN khawatir dengan sistem penilaian kinerja yang semakin kompleks. Ketidakpastian ini menimbulkan apa yang disebut **job insecurity anxiety**, yang berdampak pada kepuasan kerja dan kesejahteraan mental.

4. Integrasi Faktor

Jika kita mengintegrasikan faktor individu, organisasi, dan lingkungan, tampak jelas bahwa anxiety guru adalah fenomena **multifaktorial**. Guru dengan kepribadian rentan (individu) yang bekerja di sekolah dengan kepemimpinan otoriter (organisasi) dan berada di bawah kebijakan yang berubah-ubah (lingkungan) memiliki risiko kecemasan jauh lebih tinggi. Sebaliknya, guru yang resilien (individu) dalam organisasi suportif (organisasi) dan lingkungan stabil (kebijakan jelas) cenderung lebih tahan.

Model biopsikososial menjelaskan interaksi ini dengan baik. Faktor biologis (predisposisi genetik), psikologis (kepribadian, coping), dan sosial (organisasi, kebijakan) saling berkelindan membentuk tingkat kecemasan guru. Dengan kerangka ini, solusi pun harus bersifat komprehensif, tidak bisa hanya menyalahkan individu guru.

Dengan demikian, penyebab anxiety guru dapat dikelompokkan ke dalam tiga ranah besar: **individu, organisasi, dan lingkungan**. Ranah individu mencakup kepribadian, self-efficacy, pengalaman, kesehatan, dan strategi coping. Ranah organisasi mencakup beban administrasi, kepemimpinan sekolah, supervisi, budaya organisasi, dan sistem evaluasi. Ranah lingkungan mencakup kebijakan nasional, ekspektasi masyarakat, media sosial, serta status profesi guru.

Pemahaman ini menegaskan bahwa anxiety guru bukanlah masalah personal semata, melainkan hasil interaksi kompleks antara

individu, organisasi, dan lingkungan. Oleh karena itu, intervensi harus dilakukan di semua level: meningkatkan resilience individu, memperbaiki budaya organisasi sekolah, dan menciptakan kebijakan pendidikan yang lebih stabil dan manusiawi.

Bab 2 dengan demikian memberikan fondasi psikologis yang utuh: definisi anxiety, perbedaan dengan fear dan stress, teori-teori utama, manifestasi gejala, dan faktor penyebabnya. Fondasi ini akan menjadi pijakan untuk masuk ke Bab 3, di mana kita akan membahas **konsep well-being guru dalam pendidikan** sebagai antitesis dari anxiety.

C. Konsep Well-being dalam Pendidikan

Setelah mengurai fenomena anxiety guru dalam berbagai dimensi pada Bab 2—mulai dari definisi, teori psikologi, manifestasi gejala, hingga faktor penyebab—muncul pertanyaan mendasar: *apakah ada jalan keluar?* Guru tidak bisa terus-menerus berada dalam bayang-bayang kecemasan, karena mereka adalah aktor utama dalam keberlangsungan pendidikan. Dari sini-lah konsep well-being menjadi penting, bukan hanya sebagai lawan dari kecemasan, tetapi sebagai fondasi untuk membangun pendidikan yang sehat, produktif, dan manusiawi.

Istilah *well-being* dalam psikologi modern merujuk pada kondisi sejahtera yang tidak sekadar bebas dari gangguan, melainkan mencakup aspek fisik, mental, emosional, sosial, dan spiritual. Dalam konteks pendidikan, teacher well-being menjadi krusial karena kesehatan mental dan emosional guru akan langsung memengaruhi kualitas pembelajaran, relasi dengan siswa, serta iklim sekolah. Guru yang sejahtera bukan hanya lebih bahagia secara pribadi, tetapi juga lebih efektif sebagai pendidik.

Secara teoretis, konsep well-being telah dibahas dalam berbagai pendekatan. World Health Organization (WHO) mendefinisikan kesehatan bukan sekadar ketiadaan penyakit, tetapi kondisi sehat secara menyeluruh—fisik, mental, dan sosial. OECD (2018) menekankan well-being guru sebagai faktor penting dalam membangun sistem pendidikan yang berkelanjutan. UNESCO (2021) bahkan menegaskan bahwa kesejahteraan guru adalah syarat mutlak untuk mencapai *Sustainable Development Goal 4* tentang pendidikan berkualitas.

Well-being tidak hanya mencakup aspek psikologis, tetapi juga terkait dengan rasa makna, kepuasan kerja, dan dukungan sosial. Guru yang merasa pekerjaannya dihargai, diberi ruang untuk berkembang, dan didukung oleh komunitas, akan lebih resilien menghadapi perubahan. Sebaliknya, guru yang merasa terisolasi, terbebani, dan tidak dihargai akan lebih mudah jatuh dalam kecemasan.

Dalam literatur positif psikologi, Martin Seligman (2011) memperkenalkan model PERMA (Positive Emotion, Engagement, Relationship, Meaning, Accomplishment) sebagai kerangka well-being. Model ini relevan bagi guru, karena menunjukkan bahwa kesejahteraan bukan sekadar “tidak stres,” tetapi juga mencakup kebahagiaan, keterlibatan, relasi sehat, rasa makna, dan pencapaian nyata. Guru yang bahagia ketika melihat murid berkembang, yang terlibat penuh dalam mengajar, yang memiliki relasi baik dengan rekan kerja, yang merasa pekerjaannya bermakna, dan yang mampu melihat pencapaian dari usahanya, akan memiliki well-being lebih tinggi.

Di sisi lain, pendekatan resilience-based well-being menekankan kemampuan individu untuk bangkit dari kesulitan. Dalam konteks guru, resilience berarti tetap mampu menjalankan tugas meski menghadapi kurikulum yang berubah-ubah, birokrasi yang rumit, atau kondisi sosial ekonomi yang sulit. Guru dengan resilience tinggi tidak hanya mampu bertahan, tetapi juga bisa tumbuh lebih kuat setelah melewati tantangan.

Bab 3 ini akan menguraikan konsep well-being secara sistematis. Bagian 3.1 membahas definisi teacher well-being menurut berbagai lembaga internasional (WHO, OECD, UNESCO) agar pembaca mendapatkan pijakan konseptual yang kuat. Bagian 3.2 meninjau berbagai model teoretis well-being, mulai dari PERMA, flourishing, hingga resilience-based. Bagian 3.3 mengupas peran well-being guru sebagai penentu mutu pendidikan, dengan menyoroti keterkaitannya dengan motivasi, performa, dan kualitas pembelajaran. Terakhir, Bagian 3.4 mengulas gap penelitian well-being guru di Indonesia, yang selama ini masih minim dibanding penelitian tentang kognitif siswa atau kualitas kurikulum.

Dengan memahami well-being, kita diajak melihat guru bukan hanya sebagai pekerja yang harus memenuhi target birokrasi, tetapi sebagai manusia utuh yang memiliki emosi, kebutuhan, dan hak untuk sejahtera. Jika Bab 2 membawa kita ke “sisi gelap” berupa anxiety, maka Bab 3 membuka jalan

menuju “sisi terang” berupa kesejahteraan dan flourishing. Dengan fondasi ini, buku ini ingin menegaskan bahwa meningkatkan mutu pendidikan tidak bisa hanya mengurangi kecemasan guru, tetapi juga harus secara aktif membangun dan merawat well-being mereka.

Definisi Teacher Well-being

Dalam literatur psikologi dan pendidikan, istilah well-being sering kali diartikan sebagai kondisi kesejahteraan yang mencakup dimensi fisik, mental, sosial, dan emosional. Namun, dalam konteks guru, definisi teacher well-being tidak bisa dilepaskan dari realitas profesi mereka sebagai pendidik. Guru bukan sekadar individu dengan kebutuhan pribadi, tetapi juga agen sosial yang bertanggung jawab pada keberhasilan generasi mendatang. Karena itu, well-being guru harus dipahami secara lebih luas, bukan hanya terbatas pada kesehatan mental individu.

Menurut World Health Organization (WHO), kesehatan bukan hanya ketiadaan penyakit atau kelemahan, tetapi keadaan sehat secara menyeluruh: fisik, mental, dan sosial. Jika kerangka ini diterapkan pada profesi guru, maka teacher well-being berarti kondisi di mana guru memiliki kesehatan fisik yang memadai, kestabilan mental, serta relasi sosial yang sehat untuk mendukung kinerja pengajarannya. WHO juga menekankan pentingnya *mental health at work*, di mana lingkungan kerja harus mendukung kesehatan mental pekerja, termasuk guru.

OECD (2018) dalam *Teaching and Learning International Survey (TALIS)* mendefinisikan teacher well-being sebagai “kombinasi antara kepuasan kerja, kesehatan mental, keseimbangan kehidupan-kerja, dan rasa kompetensi profesional.” OECD melihat kesejahteraan guru sebagai faktor krusial dalam kualitas pendidikan. Guru yang merasa puas, sehat mental, seimbang, dan kompeten lebih mungkin memberikan pengajaran berkualitas, menciptakan iklim kelas positif, serta bertahan lebih lama dalam profesinya.

UNESCO (2021) memberikan definisi teacher well-being dengan menekankan aspek ekologi sosial. Guru dipandang sebagai bagian dari ekosistem pendidikan yang lebih luas. Well-being mereka tidak hanya ditentukan oleh faktor individu, tetapi juga oleh dukungan sistem pendidikan,

kebijakan pemerintah, serta pengakuan masyarakat. UNESCO menegaskan bahwa kesejahteraan guru adalah syarat penting untuk mencapai *Sustainable Development Goal 4* tentang pendidikan berkualitas yang inklusif dan berkeadilan.

Jika dibandingkan, WHO menekankan aspek kesehatan holistik, OECD fokus pada dimensi profesional dan kepuasan kerja, sedangkan UNESCO menyoroti aspek ekologi dan sistemik. Ketiganya saling melengkapi, membentuk definisi teacher well-being yang multidimensi. Dengan kata lain, teacher well-being adalah kondisi sejahtera fisik, mental, sosial, dan profesional guru dalam ekosistem pendidikan yang mendukung.

Dalam praktiknya, definisi-definisi ini menjadi semakin relevan karena guru bekerja dalam situasi yang penuh tekanan. WHO menyoroti peningkatan prevalensi gangguan kecemasan dan depresi pada tenaga pendidik di berbagai negara. OECD menemukan bahwa sekitar 25% guru melaporkan tingkat stres tinggi, dan 30% merasa pekerjaannya tidak diakui secara memadai. UNESCO menambahkan bahwa guru di negara berkembang menghadapi tekanan tambahan berupa keterbatasan fasilitas dan rendahnya penghargaan sosial-ekonomi.

Teacher well-being juga tidak dapat dipisahkan dari konsep work-life balance. Guru yang terlalu dibebani pekerjaan administratif cenderung kehilangan keseimbangan antara pekerjaan dan kehidupan pribadi. Hal ini menurunkan kualitas hidup dan meningkatkan risiko burnout. OECD menekankan bahwa keseimbangan ini adalah salah satu indikator penting well-being guru.

Selain keseimbangan, aspek sense of meaning atau makna profesi menjadi penentu utama. UNESCO menyoroti bahwa guru yang merasa pekerjaannya bermakna cenderung memiliki tingkat well-being lebih tinggi, bahkan ketika menghadapi keterbatasan. Rasa makna ini muncul ketika guru melihat dampak nyata dari pekerjaannya terhadap perkembangan siswa dan masyarakat.

WHO juga menekankan pentingnya lingkungan kerja yang sehat. Lingkungan kerja yang penuh kekerasan, diskriminasi, atau intimidasi akan merusak well-being guru. Sebaliknya, lingkungan yang aman, suportif, dan inklusif memperkuat kesejahteraan mereka. Dalam konteks sekolah, hal

ini berarti menciptakan budaya positif, kepemimpinan yang suportif, serta hubungan antar-rekan kerja yang sehat.

OECD menambahkan aspek professional competence sebagai bagian dari well-being. Guru yang merasa kompeten secara profesional akan lebih percaya diri dan lebih puas dalam pekerjaannya. Sebaliknya, guru yang merasa tidak mampu mengikuti perkembangan teknologi atau kurikulum cenderung mengalami kecemasan dan penurunan well-being.

UNESCO menekankan aspek kebijakan pendidikan. Well-being guru tidak dapat dilepaskan dari dukungan kebijakan negara, seperti gaji yang layak, status pekerjaan yang jelas, dan akses pada pelatihan berkualitas. Di banyak negara berkembang, rendahnya gaji dan status kontrak membuat guru sulit mencapai well-being optimal.

Dalam literatur psikologi positif, definisi teacher well-being juga terkait dengan flourishing: kondisi di mana individu bukan hanya bertahan dari tekanan, tetapi juga berkembang, bahagia, dan merasa hidupnya bermakna. Seligman (2011) melalui model PERMA menegaskan bahwa teacher well-being harus mencakup emosi positif, keterlibatan penuh dalam mengajar, hubungan yang sehat dengan siswa dan kolega, makna dalam pekerjaan, serta pencapaian profesional.

Definisi-definisi ini menegaskan bahwa teacher well-being adalah konsep yang holistik dan multidimensi. Ia bukan hanya urusan kesehatan mental individu, tetapi juga soal lingkungan kerja, kompetensi profesional, dukungan kebijakan, serta pengakuan sosial. Memahami definisi ini membantu kita melihat guru sebagai manusia utuh dengan berbagai kebutuhan, bukan sekadar pelaksana kurikulum.

Dalam konteks Indonesia, definisi dari WHO, OECD, dan UNESCO relevan sekaligus menantang. Guru Indonesia sering menghadapi tekanan administrasi, ketidakpastian status, serta ekspektasi sosial yang tinggi. Jika definisi well-being dari lembaga internasional diterapkan, maka jelas terlihat bahwa banyak aspek teacher well-being di Indonesia masih belum terpenuhi secara optimal.

Penting untuk dicatat bahwa definisi teacher well-being selalu berkembang mengikuti perubahan zaman. Di era digital, misalnya, aspek literasi teknologi menjadi bagian dari kompetensi profesional yang menentukan

kesejahteraan guru. Guru yang mampu menguasai teknologi cenderung merasa lebih percaya diri, sementara yang tertinggal digital merasa terancam dan cemas.

Dari sisi ekologi sosial, definisi UNESCO mengingatkan kita bahwa well-being guru tidak bisa dilepaskan dari komunitas sekolah. Relasi yang harmonis dengan rekan guru, kepala sekolah, orang tua, dan siswa akan memperkuat rasa sejahtera. Sebaliknya, konflik interpersonal dapat menjadi faktor besar penurunan well-being.

Dengan demikian, definisi teacher well-being menurut WHO, OECD, dan UNESCO memberikan gambaran bahwa kesejahteraan guru adalah isu kompleks yang melibatkan aspek kesehatan, profesionalisme, keseimbangan hidup, kebijakan, dan relasi sosial. Ketiganya tidak bisa dipisahkan, melainkan harus dipandang sebagai satu kesatuan yang menentukan kualitas pendidikan.

Model Well-being

1. Model PERMA

Salah satu model paling berpengaruh dalam literatur psikologi positif adalah model **PERMA** yang dikembangkan oleh Martin Seligman (2011). PERMA merupakan akronim dari **Positive Emotion, Engagement, Relationship, Meaning, dan Accomplishment**. Kelima unsur ini dianggap sebagai fondasi kesejahteraan manusia yang utuh. Dalam konteks guru, model ini sangat relevan karena menyentuh aspek emosional, sosial, profesional, dan eksistensial dalam pekerjaan mereka.

Unsur pertama adalah **Positive Emotion**. Guru yang mengalami emosi positif—seperti rasa bahagia, syukur, dan optimisme—akan lebih mampu menghadapi tekanan kerja. Emosi positif tidak hanya memperbaiki suasana hati, tetapi juga memperluas kapasitas berpikir, sesuai dengan teori *broaden-and-build* (Fredrickson, 2001). Guru yang bahagia cenderung lebih kreatif, lebih sabar menghadapi siswa, dan lebih terbuka pada inovasi.

Unsur kedua adalah **Engagement**, yang merujuk pada keterlibatan penuh dalam aktivitas. Guru dengan engagement tinggi akan mengalami *flow* ketika mengajar: mereka larut dalam proses, menikmati

interaksi dengan siswa, dan merasa waktu berjalan cepat. Engagement membuat guru tidak mudah bosan atau jenuh, karena pekerjaan dipandang sebagai sesuatu yang menyerap perhatian penuh.

Unsur ketiga adalah **Relationship**. Relasi yang sehat dengan siswa, rekan guru, kepala sekolah, dan orang tua merupakan penopang utama well-being. Guru yang merasa didukung dan dihargai dalam jejaring sosial sekolah akan memiliki tingkat kesejahteraan lebih tinggi. Sebaliknya, konflik interpersonal yang berkepanjangan bisa menjadi pemicu anxiety.

Unsur keempat adalah **Meaning**, yakni perasaan bahwa pekerjaan guru memiliki makna lebih besar daripada sekadar rutinitas. Guru yang melihat dirinya sebagai agen perubahan dan pembentuk masa depan bangsa akan memiliki daya tahan psikologis lebih kuat. Makna profesi inilah yang sering membuat guru tetap bertahan meski menghadapi gaji rendah atau beban kerja berat.

Unsur kelima adalah **Accomplishment**, atau pencapaian. Guru yang mampu meraih keberhasilan, baik dalam bentuk kenaikan pangkat, penghargaan, maupun keberhasilan siswa, akan memiliki rasa puas dan bangga. Pencapaian ini memperkuat motivasi intrinsik dan menjaga kesejahteraan jangka panjang.

Model PERMA dengan demikian memberi kerangka komprehensif untuk memahami well-being guru. Ia menekankan bahwa kesejahteraan bukan hanya soal bebas dari stress, tetapi juga soal pengalaman positif, keterlibatan penuh, relasi sehat, makna pekerjaan, dan pencapaian nyata.

2. Model Flourishing

Selain PERMA, konsep **flourishing** menjadi pusat diskusi dalam psikologi positif. Flourishing berarti kondisi di mana individu bukan hanya bertahan hidup, tetapi juga berkembang, berdaya, dan berfungsi optimal. Corey Keyes (2002) menyebut flourishing sebagai lawan dari *languishing* (hidup yang datar dan tidak bermakna).

Dalam konteks guru, flourishing berarti mereka mampu mengajar dengan penuh semangat, merasa hidupnya berarti, dan mampu membangun hubungan yang positif dengan komunitas sekolah. Guru

yang flourishing tidak hanya sekadar “tidak cemas,” tetapi juga aktif berkembang dan memberikan energi positif pada lingkungannya.

Flourishing mencakup beberapa indikator: kesehatan mental positif, kepuasan hidup, hubungan sosial yang bermakna, serta kontribusi pada masyarakat. Bagi guru, ini bisa terlihat dari rasa puas saat melihat siswanya berhasil, kebahagiaan saat berkolaborasi dengan rekan kerja, dan rasa bangga menjadi bagian dari perubahan sosial.

Penelitian menunjukkan bahwa guru yang flourishing memiliki tingkat burnout lebih rendah. Mereka lebih mampu mengelola stress, lebih kreatif dalam mengajar, dan lebih resilien menghadapi perubahan kurikulum. Flourishing dengan demikian menjadi kondisi ideal yang diharapkan dalam profesi pendidikan.

Dalam kerangka kebijakan, flourishing menuntut dukungan sistemik. Guru membutuhkan gaji yang layak, pelatihan yang berkelanjutan, serta pengakuan sosial. Tanpa dukungan ini, sulit bagi guru untuk mencapai flourishing, meskipun mereka memiliki motivasi tinggi secara individu.

3. Model Resilience-based

Model ketiga adalah **resilience-based well-being**, yang menekankan pada kemampuan individu untuk bangkit dari kesulitan. Resilience tidak berarti ketiadaan masalah, melainkan kemampuan untuk tetap bertahan dan bahkan tumbuh dalam menghadapi tantangan.

Guru adalah profesi yang sangat membutuhkan resilience. Mereka menghadapi perubahan kurikulum, tuntutan administrasi, kritik masyarakat, dan keterbatasan fasilitas. Tanpa resilience, tekanan ini bisa menimbulkan kecemasan berkepanjangan. Dengan resilience, guru bisa menjadikan tantangan sebagai kesempatan untuk belajar dan berkembang.

Resilience mencakup beberapa aspek: regulasi emosi, fleksibilitas kognitif, optimisme realistis, dan dukungan sosial. Guru yang resilient mampu mengendalikan emosinya ketika menghadapi murid sulit, fleksibel dalam menyesuaikan metode mengajar, tetap optimis meski menghadapi birokrasi yang rumit, dan memanfaatkan jejaring sosial sebagai sumber kekuatan.

Penelitian internasional menegaskan pentingnya resilience. Di Finlandia, program *Teacher Resilience Training* terbukti mengurangi burnout dan meningkatkan kepuasan kerja guru. Di Indonesia, resilience terbukti menjadi faktor protektif yang membantu guru tetap berfungsi optimal meski menghadapi keterbatasan fasilitas di daerah terpencil.

Model resilience-based mengajarkan bahwa teacher well-being tidak bisa dipahami hanya dari sisi emosional, tetapi juga dari sisi kapasitas adaptif. Guru tidak mungkin hidup tanpa tekanan; yang penting adalah kemampuan mereka mengelola tekanan tersebut agar tidak berkembang menjadi anxiety.

4. Integrasi Model

Ketiga model—PERMA, flourishing, dan resilience-based—sebenarnya saling melengkapi. PERMA memberikan dimensi komprehensif kesejahteraan. Flourishing menggambarkan kondisi ideal di mana guru benar-benar berkembang. Resilience-based memberi fokus pada kemampuan bertahan dan bangkit dari tekanan.

Jika digabungkan, maka teacher well-being bisa dipahami sebagai kondisi di mana guru mengalami emosi positif, terlibat penuh dalam pekerjaannya, memiliki relasi sehat, menemukan makna, meraih pencapaian, sekaligus mampu bertahan dan tumbuh dalam menghadapi tantangan.

Integrasi model ini penting untuk konteks Indonesia. Guru di Indonesia menghadapi banyak tekanan struktural (gaji rendah, birokrasi berat, kurikulum berubah). Tanpa resilience, sulit bagi mereka untuk mencapai flourishing. Namun, resilience saja tidak cukup jika tidak ada dukungan untuk membangun PERMA dan kondisi flourishing. Oleh karena itu, kebijakan pendidikan harus memadukan ketiganya.

Model PERMA, flourishing, dan resilience-based memberi kita kerangka teoritis yang kaya untuk memahami teacher well-being. Ketiganya menunjukkan bahwa kesejahteraan guru bukanlah sekadar ketiadaan kecemasan, melainkan kondisi multidimensi yang mencakup

emosi positif, keterlibatan, relasi sehat, makna, pencapaian, perkembangan optimal, serta kemampuan bertahan dari tekanan.

Bagi guru, pemahaman ini bisa menjadi inspirasi untuk membangun kesejahteraan personal. Bagi sekolah dan pembuat kebijakan, model ini menjadi panduan untuk merancang program yang tidak hanya mengurangi stress, tetapi juga membangun budaya positif, makna profesi, dan resilience kolektif.

Dengan landasan ini, Bab 3 selanjutnya akan membahas **3.3 Well-being Guru sebagai Penentu Mutu Pendidikan**, untuk menegaskan bahwa kesejahteraan guru bukan hanya penting bagi individu, tetapi juga bagi mutu pendidikan nasional.

Well-being Guru sebagai Penentu Mutu Pendidikan

Kualitas pendidikan suatu bangsa tidak hanya ditentukan oleh kurikulum, fasilitas, atau teknologi, melainkan terutama oleh **guru**. Guru adalah aktor utama yang berinteraksi langsung dengan siswa, membentuk karakter, dan mentransfer pengetahuan. Namun, efektivitas guru sangat dipengaruhi oleh kondisi psikologis dan kesejahteraan dirinya. Oleh karena itu, **teacher well-being** menjadi penentu penting mutu pendidikan.

Guru yang memiliki well-being tinggi lebih mampu menghadirkan pembelajaran yang bermakna. Mereka mengajar dengan energi positif, lebih sabar menghadapi murid, dan lebih kreatif dalam menggunakan metode pembelajaran. Sebaliknya, guru yang mengalami anxiety kronis atau burnout cenderung mengajar dengan lelah, kurang sabar, dan minim inovasi. Dengan kata lain, kesejahteraan guru secara langsung tercermin dalam kualitas pengajaran di kelas.

Penelitian OECD (2018) melalui survei TALIS menegaskan bahwa kepuasan kerja dan kesejahteraan guru berhubungan erat dengan prestasi siswa. Guru yang puas dan sejahtera menciptakan iklim kelas yang positif, yang berdampak pada keterlibatan siswa dan hasil belajar. Guru yang merasa tidak dihargai atau stres kronis lebih sering absen, yang berdampak negatif pada kontinuitas pembelajaran.

WHO (2020) menambahkan bahwa teacher well-being memengaruhi **kesehatan mental siswa**. Guru yang sehat mental lebih mampu membangun

relasi empatik dengan siswa, yang pada gilirannya mendukung kesehatan emosional siswa. Sebaliknya, guru yang sering cemas atau mudah marah bisa menularkan emosi negatif, menciptakan iklim kelas penuh ketegangan.

Aspek lain yang penting adalah **motivasi intrinsik**. Guru dengan well-being tinggi mengajar bukan hanya karena kewajiban, tetapi karena panggilan hati. Mereka merasa pekerjaannya bermakna, yang membuat mereka lebih gigih menghadapi tantangan. Rasa makna ini berdampak langsung pada mutu pendidikan, karena siswa merasakan ketulusan dan dedikasi guru.

Selain itu, teacher well-being juga memengaruhi **retensi tenaga pendidik**. Di banyak negara, salah satu masalah utama adalah tingginya turnover guru. Guru yang tidak sejahtera cenderung keluar dari profesi lebih cepat. OECD (2019) melaporkan bahwa guru dengan kesejahteraan rendah memiliki niat pindah profesi dua kali lebih tinggi dibanding guru dengan kesejahteraan tinggi. Hal ini berdampak pada stabilitas sistem pendidikan.

Well-being guru juga menjadi faktor penting dalam **adopsi inovasi pendidikan**. Guru yang sejahtera lebih terbuka terhadap teknologi baru, metode pembelajaran inovatif, dan kurikulum baru. Sebaliknya, guru yang cemas atau burnout cenderung menolak perubahan, karena merasa tidak sanggup menghadapi tambahan beban. Dengan demikian, membangun well-being guru adalah prasyarat bagi reformasi pendidikan.

Di Indonesia, keterkaitan ini terlihat jelas. Guru yang merasa didukung oleh kepala sekolah dan memiliki lingkungan kerja positif biasanya lebih bersemangat mengajar. Mereka berani mencoba pendekatan baru seperti *project-based learning* atau integrasi teknologi digital. Guru yang terbebani birokrasi, status tidak jelas, atau gaji rendah cenderung mengajar sekadar untuk “bertahan hidup.”

Teacher well-being juga berkorelasi dengan **efektivitas kepemimpinan sekolah**. Kepala sekolah yang mampu menciptakan budaya positif tidak hanya meningkatkan performa akademik, tetapi juga memperkuat kesejahteraan guru. Studi Leithwood (2010) menunjukkan bahwa kepemimpinan transformasional meningkatkan teacher well-being yang pada akhirnya memperbaiki mutu pembelajaran.

Selain itu, kesejahteraan guru penting untuk **pembentukan karakter siswa**. Guru bukan hanya pengajar, tetapi juga role model. Jika guru menunjukkan sikap positif, resilien, dan penuh makna, siswa akan meneladani hal tersebut. Sebaliknya, jika guru sering cemas, mudah marah, atau tampak lelah, siswa bisa menyerap energi negatif itu.

Kesejahteraan guru juga berdampak pada **inovasi kurikulum**. Kurikulum yang baik tidak akan berjalan efektif tanpa guru yang sejahtera. Guru yang tenang, percaya diri, dan bermakna lebih mudah menafsirkan kurikulum baru dengan kreatif. Namun, guru yang cemas cenderung menolak atau salah menafsirkan kurikulum, sehingga tujuan reformasi pendidikan tidak tercapai.

Aspek administratif juga dipengaruhi teacher well-being. Guru dengan well-being baik lebih disiplin dalam mengisi laporan, menyusun RPP, atau membuat evaluasi siswa. Mereka tidak melihat administrasi sebagai beban, melainkan sebagai bagian dari profesionalitas. Sebaliknya, guru yang cemas atau burnout memandang administrasi sebagai tekanan, sehingga melaksanakannya sekadar formalitas.

Penelitian di Finlandia, negara dengan sistem pendidikan unggul, menunjukkan bahwa salah satu kunci keberhasilan mereka adalah perhatian pada well-being guru. Guru dihormati sebagai profesi bergengsi, diberi otonomi, gaji memadai, dan dukungan profesional. Akibatnya, guru di Finlandia memiliki tingkat kesejahteraan tinggi, yang berkontribusi langsung pada kualitas pendidikan.

Sebaliknya, di banyak negara berkembang termasuk Indonesia, rendahnya teacher well-being menjadi hambatan besar. Guru honorer yang gajinya tidak mencukupi, status tidak jelas, dan terbebani birokrasi sulit mencapai kesejahteraan optimal. Akibatnya, mutu pendidikan terhambat bukan karena kurangnya kurikulum, tetapi karena lemahnya kesejahteraan guru.

Well-being guru juga penting dalam konteks **pendidikan abad ke-21**. Di era VUCA, guru harus fleksibel, kreatif, dan resilien. Semua kompetensi itu hanya bisa berkembang jika guru berada dalam kondisi sejahtera. Guru yang lelah dan cemas tidak mungkin mengajarkan keterampilan abad 21 dengan baik, karena mereka sendiri tidak mengalaminya.

Aspek well-being guru juga relevan dengan **pendidikan karakter**. Program penguatan pendidikan karakter tidak akan efektif jika gurunya sendiri tidak merasa sejahtera. Guru yang cemas sulit menanamkan nilai empati, integritas, atau optimisme. Sebaliknya, guru yang well-being tinggi menjadi teladan hidup bagi nilai-nilai tersebut.

Dalam kerangka kebijakan, penting untuk melihat teacher well-being bukan sekadar isu personal, tetapi **isu strategis nasional**. Investasi dalam kesejahteraan guru adalah investasi dalam kualitas pendidikan bangsa. Negara yang ingin meningkatkan mutu pendidikan harus memperhatikan gaji, status, dukungan sosial, dan iklim kerja guru.

Dengan demikian, teacher well-being bukan sekadar indikator kesejahteraan individu, tetapi juga indikator mutu pendidikan. Guru yang sehat, sejahtera, dan bahagia akan menghasilkan siswa yang berprestasi dan sekolah yang berkualitas. Guru yang tertekan dan cemas akan melahirkan sistem pendidikan yang rapuh.

Teacher well-being adalah **penentu utama mutu pendidikan**. Ia memengaruhi kualitas pengajaran, motivasi siswa, iklim sekolah, adopsi inovasi, stabilitas tenaga pendidik, hingga keberhasilan kebijakan pendidikan. Dengan kata lain, pendidikan berkualitas mustahil dicapai tanpa guru yang sejahtera.

Bab berikutnya (3.4) akan membahas **Gap Penelitian Well-being Guru di Indonesia**, yang menunjukkan bahwa meskipun konsep ini sudah diakui global, riset di Indonesia masih minim. Pemahaman gap ini penting agar pengembangan kebijakan dan penelitian tentang teacher well-being semakin relevan dengan konteks lokal.

Gap Penelitian Well-being Guru di Indonesia

Isu teacher well-being di Indonesia relatif baru dalam wacana akademik. Selama puluhan tahun, penelitian pendidikan lebih banyak fokus pada kurikulum, hasil belajar siswa, atau kompetensi pedagogik guru. Sementara aspek kesejahteraan psikologis guru—yang secara global sudah menjadi perhatian UNESCO, OECD, dan WHO—belum banyak dieksplorasi. Inilah yang menciptakan gap penelitian yang signifikan.

Sebagian besar penelitian di Indonesia masih memusatkan perhatian pada burnout guru ketimbang well-being secara positif. Burnout diukur melalui kelelahan emosional, depersonalisasi, dan penurunan pencapaian personal. Padahal, burnout hanyalah sisi negatif dari kesejahteraan. Riset yang berfokus pada well-being sebagai kondisi positif seperti kebahagiaan, keterlibatan, makna, dan flourishing masih jarang ditemukan.

Selain itu, banyak penelitian tentang guru di Indonesia masih menekankan pada faktor kognitif dan pedagogis, misalnya kemampuan menyusun RPP, mengelola kelas, atau menguasai TIK. Namun, dimensi psikologis dan emosional guru yang memengaruhi efektivitas kerja kurang diperhatikan. Padahal, guru yang sehat mental dan bahagia cenderung lebih efektif dalam semua aspek tersebut.

Gap berikutnya adalah keterbatasan instrumen penelitian. Sebagian besar studi menggunakan instrumen adaptasi dari luar negeri tanpa validasi kultural yang memadai. Model seperti PERMA atau Flourishing memang populer, tetapi belum banyak diteliti kesesuaiannya dalam konteks budaya Indonesia, yang cenderung kolektivistis dan religius. Instrumen yang sensitif secara budaya perlu dikembangkan agar hasil penelitian lebih akurat.

Selain instrumen, ada juga kesenjangan dalam jenis metodologi penelitian. Studi tentang guru di Indonesia mayoritas masih berbasis survei kuantitatif dengan kuesioner sederhana. Pendekatan kualitatif yang menggali pengalaman guru secara mendalam tentang makna kesejahteraan mereka masih sangat terbatas. Padahal, wawancara fenomenologis atau studi etnografi bisa memperkaya pemahaman tentang teacher well-being di Indonesia.

Gap lainnya terletak pada populasi penelitian. Sebagian besar studi dilakukan pada guru di perkotaan atau sekolah negeri. Guru di daerah terpencil, guru honorer, atau guru di sekolah swasta kecil masih jarang menjadi fokus. Padahal, kondisi kesejahteraan mereka bisa sangat berbeda: gaji rendah, status tidak jelas, keterbatasan sarana, dan beban sosial yang tinggi.

Dalam hal kebijakan pendidikan, riset tentang keterkaitan teacher well-being dengan program pemerintah juga minim. Misalnya, bagaimana program sertifikasi, kurikulum merdeka, atau digitalisasi pendidikan berdampak pada kesejahteraan guru masih jarang diteliti secara sistematis.

Akibatnya, kebijakan cenderung tidak memperhitungkan aspek psikologis guru.

Penelitian tentang hubungan teacher well-being dengan hasil belajar siswa di Indonesia juga masih terbatas. Studi internasional menunjukkan bahwa kesejahteraan guru berkorelasi positif dengan keterlibatan siswa dan prestasi akademik. Namun, bukti empiris dalam konteks Indonesia masih jarang, sehingga argumen tentang pentingnya teacher well-being belum cukup kuat di level kebijakan.

Selain itu, sedikit sekali penelitian yang menyoroti strategi intervensi untuk meningkatkan well-being guru. Riset lebih banyak berhenti pada deskripsi tingkat stress atau burnout, tanpa memberikan rekomendasi praktis. Padahal, intervensi berbasis mindfulness, resilience training, atau komunitas belajar guru bisa diteliti untuk melihat efektivitasnya dalam konteks lokal.

Gap lain adalah keterbatasan publikasi internasional. Penelitian tentang teacher well-being di Indonesia jarang muncul di jurnal bereputasi global. Hal ini membuat suara guru Indonesia kurang terdengar dalam percakapan akademik dunia. Padahal, kondisi guru di negara berkembang memiliki karakteristik unik yang bisa memperkaya literatur internasional.

Gap ini juga terkait dengan rendahnya kolaborasi multidisipliner. Riset pendidikan sering terpisah dari psikologi, kesehatan, atau sosiologi. Padahal, teacher well-being adalah isu multidimensional yang membutuhkan pendekatan lintas ilmu. Kolaborasi antara peneliti pendidikan, psikolog, dan pakar kebijakan masih sangat minim di Indonesia.

Masalah lain adalah kurangnya data longitudinal. Sebagian besar studi dilakukan sekali dengan desain potong lintang. Padahal, kesejahteraan guru berubah seiring waktu, dipengaruhi kebijakan baru, krisis, atau tahap karier. Tanpa data longitudinal, sulit memahami dinamika jangka panjang teacher well-being di Indonesia.

Selain itu, penelitian sering kali mengabaikan dimensi spiritual yang khas dalam budaya Indonesia. Banyak guru mengaitkan kesejahteraan mereka dengan nilai religius, ibadah, atau panggilan moral. Dimensi ini jarang masuk ke dalam kerangka teori Barat, sehingga perlu riset yang lebih peka budaya untuk memotret well-being guru Indonesia secara utuh.

Gap juga terlihat dalam hal gender dan kelompok minoritas. Perempuan mendominasi profesi guru di Indonesia, tetapi studi tentang bagaimana peran ganda (pekerjaan dan keluarga) memengaruhi well-being mereka masih terbatas. Guru dari kelompok minoritas etnis atau agama juga menghadapi tantangan unik yang belum banyak diteliti.

Dalam konteks global, Indonesia juga tertinggal dalam mengembangkan kebijakan berbasis riset tentang teacher well-being. Negara-negara seperti Finlandia atau Australia menggunakan data riset untuk merancang program dukungan kesejahteraan guru. Di Indonesia, kebijakan lebih banyak berbasis target administratif, bukan kesejahteraan psikologis.

Dengan semua gap ini, jelas bahwa teacher well-being di Indonesia masih merupakan lahan penelitian yang luas dan penting. Banyak dimensi yang belum disentuh: instrumen lokal, populasi beragam, metodologi kualitatif, intervensi praktis, longitudinal, dan sensitivitas budaya. Tanpa penelitian yang memadai, kebijakan akan terus mengabaikan aspek krusial ini.

Menutup bagian ini, dapat ditegaskan bahwa gap penelitian teacher well-being di Indonesia bukan hanya masalah akademik, tetapi juga masalah strategis nasional. Jika tidak ada riset yang kuat, isu ini akan terus terpinggirkan dalam kebijakan pendidikan. Padahal, kesejahteraan guru adalah fondasi mutu pendidikan.



BAGIAN II

ANXIETY GURU DALAM KONTEKS VUCA



A. Volatility: Ketidakstabilan Kurikulum dan Kebijakan

Salah satu wajah paling jelas dari era VUCA dalam pendidikan adalah volatility—ketidakstabilan yang membuat arah pendidikan seakan selalu bergerak, berubah cepat, dan sulit diprediksi. Bagi guru, volatilitas ini paling terasa dalam dua aspek utama: kurikulum yang sering berganti dan kebijakan pendidikan yang berubah-ubah.

Sejarah pendidikan Indonesia menunjukkan bahwa hampir setiap dekade, bahkan dalam beberapa tahun terakhir, guru dihadapkan pada revisi kurikulum. Kurikulum Berbasis Kompetensi (2004), KTSP (2006), Kurikulum 2013, hingga Kurikulum Merdeka adalah bukti nyata bahwa arah pendidikan di Indonesia tidak pernah stabil dalam jangka panjang. Setiap perubahan kurikulum membawa semangat baru—kompetensi, karakter, merdeka belajar—tetapi di sisi lain juga menghadirkan kecemasan: apakah guru siap? apakah perangkat pembelajaran tersedia? apakah siswa akan benar-benar merasakan manfaatnya?

Kebijakan pendidikan pun bergerak laksana gelombang. Sistem ujian nasional yang selama puluhan tahun menjadi penentu kelulusan diganti dengan Asesmen Kompetensi Minimum (AKM). Mekanisme akreditasi sekolah, evaluasi kinerja, hingga laporan rapor pendidikan mengalami transformasi cepat. Semua perubahan ini di satu sisi ditujukan untuk meningkatkan mutu pendidikan, tetapi di sisi lain sering kali menimbulkan ketidakpastian dan beban adaptasi yang berat bagi guru.

Volatility dalam pendidikan tidak hanya menyangkut isi kurikulum atau prosedur administrasi, melainkan juga ritme perubahan yang cepat dan kadang tanpa transisi memadai. Guru dipaksa untuk menyesuaikan diri dalam waktu singkat, sering kali tanpa pelatihan atau pendampingan memadai. Situasi ini menimbulkan *shock adaptation*—kondisi di mana guru harus belajar cepat di tengah tekanan tinggi.

Bagi sebagian guru, perubahan bisa dimaknai sebagai peluang untuk tumbuh dan berinovasi. Namun, bagi banyak guru lainnya, perubahan yang terlalu cepat justru menimbulkan anxiety: khawatir tidak mampu mengikuti tuntutan baru, takut dinilai tidak kompeten, atau cemas kehilangan legitimasi profesional. Volatility dalam kebijakan pendidikan dengan demikian

bukan hanya persoalan teknis, tetapi juga persoalan psikologis yang menggerogoti well-being guru sebagaimana dibahas pada Bab 3.

Bab 4 ini akan menguraikan secara rinci bagaimana perubahan kurikulum berdampak pada guru, baik dari segi kesiapan, beban administrasi, maupun kualitas pengajaran (4.1). Selanjutnya akan dibahas bagaimana tekanan akreditasi, evaluasi, dan rapor pendidikan memperbesar ketidakstabilan, menciptakan situasi yang menuntut guru untuk terus menyesuaikan diri meski sering tanpa dukungan yang memadai (4.2).

Dengan memahami volatility ini, kita dapat melihat lebih jelas akar kecemasan guru, sekaligus menyadari bahwa memperkuat resilience dan well-being guru adalah kunci untuk bertahan dalam pusaran perubahan kebijakan yang tidak pernah berhenti.

Perubahan Kurikulum dan Dampaknya pada Guru

Perubahan kurikulum adalah salah satu ciri utama volatilitas pendidikan di Indonesia. Hampir setiap periode pemerintahan, kurikulum menjadi bahan revisi dengan semangat perbaikan. Namun, bagi guru, perubahan kurikulum seringkali menghadirkan lebih banyak pertanyaan daripada jawaban. Mereka harus beradaptasi cepat dengan perangkat, metode, dan tuntutan baru, sementara dukungan dan pelatihan sering belum memadai.

Sejak era Kurikulum 1947 hingga Kurikulum Merdeka, perubahan kurikulum di Indonesia terus berlangsung dalam irama cepat. Setiap kurikulum membawa visi baru: dari menekankan hafalan, keterampilan dasar, kompetensi, karakter, hingga kemandirian belajar. Pergeseran visi ini menuntut guru untuk tidak hanya menyesuaikan strategi mengajar, tetapi juga cara berpikir tentang hakikat pendidikan itu sendiri.

Guru yang sudah terbiasa dengan kurikulum lama harus “reset” pola pikirnya. Misalnya, pergeseran dari Kurikulum 2013 ke Kurikulum Merdeka menuntut guru beralih dari RPP panjang ke modul ajar fleksibel. Bagi sebagian guru, ini terasa meringankan, tetapi bagi yang lain justru membingungkan karena belum ada standar yang dianggap baku. Situasi ini menunjukkan bahwa perubahan kurikulum bukan hanya masalah teknis, melainkan juga psikologis.

Perubahan kurikulum juga berdampak pada beban administrasi guru. Setiap kali kurikulum baru lahir, perangkat ajar yang harus dibuat guru ikut berubah: silabus, RPP, modul ajar, asesmen, hingga laporan. Akibatnya, waktu yang seharusnya digunakan untuk merancang pengalaman belajar siswa tersedot habis untuk menyesuaikan dokumen administrasi. Banyak guru mengaku bahwa perubahan kurikulum lebih terasa sebagai “pekerjaan tambahan” ketimbang penyegaran pembelajaran.

Selain administrasi, perubahan kurikulum juga memengaruhi metode pembelajaran. Kurikulum 2013 menekankan pendekatan saintifik (5M: *Mengamati, Menanya, Mengumpulkan Informasi, Mengasosiasi, Mengomunikasikan*), sementara Kurikulum Merdeka menekankan *pembelajaran berdiferensiasi* dan *proyek profil pelajar Pancasila*. Guru harus belajar ulang strategi, padahal sebagian besar belum sempat menguasai pendekatan sebelumnya. Kondisi ini menimbulkan rasa cemas, karena guru khawatir dianggap tidak kompeten oleh kepala sekolah atau pengawas.

Dampak lain yang signifikan adalah pada penilaian pembelajaran. Perubahan kurikulum biasanya diikuti dengan perubahan sistem asesmen. Dari ujian berbasis hafalan, lalu Ujian Nasional, hingga Asesmen Kompetensi Minimum (AKM), guru dituntut menyesuaikan bentuk soal, indikator capaian, dan instrumen evaluasi. Adaptasi ini tidak mudah, terutama bagi guru yang belum terbiasa dengan asesmen berbasis kompetensi.

Perubahan kurikulum juga menimbulkan ketidakmerataan kesiapan guru. Guru di sekolah perkotaan dengan akses internet dan pelatihan biasanya lebih cepat beradaptasi. Namun, guru di daerah terpencil sering kesulitan mengakses pelatihan atau literatur baru. Akibatnya, implementasi kurikulum baru sering timpang: ada sekolah yang sudah maju, ada pula yang masih menggunakan pola lama. Ketimpangan ini memperlebar kesenjangan mutu pendidikan.

Bagi guru honorer, perubahan kurikulum sering menjadi beban ganda. Mereka dituntut sama seperti guru ASN dalam implementasi, tetapi dengan sumber daya terbatas dan status pekerjaan yang tidak pasti. Kecemasan mereka berlipat ganda: bagaimana menyesuaikan diri dengan kurikulum baru sekaligus menghadapi ketidakpastian profesi.

Selain berdampak pada beban kerja, perubahan kurikulum juga memengaruhi identitas profesional guru. Setiap kurikulum membawa paradigma baru tentang peran guru: dari penyampai pengetahuan (*sage on the stage*), fasilitator (*guide on the side*), hingga mitra belajar siswa. Pergeseran identitas ini sering membuat guru gamang, terutama bagi generasi lama yang dibentuk dalam paradigma berbeda.

Perubahan kurikulum juga kerap menimbulkan ketidakpastian di kalangan siswa dan orang tua. Guru berada di posisi sulit, karena harus menjelaskan perubahan kepada siswa dan orang tua yang sering kali bingung dengan istilah-istilah baru: K-13, AKM, P5, kurikulum darurat, kurikulum merdeka. Kebingungan ini menambah beban mental guru, karena mereka menjadi garda depan komunikasi kebijakan.

Dari perspektif psikologi pendidikan, perubahan kurikulum yang terlalu cepat memicu *role stress* pada guru. Mereka merasa tuntutan peran meningkat, sementara sumber daya untuk memenuhi tuntutan itu tidak memadai. Kondisi ini memicu *role conflict* (konflik peran antara mengajar dan administrasi) serta *role overload* (beban peran berlebihan). Keduanya merupakan faktor utama penyebab *anxiety*.

Namun, tidak semua dampak perubahan kurikulum bersifat negatif. Guru yang memiliki *resilience* dan dukungan memadai bisa memaknai perubahan sebagai peluang untuk belajar dan berkembang. Bagi mereka, kurikulum baru memberi ruang untuk mencoba metode inovatif, memperkaya wawasan, dan memperbarui identitas profesional. Dengan kata lain, perubahan kurikulum bisa menjadi sumber pertumbuhan jika diiringi ekosistem suportif.

Di tingkat kebijakan, pemerintah sering kali menganggap perubahan kurikulum sebagai solusi instan bagi masalah pendidikan. Padahal, dampak terbesar justru dirasakan guru di lapangan. Tanpa pelatihan yang memadai, kurikulum baru hanya menjadi dokumen di atas kertas, sementara praktik di kelas tetap sama atau bahkan lebih membingungkan.

Program pendampingan seperti Guru Penggerak dan Komunitas Belajar sebenarnya dirancang untuk menjembatani perubahan. Namun, skalanya masih terbatas dibanding jumlah guru di seluruh Indonesia.

Banyak guru belum tersentuh program ini, sehingga adaptasi kurikulum masih bersifat parsial.

Perubahan kurikulum juga berdampak pada pengembangan karier guru. Sertifikasi, angka kredit, dan kenaikan pangkat sering disesuaikan dengan kurikulum baru. Guru harus mempelajari sistem baru agar karier mereka tidak terhambat. Hal ini menambah dimensi kecemasan lain, karena bukan hanya soal mengajar, tetapi juga soal masa depan karier.

Bagi guru di daerah 3T (Terdepan, Terluar, Tertinggal), perubahan kurikulum justru sering menjadi beban berat. Tanpa akses pada internet atau pelatihan, mereka sulit mengikuti perubahan. Akibatnya, ada kesenjangan antara visi kurikulum di pusat dan praktik nyata di daerah. Guru di daerah ini sering merasa terisolasi dan frustrasi.

Salah satu tantangan terbesar adalah kecepatan perubahan. Kurikulum sering berubah lebih cepat daripada siklus adaptasi guru. Akibatnya, guru selalu berada dalam kondisi “mengejar ketertinggalan.” Kondisi ini menimbulkan rasa lelah kolektif yang berpotensi menurunkan motivasi.

Namun, perubahan kurikulum juga membuka ruang untuk refleksi. Guru dapat melihat bahwa pendidikan memang harus dinamis, karena dunia terus berubah. Tantangannya adalah bagaimana perubahan itu tidak menjadi beban, melainkan peluang. Untuk itu, guru membutuhkan dukungan pelatihan, komunitas belajar, serta kepemimpinan sekolah yang suportif.

Secara keseluruhan, perubahan kurikulum berdampak luas pada guru: beban administrasi, metode pembelajaran, penilaian, identitas profesional, hubungan dengan siswa dan orang tua, hingga pengembangan karier. Dampak ini bisa bersifat positif jika diiringi dukungan, tetapi sering kali bersifat negatif jika guru dibiarkan sendirian menghadapi perubahan.

Oleh karena itu, yang dibutuhkan bukan hanya kurikulum baru, tetapi juga strategi transisi yang manusiawi. Guru perlu diberikan waktu, pelatihan, dan ruang untuk bereksperimen tanpa takut salah. Hanya dengan cara itu, perubahan kurikulum benar-benar bisa meningkatkan mutu pendidikan, bukan sekadar menambah daftar panjang kecemasan guru.

Tekanan Akreditasi, Evaluasi, dan Rapor Pendidikan

Akreditasi, evaluasi, dan rapor pendidikan merupakan instrumen penting dalam sistem pendidikan nasional. Tujuannya mulia: menjamin mutu, menilai kinerja, dan memberikan peta jalan perbaikan bagi sekolah. Namun, di lapangan, instrumen-instrumen ini sering menjadi sumber **tekanan berat bagi guru**. Ketika akreditasi datang, guru dipaksa bekerja ekstra menyiapkan dokumen; ketika evaluasi dilakukan, mereka khawatir jika hasilnya rendah; ketika rapor pendidikan diumumkan, mereka cemas karena nilainya dianggap mencerminkan kinerja sekolah.

1. Tekanan dari Akreditasi

Akreditasi sekolah dirancang untuk memastikan bahwa lembaga pendidikan memenuhi standar mutu. Namun, dalam praktiknya, akreditasi sering lebih fokus pada dokumen administratif dibanding kualitas pembelajaran nyata. Guru dituntut menyiapkan portofolio, RPP, bukti kegiatan, hingga laporan evaluasi. Akibatnya, akreditasi berubah menjadi “maraton administratif” yang menguras energi guru.

Banyak guru mengeluhkan bahwa waktu yang seharusnya digunakan untuk berinteraksi dengan siswa malah habis untuk melengkapi dokumen. Dalam suasana akreditasi, guru sering terjebak dalam logika “asal ada berkas” daripada “apa yang sebenarnya terjadi di kelas.” Hal ini menciptakan beban psikologis yang tinggi, karena guru merasa pekerjaannya diukur bukan dari kualitas mengajar, tetapi dari tumpukan dokumen.

Tekanan semakin berat karena akreditasi biasanya berlangsung periodik dengan penilaian ketat. Guru merasa “diperiksa” dan “diadili” oleh asesor eksternal. Atmosfer ini menimbulkan kecemasan kolektif: takut jika sekolah mendapat nilai rendah, takut jika kinerja mereka dianggap buruk, dan takut jika masa depan sekolah terancam akibat akreditasi rendah.

2. Tekanan dari Evaluasi

Selain akreditasi, evaluasi kinerja guru juga menjadi sumber kece- masan. Evaluasi bisa datang dari kepala sekolah, pengawas, atau meka- nisme nasional. Evaluasi seharusnya dimaknai sebagai upaya perbaikan,

tetapi dalam praktiknya sering dianggap sebagai “alat kontrol.” Guru merasa selalu diawasi, sehingga muncul **evaluation anxiety**.

Guru dengan pengalaman traumatis, misalnya pernah ditegur keras dalam evaluasi sebelumnya, cenderung mengalami kecemasan lebih tinggi pada evaluasi berikutnya. Mereka merasa harus tampil sempurna, sehingga beban emosional bertambah. Bahkan, ada guru yang lebih sibuk menyiapkan “panggung evaluasi” ketimbang memikirkan pembelajaran nyata.

Evaluasi juga sering kali tidak konsisten. Ada pengawas yang menekankan administrasi, ada yang menekankan kreativitas mengajar. Ketidakjelasan standar ini memperparah kecemasan, karena guru bingung apa yang sebenarnya diukur. Situasi ini memunculkan **role ambiguity**, yang terbukti dalam banyak penelitian sebagai penyebab utama stress kerja guru.

3. Tekanan dari Rapor Pendidikan

Rapor Pendidikan, sebagai bagian dari sistem Merdeka Belajar, pada dasarnya bertujuan mulia: memberikan cermin mutu sekolah berdasarkan data Asesmen Nasional. Namun, bagi guru, rapor pendidikan sering dipersepsi sebagai “nilai sekolah.” Jika nilainya rendah, guru merasa bersalah, seolah-olah merekalah penyebabnya.

Guru cemas ketika rapor pendidikan menunjukkan skor literasi rendah, numerasi lemah, atau iklim kelas buruk. Mereka khawatir akan dipandang tidak kompeten oleh kepala sekolah, dinas pendidikan, atau masyarakat. Padahal, banyak faktor di luar kontrol guru yang memengaruhi skor rapor, seperti kondisi sosial-ekonomi siswa atau dukungan sarana prasarana.

Selain itu, rapor pendidikan sering diumumkan secara terbuka, sehingga menjadi sumber tekanan sosial. Guru merasa malu jika sekolahnya mendapat nilai rendah dibanding sekolah lain. Tekanan sosial ini menambah kecemasan yang sudah tinggi akibat tuntutan pekerjaan.

4. Dampak pada Guru

Tekanan akreditasi, evaluasi, dan rapor pendidikan berdampak langsung pada **kesejahteraan psikologis guru**. Mereka mengalami kecemasan, sulit tidur menjelang akreditasi, mudah tersinggung selama

evaluasi, dan merasa tidak berharga saat rapor pendidikan buruk. Kondisi ini jika berlarut bisa menimbulkan burnout dan menurunkan kualitas mengajar.

Dampak lain adalah **perubahan perilaku mengajar**. Guru cenderung mengajar untuk “memenuhi standar” akreditasi atau evaluasi, bukan untuk kepentingan siswa. Misalnya, mereka lebih fokus pada dokumen RPP daripada kreativitas mengajar. Hal ini menimbulkan fenomena “teaching to the test,” di mana pembelajaran disempitkan hanya untuk memenuhi indikator evaluasi.

Selain itu, tekanan ini memperkuat **budaya administratif**. Guru menjadi terjebak dalam logika birokrasi: semakin banyak dokumen, semakin dianggap berkinerja baik. Padahal, mutu pendidikan sejati lahir dari interaksi guru-siswa di kelas, bukan dari dokumen di lemari.

5. Perspektif Psikologi Pendidikan

Dari sudut psikologi pendidikan, tekanan akreditasi, evaluasi, dan rapor pendidikan memicu *performance anxiety*. Guru merasa harus tampil sempurna di hadapan penilai, mirip seperti siswa yang cemas menghadapi ujian. Performance anxiety ini bisa meningkatkan performa sesaat, tetapi jika terlalu tinggi justru melumpuhkan.

Selain itu, tekanan ini menimbulkan *chronic stress* karena bersifat berulang. Setiap beberapa tahun ada akreditasi, setiap semester ada evaluasi, dan setiap tahun ada rapor pendidikan. Siklus ini membuat guru seolah tidak pernah lepas dari penilaian. Dalam jangka panjang, chronic stress bisa mengikis motivasi intrinsik guru.

6. Perspektif Kebijakan

Di sisi lain, pemerintah sebenarnya berniat baik dengan instrumen ini. Akreditasi dimaksudkan untuk menjaga mutu, evaluasi untuk membimbing guru, dan rapor pendidikan untuk memberi data objektif. Namun, implementasi sering tidak sejalan dengan tujuan. Akreditasi jadi beban administratif, evaluasi jadi alat kontrol, dan rapor pendidikan jadi sumber stigma.

Gap ini menunjukkan perlunya **redesain instrumen mutu pendidikan** agar lebih manusiawi. Akreditasi seharusnya menilai praktik pembelajaran nyata, bukan hanya dokumen. Evaluasi seharusnya

berbasis coaching dan mentoring, bukan sekadar inspeksi. Rapor pendidikan seharusnya dipakai sebagai refleksi bersama, bukan sebagai peringkat yang memermalukan sekolah.

7. Menuju Solusi

Untuk mengurangi kecemasan guru, perlu ada pendekatan baru dalam akreditasi, evaluasi, dan rapor pendidikan. Guru perlu dilibatkan sejak awal dalam desain instrumen, agar merasa memiliki. Pendekatan berbasis **trust dan empowerment** lebih efektif daripada berbasis kontrol.

Selain itu, perlu ada **dukungan psikososial** bagi guru. Setiap kali akreditasi atau evaluasi dilakukan, guru perlu mendapatkan pendampingan, bukan hanya instruksi. Komunitas guru bisa dijadikan ruang refleksi bersama, agar tekanan dibagi dan tidak dirasakan sendirian.

Pemerintah juga perlu menekankan bahwa rapor pendidikan bukan alat untuk menghukum, tetapi untuk belajar. Narasi yang lebih positif bisa mengurangi stigma, misalnya dengan menampilkan kisah inspiratif sekolah yang berhasil memperbaiki rapor secara bertahap.

Dengan demikian, akreditasi, evaluasi, dan rapor pendidikan adalah instrumen penting yang justru sering menjadi sumber **volatility** bagi guru. Tekanan administratif, ketidakjelasan standar, dan stigma sosial menjadikan instrumen ini sumber anxiety yang signifikan.

Jika dikelola dengan pendekatan yang lebih manusiawi, instrumen ini bisa menjadi sarana refleksi dan perbaikan. Namun, jika tetap berbasis kontrol dan dokumen, ia hanya akan memperkuat budaya birokrasi dan memperlemah kesejahteraan guru. Oleh karena itu, reformasi mutu pendidikan harus berjalan beriringan dengan upaya meningkatkan **teacher well-being**.

B. Uncertainty: Ketidakpastian Profesi dan Teknologi

Jika pada Bab 4 kita membahas tentang volatility yang tercermin dalam ketidakstabilan kurikulum dan kebijakan, maka wajah lain dari era VUCA yang tidak kalah mengkhawatirkan bagi guru adalah uncertainty atau ketidakpastian. Berbeda dengan volatilitas yang terasa sebagai “perubahan

cepat,” ketidakpastian hadir sebagai “ketidakjelasan arah,” di mana guru sering kali tidak tahu apa yang akan terjadi pada profesinya esok hari.

Dalam konteks pendidikan di Indonesia, uncertainty paling nyata terlihat dalam dua ranah besar: status profesi guru yang tidak pasti dan disrupted teknologi yang belum sepenuhnya bisa diprediksi. Guru honorer menunggu kepastian pengangkatan, guru ASN menghadapi perubahan sistem karier, sementara semua guru harus beradaptasi dengan kehadiran teknologi digital, artificial intelligence (AI), dan sistem pembelajaran daring.

Uncertainty menciptakan rasa gamang. Guru bertanya-tanya: *“Apakah saya masih dibutuhkan jika teknologi semakin dominan? Apakah status saya sebagai honorer akan selamanya seperti ini? Apakah karier saya aman di tengah reformasi pendidikan?”* Pertanyaan-pertanyaan ini membentuk bayang-bayang kecemasan yang sulit dihapus, karena jawabannya sering kali berada di luar kendali guru.

Secara psikologis, uncertainty membuat guru sulit merencanakan masa depan. Mereka tidak tahu apakah jerih payah hari ini akan mendapat pengakuan di kemudian hari. Guru honorer yang sudah mengabdikan puluhan tahun masih merasa was-was apakah akan diangkat. Guru ASN pun tidak lepas dari ketidakpastian karena sistem penilaian kinerja yang terus berubah. Rasa “tidak aman” ini menggerogoti well-being guru sebagaimana kita bahas di Bab 3.

Di sisi lain, teknologi pendidikan menghadirkan bentuk uncertainty yang berbeda. Digitalisasi memang membuka peluang, tetapi juga menciptakan kecemasan baru. Kehadiran platform pembelajaran daring, aplikasi otomatisasi, hingga kecerdasan buatan menimbulkan pertanyaan: *apakah guru akan tergantikan?* atau *apakah guru mampu mengikuti kecepatan perkembangan teknologi?* Kesenjangan digital antara guru muda dan guru senior juga memperlebar rasa tidak pasti ini.

Namun, uncertainty tidak selalu bermakna negatif. Ketidakpastian bisa menjadi ruang untuk kreativitas, inovasi, dan pembaruan. Jika dikelola dengan resilience, guru justru bisa menemukan peluang di tengah ketidakpastian: menjadikan teknologi sebagai mitra, mengembangkan peran baru, dan memperluas kapasitas profesional.

Bab 5 ini akan menguraikan secara lebih detail tiga aspek utama uncertainty. Bagian 5.1 membahas status kepegawaian guru (ASN, PPPK, honorer) dan bagaimana ketidakpastian karier memengaruhi kecemasan mereka. Bagian 5.2 menyoroti kecemasan guru terhadap disrupsi digital dan AI, termasuk ketimpangan kesiapan digital. Bagian 5.3 melihat masa depan profesi guru di tengah ketidakpastian, dengan kemungkinan transformasi peran mereka.

Dengan memahami uncertainty, kita akan melihat bahwa tantangan guru bukan hanya soal kurikulum dan administrasi (volatility), tetapi juga soal eksistensi dan masa depan profesi mereka sendiri. Guru berada pada titik kritis: apakah mereka akan terjebak dalam kecemasan, atau justru menemukan makna baru di tengah ketidakpastian.

Status Kepegawaian Guru

Status kepegawaian guru di Indonesia adalah salah satu wajah paling jelas dari uncertainty. Hingga saat ini, guru di Indonesia terbagi ke dalam tiga kategori utama: Aparatur Sipil Negara (ASN), Pegawai Pemerintah dengan Perjanjian Kerja (PPPK), dan guru honorer. Ketiganya memiliki perbedaan signifikan dalam hal status hukum, kesejahteraan, jenjang karier, dan rasa aman. Perbedaan inilah yang sering kali menimbulkan kecemasan karena menciptakan stratifikasi profesional di antara sesama guru.

Guru ASN umumnya dianggap sebagai posisi paling aman. Mereka memiliki status pegawai tetap, gaji sesuai standar pemerintah, tunjangan profesi, serta jaminan pensiun. Keamanan status ini membuat guru ASN relatif lebih tenang dalam merencanakan masa depan. Namun, bahkan dalam kategori ini, ketidakpastian tetap ada. Perubahan regulasi tentang kenaikan pangkat, sistem penilaian kinerja, serta tuntutan sertifikasi terus berkembang. Guru ASN pun harus beradaptasi dengan kebijakan baru yang bisa saja mengubah stabilitas mereka.

Guru PPPK hadir sebagai solusi alternatif pemerintah untuk mengatasi jumlah guru honorer yang sangat besar. Secara formal, PPPK diakui sebagai pegawai pemerintah, dengan gaji yang lebih baik dibanding guru honorer, meskipun tanpa jaminan pensiun. Status ini dianggap lebih baik, tetapi tetap mengandung ketidakpastian karena berbasis kontrak dengan

periode tertentu. Guru PPPK masih sering bertanya-tanya: *Apakah kontrak saya akan diperpanjang? Bagaimana masa depan saya setelah kontrak selesai?*

Guru honorer adalah kelompok yang paling rentan dalam struktur kepegawaian pendidikan. Dengan gaji rendah—sering kali di bawah UMR—dan status yang tidak jelas, guru honorer hidup dalam bayang-bayang ketidakpastian setiap hari. Banyak guru honorer telah mengabdikan puluhan tahun tanpa ada kepastian diangkat menjadi ASN atau PPPK. Kondisi ini tidak hanya melemahkan motivasi, tetapi juga menimbulkan kecemasan eksistensial: *apakah dedikasi saya benar-benar dihargai negara?*

Dari sisi psikologis, status kepegawaian menciptakan hierarki kecemasan. Guru ASN tetap cemas, tetapi kecemasannya lebih pada evaluasi kinerja dan beban administratif. Guru PPPK cemas akan kelanjutan kontrak dan ketidakpastian masa depan. Sementara guru honorer cemas tentang kelangsungan hidup sehari-hari, karena gaji yang diterima sering tidak mencukupi kebutuhan dasar.

Ketidakpastian status kepegawaian ini juga berdampak pada well-being. Guru ASN yang relatif stabil lebih mampu mengalokasikan energi psikologis untuk inovasi pembelajaran. Guru PPPK lebih hati-hati, karena merasa posisinya belum sekuat ASN. Guru honorer sering kali kelelahan karena harus mencari pekerjaan sampingan demi menutup kebutuhan ekonomi. Akibatnya, fokus mereka pada pengajaran berkurang, bukan karena kurangnya dedikasi, melainkan karena realitas hidup yang menghimpit.

Kesenjangan status ini juga menimbulkan ketidakadilan struktural. Sering terjadi guru honorer memiliki kinerja lebih baik dibanding guru ASN, tetapi tetap diperlakukan lebih rendah hanya karena status formal. Ketidakadilan ini menimbulkan kecemasan tambahan: apakah kinerja sungguh-sungguh dihargai, ataukah status administratif yang lebih menentukan?

Uncertainty dalam status kepegawaian guru semakin diperparah dengan perubahan kebijakan pemerintah. Setiap periode kepemimpinan membawa janji penyelesaian masalah guru honorer, tetapi realisasinya sering parsial. Program PPPK, meski membuka peluang besar, tetap tidak mampu menyerap seluruh guru honorer. Hal ini membuat ribuan guru masih berada di ruang tunggu tanpa kepastian.

Dari perspektif sosiologis, status kepegawaian ini juga menciptakan pembelahan sosial di lingkungan sekolah. Ada jarak antara guru ASN, PPPK, dan honorer, meskipun mereka sama-sama mengajar di ruang kelas yang sama. Perasaan “tidak setara” ini mengikis solidaritas dan memperbesar rasa cemas, terutama bagi guru honorer yang merasa terpinggirkan.

Guru honorer juga menghadapi stigma sosial. Di mata sebagian orang tua atau masyarakat, guru honorer dianggap “bukan guru penuh.” Hal ini menyakitkan, karena dedikasi mereka tidak kalah dibanding guru ASN. Stigma ini menambah tekanan psikologis dan memperkuat rasa rendah diri.

Ketidakpastian status kepegawaian juga berdampak pada mobilitas karier. Guru ASN memiliki peluang lebih besar untuk mendapatkan pelatihan, beasiswa, atau kesempatan studi lanjut. Guru PPPK relatif memiliki akses terbatas, sementara guru honorer sering kali tidak dilibatkan. Akibatnya, guru dengan status tidak jelas semakin tertinggal, sehingga kualitas pembelajaran pun timpang.

Kondisi ini memperlihatkan bahwa status formal menentukan akses ke kesejahteraan dan pengembangan diri. Hal ini bertentangan dengan prinsip keadilan dalam pendidikan, karena seharusnya setiap guru yang berdedikasi memiliki peluang yang sama untuk berkembang. Ketidakadilan struktural ini menambah lapisan kecemasan dalam profesi guru di Indonesia.

Dari perspektif kebijakan publik, masalah status kepegawaian guru adalah bom waktu. Jika tidak diselesaikan, ketidakpastian ini akan terus menurunkan motivasi, menciptakan frustrasi kolektif, dan berpotensi memengaruhi mutu pendidikan nasional. Guru honorer yang kecewa bisa kehilangan semangat mengajar, yang pada akhirnya merugikan siswa.

Namun, di sisi lain, ada juga potensi positif dari ketidakpastian ini. Guru yang resilien mampu memanfaatkan status tidak pasti sebagai motivasi untuk terus meningkatkan kompetensi. Banyak guru honorer yang meski tanpa jaminan tetap bersemangat mengajar dengan penuh dedikasi. Fenomena ini menunjukkan bahwa profesi guru memang memiliki panggilan moral yang kuat.

Ketidakpastian status kepegawaian juga berdampak pada hubungan dengan keluarga. Guru honorer, misalnya, sering merasa bersalah karena penghasilan kecil membuat keluarganya harus ikut menanggung beban. Hal

ini menimbulkan tekanan emosional tambahan yang bisa berujung pada masalah rumah tangga. Guru ASN pun tidak lepas dari kecemasan, karena tuntutan administrasi sering mengurangi waktu mereka bersama keluarga.

Selain aspek ekonomi, ketidakpastian status juga memengaruhi identitas profesional guru. Guru yang statusnya tidak jelas sering merasa dirinya bukan “guru penuh” meskipun sudah mengajar bertahun-tahun. Identitas yang rapuh ini menimbulkan rasa tidak percaya diri, yang pada gilirannya berdampak pada interaksi dengan siswa.

Dalam kerangka well-being pendidikan, ketidakpastian status kepegawaian adalah salah satu akar utama anxiety. Well-being guru tidak mungkin tercapai jika status mereka terus digantung. Kesejahteraan mental, rasa aman, dan motivasi kerja sangat bergantung pada kejelasan status.

Di tingkat makro, masalah ini mencerminkan ketidakstabilan kebijakan pendidikan. Pemerintah perlu konsisten dalam memberikan arah dan kepastian bagi guru. Tanpa itu, kecemasan akan terus menjadi bagian dari keseharian profesi guru di Indonesia.

Pada akhirnya, guru adalah manusia yang membutuhkan rasa aman. Mereka tidak hanya membutuhkan gaji layak, tetapi juga kepastian bahwa jerih payah mereka diakui negara. Selama ketidakpastian status ini masih menghantui, anxiety akan terus menjadi teman setia guru dalam menjalani profesinya.

Kecemasan terhadap Disrupsi Digital dan AI

Perkembangan teknologi digital, khususnya **Artificial Intelligence (AI)**, telah membawa perubahan besar dalam dunia pendidikan. Dari platform pembelajaran daring, aplikasi otomatisasi administrasi, hingga chatbot cerdas yang bisa menjawab pertanyaan siswa—semua memberi peluang baru. Namun, di balik peluang itu, terselip **kecemasan mendalam** bagi guru: apakah mereka masih relevan di era di mana teknologi mampu mengambil alih sebagian tugas mereka?

Kecemasan pertama muncul dari **ketidakmampuan mengikuti perkembangan teknologi**. Banyak guru, terutama generasi senior, merasa tertinggal dalam hal literasi digital. Mereka cemas ketika sekolah mulai menerapkan Learning Management System (LMS), aplikasi asesmen online,

atau alat analitik pembelajaran. Rasa takut salah, takut dianggap tidak kompeten, bahkan takut dipermalukan di depan siswa yang lebih melek teknologi, memperbesar anxiety.

Selain gap generasi, ada juga **gap geografis**. Guru di perkotaan relatif lebih mudah beradaptasi karena akses internet stabil dan pelatihan tersedia. Namun, guru di daerah terpencil menghadapi keterbatasan infrastruktur, sehingga integrasi digital sering menjadi beban alih-alih solusi. Mereka cemas karena tuntutan teknologi tetap berlaku, meski fasilitas dasar tidak mendukung.

Kecemasan semakin meningkat dengan hadirnya **AI generatif** seperti ChatGPT, yang mampu menyusun materi, menjawab soal, bahkan membuat RPP. Sebagian guru merasa terbantu, tetapi tidak sedikit yang merasa terancam: *“Jika mesin bisa membuat materi lebih cepat dan lebih lengkap, apakah saya masih dibutuhkan?”* Pertanyaan ini menimbulkan kecemasan eksistensial tentang masa depan profesi guru.

Selain itu, AI juga menimbulkan **ambiguity tentang otoritas pengetahuan**. Selama ini, guru adalah sumber utama pengetahuan. Namun, ketika siswa bisa bertanya pada mesin dan mendapat jawaban instan, posisi guru sebagai “sage on the stage” tergeser. Guru cemas: apakah mereka masih dihormati, atau hanya dianggap pelengkap?

Kecemasan guru juga muncul dari **keterbatasan keterampilan digital**. Banyak guru merasa pelatihan TIK lebih bersifat teknis (misalnya cara menggunakan aplikasi) tanpa membahas filosofi dan pedagogi di baliknya. Akibatnya, guru merasa sekadar “operator” alat, bukan agen inovasi. Hal ini memperkuat rasa rendah diri dan ketidakpastian profesional.

Dari perspektif psikologi pendidikan, fenomena ini disebut **technostress**: tekanan psikologis akibat kesenjangan antara tuntutan teknologi dan kemampuan individu. Guru yang mengalami technostress sering melaporkan gejala seperti sulit tidur, mudah marah, dan kehilangan motivasi. Dalam jangka panjang, technostress bisa memicu burnout.

AI juga menimbulkan kecemasan etis. Guru khawatir siswa menggunakan AI untuk **plagiarisme** atau menyelesaikan tugas tanpa belajar sungguh-sungguh. Guru cemas bagaimana menilai keaslian karya siswa di era di

mana mesin bisa menghasilkan esai dalam hitungan detik. Ketidakjelasan etika penggunaan AI ini menambah lapisan baru kecemasan guru.

Di sisi lain, guru juga cemas terhadap **ketidakpastian peran**. Jika tugas administratif bisa diotomatisasi, jika asesmen bisa dikerjakan AI, maka apa peran utama guru? Mereka khawatir profesi guru mengalami *deprofessionalization*—dianggap kurang penting karena sebagian fungsi sudah digantikan teknologi.

Namun, tidak semua guru merespons disrupsi digital dengan kece-
masan. Guru yang **resilient dan adaptif** justru melihat teknologi sebagai mitra. Mereka memanfaatkan AI untuk memperkaya materi, mengefisienkan administrasi, dan memperluas kreativitas. Bagi mereka, teknologi bukan ancaman, melainkan peluang untuk lebih fokus pada aspek humanis mengajar: empati, motivasi, dan pembentukan karakter.

Sayangnya, tidak semua guru memiliki kesempatan yang sama untuk menjadi adaptif. **Pelatihan digital** di Indonesia masih belum merata. Program *Guru Penggerak* dan *Merdeka Belajar* memang memberi ruang integrasi teknologi, tetapi skalanya terbatas. Guru yang tidak mendapat pelatihan cenderung merasa tertinggal, sehingga kecemasan mereka semakin besar.

Kecemasan juga muncul dari **kesenjangan ekspektasi masyarakat**. Orang tua dan siswa kini menuntut guru “melek digital.” Mereka berharap guru bisa menguasai teknologi terbaru, padahal fasilitas sekolah sering tidak mendukung. Guru berada dalam posisi sulit: dituntut modern, tetapi dibekali minim.

Dalam konteks global, kecemasan guru terhadap teknologi bukan fenomena khas Indonesia. Studi UNESCO (2022) menunjukkan bahwa lebih dari 40% guru di dunia merasa belum siap menghadapi digitalisasi pendidikan. Kecemasan ini meningkat dengan hadirnya AI, karena sifatnya yang disruptif dan cepat berkembang.

Meski demikian, ada juga **peluang transformasi**. AI justru bisa mengembalikan fokus guru pada hal-hal yang tidak bisa digantikan mesin: membimbing siswa secara personal, memberi teladan, membangun karakter, dan menumbuhkan nilai-nilai kemanusiaan. Jika guru mampu melihat peran baru ini, kecemasan bisa bertransformasi menjadi optimisme.

Dari perspektif kebijakan, penting bagi pemerintah untuk merancang strategi **literasi digital guru** yang lebih holistik. Tidak cukup hanya mengajarkan cara menggunakan aplikasi, tetapi juga membangun kesadaran etis, pedagogis, dan filosofis. Dengan begitu, guru tidak hanya menjadi operator teknologi, tetapi juga pemimpin pembelajaran di era digital.

Selain pelatihan, perlu juga **dukungan psikologis**. Guru yang merasa cemas menghadapi teknologi perlu ruang untuk berbagi, berdiskusi, dan belajar bersama. Komunitas belajar berbasis digital bisa menjadi wadah saling mendukung, sehingga kecemasan tidak dipikul sendirian.

Kecemasan terhadap AI juga bisa diminimalkan dengan **narasi positif**. Alih-alih menekankan bahwa teknologi menggantikan guru, narasi harus digeser menjadi bahwa teknologi memperkuat peran guru. Guru tetap esensial sebagai mediator makna, motivator, dan penjaga nilai-nilai.

Namun, jika narasi ini tidak dibangun, risiko besar adalah munculnya **alienasi guru**. Mereka merasa ditinggalkan, tidak relevan, dan akhirnya kehilangan motivasi. Alienasi ini berbahaya, karena bisa mengikis dedikasi yang selama ini menjadi fondasi profesi guru.

Pada akhirnya, kecemasan guru terhadap disrupsi digital dan AI mencerminkan wajah lain dari uncertainty. Mereka tidak hanya menghadapi ketidakpastian status (ASN, PPPK, honorer), tetapi juga ketidakpastian eksistensi profesi di tengah dunia yang semakin dikuasai teknologi.

Disrupsi digital dan AI menghadirkan paradoks: di satu sisi membuka peluang besar, di sisi lain menimbulkan kecemasan eksistensial. Guru berada di persimpangan: apakah mereka akan terjebak dalam technostress, atau justru melangkah ke arah *flourishing* dengan teknologi sebagai mitra?

Kuncinya terletak pada **dukungan sistemik**: pelatihan digital yang merata, narasi kebijakan yang positif, komunitas belajar yang suportif, serta kesadaran bahwa peran guru tidak akan pernah sepenuhnya tergantikan, karena menyangkut dimensi kemanusiaan.

Masa Depan Profesi Guru di Tengah Ketidakpastian

Masa depan profesi guru di era VUCA penuh dengan tanda tanya. Volatility dalam kebijakan, uncertainty dalam status kepegawaian dan teknologi, complexity dalam peran ganda, serta ambiguity dalam identitas profesi

membuat guru hidup dalam bayang-bayang ketidakpastian. Pertanyaan besar muncul: *apakah profesi guru akan tetap relevan, tergeser, atau justru berevolusi menjadi sesuatu yang baru?*

Di satu sisi, teknologi berkembang begitu cepat. AI generatif mampu membuat soal, menganalisis hasil ujian, bahkan menyusun rencana pembelajaran. Hal ini menimbulkan kekhawatiran: apakah profesi guru akan tergantikan oleh mesin? Namun, banyak pakar pendidikan menegaskan bahwa **peran guru tidak bisa sepenuhnya digantikan**. Mesin bisa mengajar pengetahuan, tetapi hanya guru yang bisa membentuk nilai, karakter, dan empati.

Masa depan profesi guru justru akan bergerak ke arah **human-centered education**. Ketika teknologi mengambil alih tugas administratif dan repetitif, guru akan lebih fokus pada aspek yang bersifat manusiawi: membimbing, memotivasi, mendampingi, dan menjadi teladan. Inilah pergeseran peran dari “penyampai informasi” menjadi “fasilitator pertumbuhan manusia.”

Namun, pergeseran ini tidak otomatis. Dibutuhkan **transformasi kompetensi guru**. Guru masa depan harus melek digital, fleksibel, dan resilien. Mereka tidak cukup hanya menguasai materi, tetapi juga harus memahami literasi data, literasi digital, dan literasi humanis. Guru yang tidak beradaptasi berisiko tertinggal, sementara guru yang mampu berevolusi akan semakin berharga.

Ketidakpastian status kepegawaian juga akan memengaruhi masa depan profesi. Jika masalah guru honorer tidak segera diselesaikan, maka motivasi generasi muda untuk menjadi guru bisa menurun. Profesi ini akan dipandang tidak menarik karena kurang stabil. Akibatnya, kualitas input calon guru bisa merosot.

Sebaliknya, jika status profesi guru diperjelas dengan kebijakan yang adil dan menjanjikan, profesi ini akan kembali dipandang mulia. Finlandia adalah contoh negara yang berhasil menjadikan guru sebagai profesi bergengsi. Di sana, status guru jelas, kesejahteraannya terjamin, dan keprofesionalannya dihargai. Masa depan guru di Indonesia bisa mengarah ke sana jika ada political will yang kuat.

Ketidakpastian masa depan juga terlihat dalam **hubungan antara guru dan masyarakat**. Di era digital, peran guru tidak lagi eksklusif. Pengetahuan

bisa diakses di mana saja. Namun, guru tetap menjadi figur penting jika mampu menghadirkan nilai tambah: memberikan bimbingan personal, membangun komunitas belajar, dan menjaga moralitas. Jika tidak, posisi guru akan semakin terpinggirkan.

Dalam jangka panjang, profesi guru mungkin akan **terbelah menjadi dua jalur**. Pertama, guru yang tetap menjalankan peran konvensional di ruang kelas. Kedua, guru yang berevolusi menjadi *learning designer* atau perancang pengalaman belajar berbasis teknologi. Jalur kedua membutuhkan keahlian baru, seperti integrasi teknologi pendidikan, analitik pembelajaran, dan coaching personal.

Masa depan guru juga terkait erat dengan **kebijakan pendidikan global**. Agenda UNESCO tentang *Sustainable Development Goal 4* menekankan pendidikan berkualitas, inklusif, dan berkeadilan. Guru akan tetap dipandang sebagai kunci utama pencapaian tujuan ini. Namun, apakah mereka mampu menjalankannya tergantung pada bagaimana negara menyiapkan sistem pelatihan dan kesejahteraan.

Di tengah ketidakpastian, ada juga ruang optimisme. Profesi guru bisa justru semakin relevan jika masyarakat semakin menyadari bahwa pendidikan bukan sekadar transfer pengetahuan, melainkan proses pembentukan manusia. Guru sebagai “pendamping kemanusiaan” akan selalu dibutuhkan, bahkan ketika mesin semakin cerdas.

Namun, optimisme ini hanya bisa terwujud jika guru **didukung dengan baik**. Tanpa dukungan kebijakan, pelatihan, dan kesejahteraan, guru akan terus terjebak dalam kecemasan. Masa depan profesi guru tidak hanya ditentukan oleh individu, tetapi juga oleh sistem yang menaungi mereka.

Secara psikologis, guru di masa depan akan dituntut memiliki **resilience lebih tinggi**. Mereka harus mampu menerima perubahan sebagai sesuatu yang normal, bukan ancaman. Ketidakpastian tidak bisa dihindari, tetapi bisa dikelola dengan kesiapan mental dan keterampilan adaptasi.

Selain resilience, guru masa depan juga harus memiliki **growth mindset**. Mereka harus melihat teknologi bukan sebagai pengganti, melainkan sebagai peluang untuk tumbuh. Guru yang terus belajar, terbuka, dan mau berinovasi akan lebih mampu bertahan dalam ketidakpastian.

Namun, tidak semua guru bisa melakukannya sendirian. **Komunitas belajar guru** akan menjadi kunci. Di masa depan, guru tidak lagi bisa mengandalkan individualitas, melainkan harus bekerja dalam jejaring kolaboratif. Dengan komunitas, kecemasan bisa dibagi, beban bisa diringankan, dan inovasi bisa lebih cepat berkembang.

Dari perspektif ekonomi, masa depan profesi guru juga dipengaruhi oleh **nilai ekonomi profesi**. Jika guru tetap dipandang sebagai profesi rendah secara ekonomi, maka daya tariknya akan terus menurun. Untuk itu, negara perlu menempatkan profesi guru dalam posisi terhormat dengan gaji dan fasilitas yang layak.

Masa depan profesi guru juga akan ditentukan oleh **narasi sosial**. Jika masyarakat terus menganggap guru sebagai profesi mulia, maka guru akan tetap dihormati meski teknologi berkembang. Namun, jika guru dianggap sekadar “pekerja” yang bisa diganti mesin, maka status sosial profesi ini bisa menurun.

Di titik ini, jelas bahwa masa depan profesi guru berada di persimpangan jalan. Mereka bisa semakin relevan jika berhasil berevolusi, tetapi juga bisa semakin terpinggirkan jika sistem tidak mendukung. Ketidakpastian ini adalah realitas, tetapi juga peluang untuk bertransformasi.

Dengan demikian, masa depan profesi guru di tengah ketidakpastian ditandai oleh paradoks: ancaman sekaligus peluang. Guru bisa tergantikan sebagian perannya oleh teknologi, tetapi juga bisa menemukan makna baru sebagai fasilitator kemanusiaan. Status kepegawaian bisa melemahkan motivasi, tetapi juga bisa diperbaiki dengan kebijakan yang adil.

Kuncinya adalah bagaimana guru, sekolah, dan pemerintah bersamasama mengelola ketidakpastian ini. Jika resilience, growth mindset, komunitas, dan dukungan kebijakan berjalan seiring, maka masa depan profesi guru tetap cerah meski berada di tengah VUCA.

Bab 5 dengan demikian menutup pembahasan tentang **uncertainty**: mulai dari status kepegawaian, kecemasan terhadap teknologi, hingga masa depan profesi. Pada bab berikutnya, kita akan masuk ke **Bab 6: Complexity – Beban Kerja dan Peran Ganda Guru**, yang akan menunjukkan wajah lain dari tantangan guru di era VUCA.

C. Complexity: Beban Kerja dan Peran Ganda Guru

Setelah pada Bab 5 kita membahas tentang uncertainty yang menghantui profesi guru—mulai dari status kepegawaian hingga masa depan di tengah disrupsi teknologi—kini kita memasuki wajah lain dari era VUCA yang tidak kalah menekan, yaitu complexity. Jika uncertainty membuat masa depan tampak samar, maka complexity membuat kehidupan sehari-hari guru penuh simpul yang saling bertaut, rumit, dan sulit diurai.

Kompleksitas dalam profesi guru lahir dari banyaknya peran yang harus dijalankan secara bersamaan. Guru bukan hanya pendidik yang menyampaikan materi, tetapi juga administrator, konselor, peneliti, bahkan “orang tua kedua” bagi murid. Tugas-tugas ini tidak berjalan secara linear, melainkan saling bertumpuk dan sering kali hadir bersamaan dalam satu waktu. Akibatnya, guru harus melakukan juggling terus-menerus antara kewajiban yang berbeda, yang masing-masing menuntut energi, waktu, dan fokus.

Beban kerja guru semakin kompleks karena tidak hanya berasal dari tuntutan pedagogis, tetapi juga dari administrasi pendidikan yang semakin tebal. Seiring dengan lahirnya berbagai kebijakan akreditasi, evaluasi, dan rapor pendidikan (yang kita bahas di Bab 4), guru dituntut untuk melengkapi dokumen, laporan, dan evidensi yang jumlahnya kadang melebihi beban mengajar itu sendiri. Kompleksitas pun bertambah: guru ditarik ke dua kutub—mengajar di kelas dan mengisi berkas.

Selain itu, guru juga menghadapi peran sosial yang melebar. Di sekolah, mereka dituntut menjadi fasilitator pembelajaran sekaligus penggerak budaya sekolah. Di masyarakat, mereka dipandang sebagai figur moral yang harus menjadi teladan. Di rumah, mereka tetap memiliki peran sebagai orang tua, pasangan, atau anggota komunitas. Setiap peran membawa tuntutan dan harapan yang tidak selalu selaras. Di sinilah complexity muncul, karena guru harus menavigasi tuntutan yang kadang kontradiktif.

Kompleksitas juga lahir dari sifat peserta didik yang semakin beragam. Di era globalisasi, kelas tidak lagi homogen. Guru menghadapi siswa dengan latar belakang sosial-ekonomi berbeda, tingkat literasi beragam, kebutuhan khusus, hingga ekspektasi orang tua yang tinggi. Mengelola kelas seperti

ini menuntut pendekatan diferensiasi, yang meski ideal, pada praktiknya menambah kerumitan.

Di tingkat kebijakan, complexity semakin nyata karena guru harus mengikuti regulasi yang kerap tumpang tindih. Misalnya, di satu sisi guru didorong menerapkan pembelajaran kreatif, tetapi di sisi lain mereka dituntut memenuhi indikator administrasi yang kaku. Kontradiksi ini membuat guru bingung harus memprioritaskan yang mana.

Secara psikologis, complexity sering melahirkan role conflict dan role overload. Guru merasa identitasnya tercerai-berai karena ditarik ke banyak arah. Mereka lelah karena terlalu banyak beban, tetapi juga cemas karena setiap peran dianggap penting dan tidak boleh gagal. Inilah yang kemudian menjadi akar kecemasan dan burnout di kalangan guru.

Namun, complexity juga bisa dilihat dari sisi positif. Guru yang mampu menavigasi kompleksitas dengan bijak justru berkembang menjadi profesional multitalenta. Mereka bisa berperan sebagai pendidik, peneliti, dan pemimpin sosial sekaligus. Dengan resilience, complexity bisa berubah dari beban menjadi kesempatan untuk berkembang.

Bab 6 ini akan membahas tiga dimensi utama complexity dalam profesi guru. Bagian 6.1 menguraikan kompleksitas tugas guru yang meliputi mengajar, administrasi, dan penelitian. Bagian 6.2 membahas guru sebagai multi-role actor: pendidik, konselor, sekaligus orang tua kedua bagi murid. Bagian 6.3 menjelaskan bagaimana complexity berkontribusi pada burnout dan anxiety, serta strategi yang bisa ditempuh untuk mengelola kerumitan ini.

Dengan memahami complexity, kita akan melihat bahwa profesi guru bukan hanya menghadapi ketidakpastian masa depan (uncertainty), tetapi juga kerumitan sehari-hari yang menuntut energi luar biasa. Guru ibarat pelaut di samudra penuh arus silang: jika tidak memiliki peta (strategi) dan kapal yang kokoh (resilience), mereka bisa hanyut dalam kerumitan tanpa arah.

Kompleksitas Tugas Guru

Profesi guru sering dipersepsikan hanya sebagai pekerjaan “mengajar di kelas.” Namun, kenyataan di lapangan jauh lebih kompleks. Guru tidak hanya dituntut mentransfer pengetahuan, tetapi juga menyusun administrasi

pembelajaran yang detail, melakukan evaluasi, mengisi laporan, hingga melaksanakan penelitian tindakan kelas (PTK). Semua tanggung jawab ini membentuk jaringan tugas yang rumit, saling tumpang tindih, dan kerap menimbulkan tekanan psikologis yang tinggi.

Dimensi pertama adalah mengajar, yang menjadi inti profesi guru. Namun, mengajar di era sekarang jauh lebih kompleks dibanding masa lalu. Guru bukan lagi sekadar menyampaikan materi, melainkan harus merancang pengalaman belajar yang aktif, menyenangkan, dan sesuai dengan kebutuhan individu siswa. Paradigma *student-centered learning* menuntut guru menyesuaikan gaya mengajar dengan karakteristik beragam siswa, mulai dari yang cepat tangkap hingga yang membutuhkan bimbingan intensif.

Kompleksitas mengajar semakin tinggi karena guru menghadapi kelas yang heterogen. Siswa memiliki latar belakang sosial-ekonomi berbeda, tingkat literasi yang beragam, bahkan ada yang memiliki kebutuhan khusus. Guru dituntut melakukan pembelajaran diferensiasi, di mana satu rencana pembelajaran harus mampu mengakomodasi berbagai profil siswa. Hal ini bukan hanya soal keterampilan pedagogis, tetapi juga soal energi emosional yang besar.

Selain itu, mengajar tidak lagi terbatas di ruang kelas fisik. Guru dituntut mampu mengintegrasikan teknologi digital dalam pembelajaran. Menggunakan Learning Management System (LMS), aplikasi kuis interaktif, atau platform video konferensi kini menjadi bagian dari tugas mengajar. Sementara sebagian guru menikmati inovasi ini, sebagian lainnya merasa terbebani karena keterbatasan literasi digital.

Dimensi kedua adalah administrasi. Inilah bagian yang sering dianggap paling memberatkan guru. Setiap kurikulum baru membawa perubahan format administrasi: silabus, RPP, modul ajar, asesmen, hingga laporan rapor. Dokumen ini dimaksudkan untuk mendukung pembelajaran, tetapi sering kali justru mendominasi waktu guru. Banyak guru mengaku lebih banyak waktu mereka habis di depan laptop mengisi dokumen daripada bersama siswa.

Kompleksitas administrasi juga berasal dari lapis-lapis birokrasi. Guru harus melaporkan data ke sekolah, dinas pendidikan, bahkan kementerian.

Setiap jenjang meminta format berbeda, sehingga pekerjaan administratif guru menjadi berulang. Hal ini melahirkan fenomena *administrative overload*, di mana guru kewalahan oleh tuntutan dokumentasi.

Tekanan administratif juga memengaruhi identitas profesional guru. Mereka sering merasa perannya direduksi menjadi “penyedia dokumen,” bukan pendidik sejati. Ketika mutu guru lebih sering diukur dari kelengkapan administrasi daripada kualitas interaksi dengan siswa, muncul perasaan frustrasi. Anxiety muncul karena guru takut dianggap tidak kompeten hanya karena dokumennya kurang lengkap, meski sebenarnya mereka mengajar dengan baik.

Dimensi ketiga adalah penelitian. Guru, khususnya yang sudah tersertifikasi, diwajibkan melaksanakan penelitian tindakan kelas (PTK) atau publikasi ilmiah sebagai syarat kenaikan pangkat. Di satu sisi, hal ini positif karena mendorong guru menjadi reflektif dan berbasis data. Namun, di sisi lain, banyak guru merasa kewajiban ini menambah lapisan kompleksitas.

Banyak guru kesulitan melakukan penelitian karena keterbatasan waktu, sumber daya, dan keterampilan metodologis. Mereka sudah sibuk mengajar dan mengurus administrasi, sehingga meneliti terasa sebagai beban tambahan. Tidak jarang, penelitian dilakukan hanya untuk memenuhi syarat administratif, tanpa benar-benar memberikan kontribusi pada perbaikan pembelajaran.

Kompleksitas ini semakin tinggi karena publikasi ilmiah membutuhkan standar akademik yang ketat. Guru harus memahami metodologi, melakukan analisis data, menulis artikel, dan mengirimkannya ke jurnal. Semua ini menuntut keterampilan yang sering tidak diajarkan dalam pendidikan guru dasar. Alhasil, anxiety meningkat karena guru merasa tidak mampu memenuhi standar akademik tersebut.

Namun, ada sisi positif dari tuntutan penelitian. Guru yang mampu melaksanakan PTK dengan baik sering menemukan insight baru untuk memperbaiki praktik pengajarnya. Mereka belajar menilai secara objektif apa yang berhasil dan apa yang perlu diperbaiki. Dengan demikian, meski terasa berat, penelitian bisa menjadi sarana untuk meningkatkan kualitas profesional guru jika didukung dengan baik.

Dari perspektif psikologi kerja, kompleksitas tugas guru ini menciptakan *role overload*. Guru memiliki terlalu banyak peran yang harus dijalankan secara simultan. Mereka harus menjadi perancang pembelajaran, fasilitator kelas, administrator, peneliti, sekaligus konselor bagi siswa. Tidak heran jika banyak guru melaporkan kelelahan kronis dan kecemasan.

Kompleksitas ini juga menimbulkan *role conflict*. Guru sering merasa terpecah antara mengajar dengan sepenuh hati atau memenuhi tuntutan administrasi. Misalnya, seorang guru ingin fokus mendampingi siswa yang kesulitan belajar, tetapi harus meninggalkan kelas lebih cepat karena ada deadline laporan. Konflik peran semacam ini membuat guru merasa gagal di dua sisi sekaligus.

Selain *role conflict*, muncul juga *role ambiguity*. Guru sering tidak jelas apa yang sebenarnya lebih penting: inovasi pembelajaran atau kelengkapan administrasi. Ketidakjelasan ini menimbulkan rasa bingung dan cemas. Dalam situasi seperti ini, guru kehilangan arah profesional, karena tuntutan yang datang dari berbagai pihak tidak konsisten.

Namun, tidak semua guru menyerah pada kompleksitas. Guru yang memiliki *resilience* tinggi mampu mengelola kerumitan ini dengan strategi adaptif. Mereka mencari cara kreatif untuk mengintegrasikan administrasi dengan pembelajaran, atau memanfaatkan penelitian untuk memperkuat praktik mengajar. Guru semacam ini menunjukkan bahwa *complexity* juga bisa menjadi ruang tumbuh.

Sayangnya, tidak semua guru mendapat dukungan yang memadai untuk membangun *resilience*. Banyak guru dibiarkan menghadapi kompleksitas sendirian, tanpa pelatihan manajemen waktu, dukungan administratif, atau bimbingan penelitian. Kondisi ini memperparah *anxiety* dan menurunkan *well-being* guru.

Dari perspektif kebijakan, kompleksitas tugas guru perlu ditata ulang. Perlu ada penyederhanaan administrasi, integrasi laporan, dan pendampingan penelitian yang lebih manusiawi. Guru seharusnya diberi ruang untuk fokus pada inti tugasnya: mendidik. Jika administrasi dan penelitian dirancang sebagai alat bantu, bukan beban, maka kompleksitas bisa lebih mudah dikelola.

Dengan demikian, 6.1 menunjukkan bahwa profesi guru memang penuh kerumitan. Mengajar, administrasi, dan penelitian saling bertaut, menciptakan jaringan tugas yang kompleks. Tanpa strategi pengelolaan, kerumitan ini bisa berubah menjadi anxiety yang kronis. Namun, dengan dukungan yang tepat, complexity bisa berubah menjadi peluang bagi guru untuk berkembang menjadi profesional multitalenta.

Guru sebagai Multi-role Actor

Profesi guru tidak pernah sederhana. Ia bukan sekadar pekerjaan mentransfer ilmu pengetahuan, melainkan profesi multidimensional yang menuntut peran ganda. Guru diharapkan menjadi **pendidik** yang kompeten, **konselor** yang bijak, sekaligus **orang tua kedua** yang penuh kasih. Kompleksitas peran ini lahir dari ekspektasi sosial, budaya, maupun kebijakan pendidikan, yang semuanya bertumpuk dalam kehidupan seorang guru.

1. Guru sebagai Pendidik

Peran utama guru tentu adalah sebagai **pendidik**. Namun, di era VUCA, tugas mendidik tidak hanya sebatas menyampaikan materi pelajaran. Guru harus membentuk keterampilan abad 21: berpikir kritis, kreativitas, komunikasi, dan kolaborasi. Tugas ini jauh lebih kompleks daripada sekadar mengajarkan hafalan. Guru dituntut untuk menjadi fasilitator pembelajaran, perancang pengalaman belajar, sekaligus motivator bagi siswa.

Sebagai pendidik, guru juga berfungsi sebagai **agen perubahan sosial**. Mereka tidak hanya menyiapkan siswa untuk ujian, tetapi juga membentuk mereka menjadi warga negara yang bertanggung jawab, toleran, dan siap menghadapi tantangan global. Peran ini menjadikan guru sebagai aktor penting dalam pembangunan bangsa. Namun, semakin luasnya spektrum tugas ini sering membuat guru kewalahan.

Selain itu, guru juga diharapkan mampu menyesuaikan diri dengan **beragam latar belakang siswa**. Seorang pendidik harus sensitif terhadap perbedaan sosial-ekonomi, budaya, agama, bahkan kondisi psikologis siswa. Hal ini menambah lapisan kerumitan karena guru harus menggunakan pendekatan yang inklusif dan adaptif.

2. Guru sebagai Konselor

Di luar peran pendidik, guru sering diposisikan sebagai **konselor**. Siswa tidak hanya membawa buku ke sekolah, tetapi juga membawa masalah pribadi: konflik keluarga, kecemasan akademik, krisis identitas, hingga tekanan sosial dari teman sebaya. Dalam situasi ini, guru sering menjadi tempat pertama siswa mencari bantuan.

Guru sebagai konselor berarti harus memiliki **keterampilan mendengarkan, memberi nasihat, dan mendukung** siswa dalam menghadapi masalah. Walau tidak semua guru memiliki latar belakang psikologi, realitas di lapangan menuntut mereka untuk mengisi peran ini. Bahkan, banyak siswa lebih nyaman bercerita kepada guru daripada konselor sekolah yang formal.

Namun, peran sebagai konselor juga menimbulkan **tekanan emosional**. Guru bisa terbebani oleh cerita-cerita sulit siswa, seperti kekerasan dalam rumah tangga atau depresi remaja. Ketika guru tidak dibekali keterampilan konseling yang memadai, mereka bisa mengalami *compassion fatigue*—kelelahan karena terlalu banyak menanggung beban emosional siswa.

3. Guru sebagai Orang Tua Kedua

Dalam budaya Indonesia, guru kerap disebut sebagai **orang tua kedua**. Ungkapan “guru digugu dan ditiru” menunjukkan bahwa siswa menempatkan guru sebagai figur yang harus dipercaya dan diteladani. Guru tidak hanya mengajar, tetapi juga **merawat, melindungi, dan membimbing** siswa layaknya anak sendiri.

Sebagai orang tua kedua, guru diharapkan menunjukkan kasih sayang, empati, dan kepedulian yang tulus. Mereka bukan sekadar mengawasi siswa di sekolah, tetapi juga berperan dalam membentuk karakter, etika, dan moralitas. Ekspektasi ini sangat tinggi, karena guru diharapkan mengisi celah yang kadang tidak mampu dipenuhi keluarga.

Namun, peran ini tidak jarang menimbulkan **konflik identitas**. Guru dituntut tegas dalam pembelajaran, tetapi lembut dalam mendidik karakter. Mereka harus menyeimbangkan disiplin dengan empati, aturan dengan kasih sayang. Ketidakseimbangan bisa menimbulkan kritik: terlalu keras dianggap otoriter, terlalu lembut dianggap lemah.

4. Kompleksitas Peran Ganda

Ketika tiga peran ini—pendidik, konselor, orang tua kedua—harus dijalankan bersamaan, guru menghadapi **complexity** yang luar biasa. Dalam satu hari, seorang guru bisa menjadi penyampai materi, lalu menjadi pendengar curhat siswa yang depresi, kemudian menegur siswa yang melanggar aturan, dan akhirnya mengisi administrasi. Pergantian peran yang cepat ini menuntut fleksibilitas emosional yang tinggi.

Kompleksitas ini juga sering menimbulkan **role conflict**. Misalnya, ketika guru ingin fokus pada pembelajaran (peran pendidik), tetapi seorang siswa membutuhkan konseling mendesak (peran konselor). Atau ketika guru harus menjaga jarak profesional, tetapi dituntut untuk bersikap penuh kasih layaknya orang tua kedua. Konflik peran ini menimbulkan kecemasan dan kelelahan emosional.

Selain role conflict, ada juga **role overload**. Guru merasa kewalahan karena terlalu banyak peran yang harus dipenuhi. Setiap peran dianggap penting, sehingga tidak ada yang boleh diabaikan. Tekanan ini menimbulkan rasa gagal ganda: guru merasa tidak maksimal sebagai pendidik, konselor, maupun orang tua kedua.

5. Dampak Psikologis

Dari perspektif psikologi kerja, multi-role actor membuat guru rentan terhadap **burnout**. Gejala burnout seperti kelelahan emosional, depersonalisasi, dan penurunan pencapaian pribadi sering muncul pada guru yang dipaksa menjalankan banyak peran tanpa dukungan memadai.

Namun, tidak semua guru mengalami dampak negatif. Ada juga guru yang menemukan **makna mendalam** dari peran ganda ini. Mereka melihat diri sebagai figur penting dalam kehidupan siswa, yang bisa mengubah arah hidup anak-anak. Rasa makna ini menjadi sumber motivasi dan memperkuat resilience mereka.

6. Dukungan Sistemik

Agar guru bisa menjalankan peran ganda tanpa terjerat kecemasan berlebihan, diperlukan **dukungan sistemik**. Pertama, sekolah harus menyediakan **layanan konseling profesional**, sehingga guru tidak perlu sendirian menanggung beban emosional siswa. Kedua, beban

administrasi harus dikurangi, agar guru punya waktu untuk benar-benar mendidik dan mendampingi siswa.

Selain itu, **pelatihan soft skills** perlu diberikan. Guru harus dibekali keterampilan komunikasi, konseling dasar, dan manajemen emosi. Dengan keterampilan ini, mereka bisa lebih percaya diri menjalankan peran ganda tanpa merasa kewalahan.

Dengan demikian, guru sebagai **multi-role actor** menghadapi kompleksitas yang unik: mendidik dengan kompetensi, membimbing dengan empati, dan merawat dengan kasih sayang. Peran ini menjadikan profesi guru mulia, tetapi juga rentan terhadap kecemasan dan burnout.

Kuncinya adalah bagaimana sistem pendidikan mengelola ekspektasi ini. Jika guru diberi dukungan, peran ganda bisa menjadi sumber kekuatan. Namun, jika dibiarkan tanpa bantuan, complexity ini akan berubah menjadi beban yang menggerogoti well-being guru.

Bab berikutnya (**6.3 Dampak Complexity terhadap Burnout dan Anxiety**) akan menguraikan lebih jauh bagaimana kompleksitas ini berkontribusi langsung pada kelelahan emosional dan kecemasan guru, serta bagaimana strategi resilience bisa menjadi jalan keluar.

Dampak Complexity terhadap Burnout dan Anxiety

Kompleksitas peran dan beban kerja guru, sebagaimana kita bahas pada 6.1 dan 6.2, tidak berhenti pada level teknis. Ia memiliki konsekuensi psikologis yang nyata, yakni meningkatnya risiko **burnout** dan **anxiety**. Dua kondisi ini kini menjadi fenomena global dalam profesi guru, dan Indonesia tidak terkecuali.

Burnout dalam literatur psikologi kerja didefinisikan oleh Maslach & Jackson (1981) sebagai sindrom kelelahan emosional, depersonalisasi, dan penurunan pencapaian personal yang muncul akibat stres kerja kronis. Guru merupakan salah satu profesi yang paling rentan, karena mereka menjalankan pekerjaan dengan intensitas emosional tinggi, ditambah kompleksitas administratif dan sosial yang berlapis.

Kompleksitas beban mengajar, administrasi, konseling, hingga tuntutan penelitian, sebagaimana dibahas pada 6.1, menyebabkan guru mudah mengalami **role overload**. Role overload ini menjadi faktor pemicu utama burnout, karena energi mental guru terkuras lebih cepat daripada kemampuannya untuk memulihkan diri.

Selain overload, guru juga menghadapi **role conflict**. Misalnya, guru ingin fokus mendampingi siswa yang bermasalah, tetapi harus segera menyelesaikan laporan administrasi. Konflik ini menimbulkan rasa frustrasi karena guru merasa gagal memenuhi semua tuntutan. Rasa gagal berulang kali inilah yang mempercepat kelelahan emosional.

Dari sisi anxiety, kompleksitas peran ganda guru (6.2) sering menimbulkan kecemasan tentang identitas profesional. Apakah mereka lebih dihargai sebagai pengajar, konselor, atau orang tua kedua? Apakah siswa dan masyarakat benar-benar memahami beban ganda mereka? Pertanyaan-pertanyaan ini menimbulkan kecemasan eksistensial yang tidak mudah dijawab.

Gejala burnout pada guru sering terlihat dalam bentuk **kelelahan kronis**. Guru merasa lelah bahkan sebelum masuk kelas. Mereka kehilangan semangat untuk menyiapkan pembelajaran kreatif, dan memilih jalan pintas dengan metode konvensional. Hal ini bukan semata soal malas, melainkan tanda bahwa energi psikologis sudah terkuras habis.

Gejala lain adalah **depersonalisasi**, di mana guru mulai menjaga jarak emosional dari siswa. Mereka tidak lagi merespons dengan empati, melainkan dengan sikap dingin atau sinis. Depersonalisasi adalah mekanisme bertahan diri, tetapi dalam jangka panjang merusak relasi guru-siswa.

Aspek ketiga burnout adalah **penurunan pencapaian personal**. Guru merasa apa pun yang mereka lakukan tidak pernah cukup. Meski sudah bekerja keras, mereka tetap merasa gagal. Perasaan tidak berdaya ini memperkuat anxiety dan bisa mengarah pada depresi.

Kompleksitas juga memperbesar **evaluation anxiety**. Guru cemas jika administrasi tidak lengkap, jika hasil rapor pendidikan rendah, atau jika akreditasi sekolah buruk. Anxiety ini sering muncul meski sebenarnya faktor-faktor tersebut berada di luar kendali guru. Akibatnya, guru merasa terjebak dalam lingkaran kecemasan yang tak berujung.

Selain aspek psikologis, dampak complexity juga tampak dalam aspek **fisik**. Guru dengan burnout melaporkan lebih sering sakit kepala, gangguan tidur, hingga masalah pencernaan. Hal ini menunjukkan bahwa burnout bukan hanya masalah mental, tetapi juga memengaruhi kesehatan fisik.

Dampak lebih jauh adalah **turnover intention**. Guru yang terus-menerus mengalami burnout mulai berpikir untuk meninggalkan profesi. Di beberapa negara, seperti Amerika Serikat, tingginya angka keluar dari profesi guru sudah menjadi krisis. Di Indonesia, meski tidak sebesar itu, banyak guru muda yang mulai enggan menjadikan profesi guru sebagai pilihan jangka panjang.

Namun, tidak semua guru yang menghadapi complexity berakhir dengan burnout. Guru dengan **resilience tinggi** mampu menavigasi kerumitan dengan lebih sehat. Mereka memaknai kompleksitas sebagai tantangan, bukan ancaman. Rasa makna ini berfungsi sebagai proteksi psikologis yang mencegah burnout.

Dukungan sosial juga berperan penting. Guru yang mendapat dukungan dari rekan kerja, kepala sekolah, dan komunitas belajar cenderung lebih mampu mengelola beban kompleks. Sebaliknya, guru yang terisolasi lebih rentan terhadap burnout. Dengan kata lain, **iklim sekolah** sangat menentukan.

Kompleksitas juga bisa dikelola melalui strategi **manajemen waktu dan prioritas**. Guru yang mampu memilah antara tugas utama dan sekunder biasanya lebih tenang. Namun, kemampuan ini jarang diajarkan secara formal dalam pendidikan guru, sehingga banyak yang belajar melalui trial and error.

Dari sisi kebijakan, penyederhanaan administrasi adalah salah satu langkah paling efektif untuk mengurangi burnout. Jika dokumen bisa dipangkas, guru bisa lebih fokus pada mengajar dan mendampingi siswa. Sayangnya, hingga kini birokrasi pendidikan masih sering menambah lapisan kompleksitas baru.

Perlu juga ada intervensi berbasis psikologi, seperti **pelatihan mindfulness** atau **resilience training**. Studi menunjukkan bahwa guru yang mengikuti program semacam ini lebih mampu mengelola stres, lebih tenang menghadapi complexity, dan lebih sedikit melaporkan gejala burnout.

Di tingkat sistem, pemerintah harus menyadari bahwa burnout dan anxiety bukan hanya masalah individu guru, tetapi juga masalah struktural. Jika kompleksitas peran dan beban kerja tidak ditata, maka burnout akan menjadi masalah nasional yang menurunkan mutu pendidikan.

Namun, complexity tidak harus selalu berujung negatif. Jika dikelola dengan baik, complexity bisa menjadi ruang pembelajaran. Guru bisa tumbuh menjadi profesional multitalenta, memiliki keterampilan manajemen emosi, fleksibilitas, dan ketahanan luar biasa. Dari sudut pandang ini, complexity adalah medan tempur sekaligus medan latihan.

Dengan demikian, dampak complexity terhadap burnout dan anxiety adalah nyata dan signifikan. Kompleksitas beban mengajar, administrasi, konseling, dan peran sosial menimbulkan role overload, role conflict, dan role ambiguity yang menjadi akar kelelahan emosional. Jika dibiarkan, burnout bisa meluas, menurunkan motivasi guru, dan akhirnya melemahkan mutu pendidikan.

Namun, complexity juga membuka ruang untuk tumbuh. Guru yang resilien, didukung komunitas, dan berada dalam sistem yang manusiawi bisa menjadikan complexity sebagai peluang. Di sinilah letak tantangan pendidikan Indonesia: bagaimana mengubah complexity dari beban menjadi sumber penguatan profesi guru.

Bab 6 dengan demikian menutup wajah **complexity** dalam VUCA. Pada Bab berikutnya, kita akan masuk ke **Bab 7: Ambiguity – Ketidakjelasan Arah dan Identitas Guru**, yang akan membahas bagaimana ketidakjelasan regulasi dan peran memperkuat kecemasan guru di era perubahan.

D. Ambiguity: Ketidakjelasan Arah dan Identitas Guru

Jika complexity membuat profesi guru penuh dengan simpul peran dan beban kerja yang rumit, maka wajah lain dari era VUCA yang tidak kalah menekan adalah ambiguity. Jika volatility berbicara tentang perubahan yang cepat, uncertainty tentang masa depan yang tidak pasti, dan complexity tentang beban yang saling bertaut, maka ambiguity adalah tentang ketidakjelasan arah dan kaburnya identitas profesi guru.

Ambiguitas dalam dunia pendidikan di Indonesia terasa di berbagai tingkatan. Pada level kebijakan, regulasi sering berubah tanpa peta jalan yang konsisten, sehingga guru bingung: harus mengikuti standar mana? Pada level profesi, peran guru bergeser dari “penyampai ilmu” ke “fasilitator belajar,” namun transisi ini belum sepenuhnya jelas, sehingga banyak guru merasa identitas profesionalnya digantung di antara dua paradigma. Pada level kelas, ekspektasi siswa dan orang tua juga beragam dan kadang kontradiktif, membuat guru tidak yakin apakah mereka berhasil memenuhi semua harapan.

Ambiguitas juga menciptakan kecemasan eksistensial. Guru bertanya-tanya: apakah profesi ini masih dihormati? Apakah otoritas saya sebagai pendidik tetap diakui di era ketika informasi bisa diakses di mana saja? Apakah saya dipandang sebagai agen transformasi atau sekadar pelaksana kebijakan? Pertanyaan-pertanyaan ini tidak memiliki jawaban pasti, dan di situlah sumber kegelisahan lahir.

Namun, ambiguity tidak selalu berarti negatif. Dalam beberapa konteks, ketidakjelasan justru memberi ruang fleksibilitas dan kreativitas. Guru yang resilient mampu memanfaatkan ruang abu-abu ini untuk menemukan identitas baru yang lebih relevan: bukan hanya pengajar, tetapi juga mentor, inovator, bahkan penggerak komunitas. Dengan kata lain, ambiguity bisa menjadi beban, tetapi juga peluang.

Bab 7 ini akan menguraikan tiga dimensi utama ambiguitas dalam profesi guru. Bagian 7.1 membahas ambiguitas regulasi dan kebijakan pendidikan yang membuat arah sering kabur. Bagian 7.2 membahas identitas guru di era digital—antara “sage on the stage” dan “guide on the side.” Bagian 7.3 menguraikan bagaimana ambiguitas peran ini berkontribusi langsung pada role conflict dan anxiety guru.

Dengan memahami ambiguity, kita akan melihat bahwa tantangan guru bukan hanya soal banyaknya peran (complexity), tetapi juga soal ketidakjelasan makna peran itu sendiri. Guru ibarat berjalan di kabut tebal: bukan hanya jalannya bercabang, tetapi arah jalan itu sendiri tidak jelas.

Ambiguitas Regulasi dan Kebijakan Pendidikan

Ambiguitas dalam dunia pendidikan Indonesia sangat kental terasa pada ranah regulasi dan kebijakan. Regulasi dirancang untuk memberi arah, tetapi sering kali justru menciptakan kabut baru yang membingungkan para pelaku pendidikan, terutama guru. Bukannya memperjelas jalan, aturan-aturan yang tumpang tindih dan berubah-ubah justru menimbulkan ketidakjelasan arah, tujuan, dan ukuran keberhasilan.

Salah satu bentuk ambiguitas adalah **perubahan kebijakan yang terlalu cepat tanpa masa transisi yang cukup**. Ketika Kurikulum 2013 diganti dengan Kurikulum Merdeka, guru diminta segera beradaptasi. Namun, tidak semua mendapat pelatihan yang memadai, tidak semua sekolah siap dengan sarana digital, dan tidak semua kepala sekolah memahami filosofi baru. Akibatnya, guru berada dalam posisi ambigu: apakah harus tetap menerapkan kurikulum lama demi kestabilan kelas, ataukah langsung beralih mengikuti instruksi baru meski belum paham penuh.

Ambiguitas juga muncul dari **perbedaan interpretasi aturan**. Misalnya, kebijakan tentang asesmen berbasis kompetensi. Ada dinas pendidikan yang menekankan asesmen formatif, ada yang tetap menuntut ujian sumatif, sementara di sekolah lain kepala sekolah menekankan portofolio. Guru kebingungan karena standar tidak konsisten. Mereka cemas apakah cara evaluasinya akan dianggap benar atau justru salah.

Di sisi administrasi, regulasi juga sering menimbulkan ambiguitas. Guru diminta menyusun RPP satu halaman, tetapi dalam praktik supervisi masih diminta melampirkan format panjang. Ambiguitas ini membuat guru merasa terjebak: apa yang sesungguhnya diinginkan oleh regulator? Kelonggaran yang dijanjikan tidak sepenuhnya terwujud di lapangan.

Ambiguitas regulasi juga tampak pada **kebijakan sertifikasi guru**. Sertifikasi dimaksudkan untuk meningkatkan profesionalitas, tetapi implementasinya sering tumpang tindih dengan kebijakan tunjangan dan kenaikan pangkat. Ada guru yang sudah tersertifikasi tetapi tunjangan tertunda karena aturan administratif, ada pula yang merasa kewajiban penelitian lebih ditekankan daripada kualitas mengajar.

Ambiguitas lain hadir dalam **kebijakan akreditasi**. Asesor menekankan “mutu pembelajaran nyata,” tetapi instrumen penilaian masih didominasi

bukti administrasi. Guru terjebak dalam dilema: fokus mengajar dengan baik atau melengkapi dokumen. Ambiguitas standar ini menambah kece- masan karena guru merasa selalu kurang, apa pun yang mereka lakukan.

Ketidakjelasan juga tercermin dalam **kebijakan status guru honorer dan PPPK**. Di satu sisi, pemerintah berjanji menghapus tenaga honorer, di sisi lain membuka rekrutmen baru dengan mekanisme yang tidak selalu transparan. Guru honorer bingung: apakah mereka akan diangkat, diputus kontrak, atau tetap dibiarkan menggantung? Ambiguitas ini membuat ribuan guru hidup dalam ketidakpastian.

Ambiguitas kebijakan juga berkaitan dengan **ekspektasi ganda peme- rintah terhadap guru**. Di satu sisi, guru diminta berinovasi, kreatif, dan berani bereksperimen. Namun di sisi lain, mereka juga diminta disiplin pada regulasi, target capaian, dan indikator administratif. Guru terjebak dalam kontradiksi: bagaimana mungkin berinovasi jika harus selalu mengikuti aturan baku yang kaku?

Dari perspektif psikologi organisasi, ambiguitas ini menciptakan **role ambiguity**—ketidakjelasan tentang apa yang sebenarnya diharapkan dari guru. Penelitian menunjukkan bahwa role ambiguity adalah salah satu penyebab utama stres kerja, karena individu merasa tidak memiliki kontrol atas hasil kerjanya.

Ambiguitas regulasi juga melemahkan **rasa percaya diri guru**. Mereka ragu apakah apa yang mereka lakukan benar, karena standar sering beru- bah. Guru akhirnya cenderung memilih sikap defensif: mengikuti aturan sebisanya tanpa benar-benar yakin. Sikap ini mengikis motivasi intrinsik dan mereduksi makna profesi guru.

Dampak lain adalah munculnya **budaya kepatuhan semu**. Guru bela- jar untuk “aman secara administratif” daripada benar-benar berorientasi pada kualitas pembelajaran. Mereka menyesuaikan dokumen agar sesuai aturan, meski praktik nyata di kelas berbeda. Hal ini lahir bukan dari niat buruk, melainkan dari kebutuhan bertahan di tengah ambiguitas regulasi.

Namun, ambiguitas juga bisa membuka ruang kreativitas. Guru yang resilien justru memanfaatkan ruang abu-abu untuk berinovasi. Misalnya, karena aturan penilaian tidak terlalu jelas, mereka menciptakan model ases- men yang lebih sesuai dengan konteks siswa. Dalam kasus ini, ambiguitas

memberi fleksibilitas. Tapi tidak semua guru memiliki keberanian mengambil risiko semacam itu.

Ambiguitas regulasi juga berdampak pada **hubungan guru dengan masyarakat**. Ketika kebijakan berubah, orang tua dan masyarakat sering menuntut guru menjelaskan. Namun, guru sendiri tidak selalu paham maksud kebijakan. Akhirnya, guru berada di garis depan kebingungan kolektif: mereka ditanya, tetapi tidak punya jawaban pasti.

Dalam konteks manajemen pendidikan, ambiguitas kebijakan mencerminkan lemahnya **sinkronisasi antar level**: pusat, provinsi, kabupaten, hingga sekolah. Ketidaksinkronan ini membuat kebijakan nasional sulit dipahami di level kelas. Guru sering menjadi “korban terakhir” yang harus menghadapi ketidakjelasan instruksi.

Dari perspektif politik, ambiguitas regulasi juga terkait dengan pergantian pejabat. Setiap menteri pendidikan membawa jargon baru, kadang memutuskan kesinambungan program sebelumnya. Guru kebingungan: apakah harus konsisten dengan program lama atau segera beralih ke program baru? Pola ini memperkuat persepsi bahwa arah pendidikan nasional tidak jelas.

Ambiguitas ini juga berdampak pada **well-being guru**. Ketidakjelasan arah membuat guru sulit merasa aman. Mereka merasa selalu berada di bawah bayang-bayang perubahan yang tidak bisa mereka kendalikan. Anxiety menjadi konsekuensi logis, karena guru takut salah langkah di tengah kabut kebijakan.

Namun, ambiguitas tidak selalu harus dilihat negatif. Jika dikelola dengan pendekatan partisipatif, ambiguitas bisa menjadi ruang dialog. Guru bisa dilibatkan dalam merumuskan interpretasi kebijakan, sehingga mereka merasa memiliki arah bersama. Sayangnya, pola komunikasi top-down masih dominan, sehingga ambiguitas sering dibiarkan tanpa penjelasan.

Dengan demikian, ambiguitas regulasi dan kebijakan pendidikan bukan sekadar masalah administratif, melainkan masalah **psikologis dan eksistensial** bagi guru. Ketidakjelasan arah membuat guru gamang, menimbulkan anxiety, dan melemahkan motivasi. Namun, di sisi lain, ambiguitas juga membuka ruang fleksibilitas yang bisa dimanfaatkan guru yang resilien.

Bab berikutnya, **7.2 Identitas Guru di Era Digital (Sage on the Stage vs Guide on the Side)**, akan membahas dimensi lain dari ambiguitas, yakni

ketidakjelasan identitas profesional guru di tengah pergeseran paradigma pembelajaran.

Identitas Guru di Era Digital (*Sage on the Stage vs Guide on the Side*)

Salah satu bentuk paling nyata dari **ambiguity** dalam profesi guru adalah kaburnya **identitas profesional** mereka di era digital. Selama berabad-abad, guru dipandang sebagai figur utama dalam proses belajar, sang “sage on the stage” yang berdiri di depan kelas, menyampaikan ilmu, dan menjadi sumber utama pengetahuan. Namun, di era digital, paradigma itu mulai bergeser. Pengetahuan kini tersedia di ujung jari siswa melalui internet, mesin pencari, dan kecerdasan buatan. Guru tidak lagi satu-satunya sumber pengetahuan. Dari sinilah muncul dilema identitas: apakah guru masih relevan sebagai pusat informasi, ataukah mereka harus berubah menjadi “guide on the side,” pendamping yang membantu siswa menavigasi lautan informasi?

Ambiguitas ini berakar pada perubahan drastis dalam **akses pengetahuan**. Jika dulu siswa sangat bergantung pada guru, kini mereka bisa belajar sendiri melalui YouTube, Google, atau aplikasi belajar daring. Ketika siswa menemukan jawaban lebih cepat melalui teknologi, posisi guru sebagai penyampai informasi dipertanyakan. Guru sering merasa kehilangan otoritas. Mereka cemas: *apakah saya masih dibutuhkan?*

Identitas guru sebagai “sage on the stage” bukan sekadar peran tradisional, tetapi juga simbol otoritas. Guru dihormati karena dianggap tahu lebih banyak. Namun, di era digital, kelebihan informasi membuat otoritas itu terkikis. Banyak siswa yang merasa lebih nyaman mencari penjelasan dari sumber daring yang lebih visual dan instan. Guru pun merasa identitas profesionalnya kabur di tengah arus informasi.

Di sisi lain, muncul paradigma baru bahwa guru sebaiknya menjadi “**guide on the side**”—bukan lagi pusat perhatian, melainkan fasilitator yang membimbing siswa untuk belajar mandiri. Dalam peran ini, guru tidak lagi memberi semua jawaban, melainkan membantu siswa mengajukan pertanyaan yang tepat, mengevaluasi informasi, dan menggunakannya secara kritis. Secara teori, peran ini lebih sesuai dengan era digital.

Namun, transisi dari “sage” ke “guide” tidaklah mudah. Banyak guru yang sudah lama terbentuk dalam paradigma tradisional merasa kesulitan melepas peran lama. Mereka terbiasa menjadi pusat, tetapi kini diminta mundur menjadi fasilitator. Ambiguitas ini menimbulkan kecemasan identitas: apakah saya guru sejati jika saya tidak lagi mengajar dengan ceramah?

Selain itu, sistem pendidikan sendiri sering **ambivalen**. Di satu sisi, kurikulum mendorong pembelajaran aktif dan student-centered. Namun, di sisi lain, ujian nasional, asesmen, dan akreditasi masih menekankan capaian kognitif yang diukur dengan standar seragam. Guru bingung: apakah mereka harus benar-benar menjadi fasilitator kreatif, ataukah tetap menjadi penyampai materi demi mengejar target ujian?

Ambiguitas identitas juga tampak pada ekspektasi masyarakat. Banyak orang tua masih mengharapkan guru tradisional yang “mengajar dengan tegas,” karena itu yang mereka alami di masa lalu. Sementara siswa generasi Z lebih suka guru yang santai, interaktif, dan dekat secara emosional. Guru terjebak di tengah dua ekspektasi yang saling bertolak belakang.

Ambiguitas ini memunculkan fenomena **role conflict internal**. Guru ingin menjadi fasilitator modern, tetapi merasa aman ketika kembali ke peran tradisional sebagai pusat pengetahuan. Pergulatan batin ini menimbulkan anxiety, karena guru merasa “tidak sepenuhnya menjadi dirinya.”

Dari perspektif psikologi pendidikan, dilema identitas ini terkait dengan konsep **professional self-concept**—bagaimana seseorang memandang dirinya dalam profesi. Guru dengan self-concept fleksibel lebih mudah beralih dari “sage” ke “guide.” Namun, guru yang identitasnya sudah mengakar pada model tradisional sering merasa kehilangan makna ketika diminta bergeser.

Ambiguitas identitas juga diperparah oleh **kesenjangan generasi**. Guru senior cenderung lebih nyaman dengan model ceramah, sementara guru muda lebih mudah menjadi fasilitator kreatif. Hal ini menimbulkan ketegangan internal dalam sekolah, karena standar identitas guru tidak seragam.

Namun, pergeseran ini juga membuka peluang positif. Jika guru menerima peran sebagai **guide on the side**, mereka bisa menegaskan kembali keunikan profesinya. Mesin bisa memberi informasi, tetapi hanya guru yang bisa memberi konteks, nilai, dan makna. Dalam posisi ini, guru justru semakin penting, bukan semakin tidak relevan.

Ambiguitas identitas juga berdampak pada **hubungan guru-siswa**. Guru yang terlalu kaku mempertahankan peran tradisional bisa dianggap “kuno” dan jauh dari siswa. Sebaliknya, guru yang terlalu longgar dalam peran fasilitator kadang dianggap tidak serius. Keseimbangan antara otoritas dan kedekatan menjadi seni tersendiri.

Dari perspektif sosiologis, ambiguitas identitas guru mencerminkan **perubahan fungsi sekolah**. Sekolah tidak lagi satu-satunya tempat belajar, melainkan salah satu dari banyak ruang belajar. Peran guru harus diredefinisi agar tetap relevan dalam ekosistem pembelajaran yang lebih luas.

Kebijakan pendidikan juga perlu lebih konsisten dalam mendukung identitas baru guru. Jika benar ingin mendorong guru sebagai fasilitator, maka sistem evaluasi juga harus menilai kemampuan memfasilitasi, bukan hanya kemampuan mentransfer pengetahuan. Tanpa itu, guru akan tetap gamang.

Ambiguitas ini juga mengandung risiko **loss of authority**. Guru yang gagal menemukan identitas baru bisa kehilangan kewibawaan di mata siswa. Mereka tidak lagi dipandang sebagai sumber inspirasi, melainkan sekadar pengawas kelas. Hal ini bisa memperlemah posisi profesi guru di mata masyarakat.

Namun, guru yang berhasil menavigasi ambiguitas identitas justru akan menemukan **makna baru** dalam profesinya. Mereka menjadi pembimbing yang relevan, yang tidak lagi bersaing dengan mesin, tetapi melengkapi mesin dengan kemanusiaan. Guru seperti ini akan semakin dihargai karena menghadirkan nilai tambah yang tak tergantikan.

Dengan demikian, ambiguitas identitas guru di era digital adalah dilema yang nyata: antara tetap menjadi “sage on the stage” atau beralih menjadi “guide on the side.” Pergulatan ini menimbulkan kecemasan, tetapi juga peluang. Guru bisa merasa kehilangan otoritas, tetapi juga bisa menemukan makna baru sebagai pembimbing kemanusiaan.

Kuncinya adalah bagaimana guru, sekolah, dan kebijakan pendidikan bersama-sama membangun identitas profesional yang jelas: bukan lagi sekadar penyampai ilmu, melainkan fasilitator pertumbuhan manusia seutuhnya. Dengan arah yang lebih jelas, ambiguitas bisa berubah dari kabut yang membingungkan menjadi ruang refleksi dan pembaruan profesi.

Bab berikutnya, **7.3 Role Conflict dan Anxiety Guru**, akan menggal lebih jauh bagaimana ketidakjelasan identitas ini berinteraksi dengan konflik peran, serta bagaimana dampaknya terhadap kesejahteraan psikologis guru.

Role Conflict dan Anxiety Guru

Konflik peran atau **role conflict** merupakan salah satu sumber utama kecemasan guru di era VUCA. Setelah menghadapi ambiguitas regulasi (7.1) dan identitas profesional (7.2), guru juga berhadapan dengan situasi di mana peran-peran yang harus mereka jalankan **bertentangan satu sama lain**. Situasi ini tidak hanya menimbulkan kebingungan, tetapi juga memicu **anxiety** yang dalam, karena guru merasa tidak mungkin memenuhi semua tuntutan sekaligus.

Role conflict dalam dunia pendidikan bisa muncul dalam berbagai bentuk. Yang paling sering adalah konflik antara **tuntutan administratif** dengan **tuntutan pedagogis**. Guru diharapkan menjadi fasilitator pembelajaran kreatif, tetapi di saat yang sama diwajibkan menyelesaikan laporan administrasi yang tebal. Mereka ingin fokus pada siswa, tetapi juga tidak bisa mengabaikan birokrasi. Ketika dua tuntutan ini saling bertabrakan, lahirlah role conflict yang menguras energi.

Konflik juga terjadi antara **peran profesional** dengan **peran personal**. Banyak guru harus menyeimbangkan kehidupan sebagai pendidik di sekolah dengan peran sebagai orang tua, pasangan, atau anggota komunitas. Ketika tuntutan sekolah terlalu tinggi—misalnya rapat hingga larut malam atau tugas administrasi yang dibawa pulang—guru merasa gagal memenuhi peran dalam keluarga. Rasa bersalah ini menambah lapisan kecemasan.

Role conflict dapat pula muncul dalam bentuk **perbedaan ekspektasi antar pihak**. Kepala sekolah menuntut disiplin administrasi, orang tua menginginkan perhatian penuh pada anak, siswa berharap pembelajaran yang menarik, sementara dinas pendidikan fokus pada capaian akreditasi. Guru berada di tengah pusaran ekspektasi yang tidak selalu sejalan. Ketidakmampuan memenuhi semuanya menimbulkan perasaan frustrasi dan anxiety.

Dari perspektif psikologi kerja, role conflict adalah **stress factor** yang kuat. Menurut teori *role theory*, individu yang menghadapi tuntutan peran bertentangan akan mengalami disonansi psikologis, yaitu rasa tidak nyaman karena tidak bisa memenuhi semua harapan. Pada guru, disonansi ini menimbulkan kecemasan berulang, bahkan pada hal-hal kecil seperti: *Apakah saya harus menyelesaikan RPP dulu atau menyiapkan media ajar untuk besok?*

Role conflict juga berhubungan erat dengan **role ambiguity**. Ketika peran tidak jelas, guru lebih mudah mengalami konflik. Misalnya, ketika kebijakan menekankan inovasi tetapi tidak menjelaskan indikator keberhasilan, guru bingung apakah harus mengejar kreativitas atau menyesuaikan standar lama. Kebingungan ini menjadi ladang subur bagi anxiety.

Konflik peran juga menimbulkan **emotional exhaustion**. Guru merasa ditarik ke berbagai arah sekaligus, sehingga energi emosional terkuras. Mereka mudah lelah, mudah marah, dan kehilangan kesabaran dengan siswa. Kondisi ini berbahaya karena bisa menurunkan kualitas interaksi guru-siswa.

Dampak lain dari role conflict adalah munculnya **coping maladaptif**. Beberapa guru mengembangkan kebiasaan menunda pekerjaan, sekadar untuk mengurangi rasa tertekan sesaat. Ada pula yang memilih bersikap apatis: mengajar seadanya tanpa semangat. Coping semacam ini memang meredakan kecemasan jangka pendek, tetapi merugikan dalam jangka panjang.

Namun, tidak semua dampak role conflict bersifat negatif. Dalam konteks tertentu, konflik peran bisa mendorong **inovasi dan kreativitas**. Guru yang resilien sering kali menemukan cara-cara baru untuk menyeimbangkan tuntutan. Misalnya, mengintegrasikan administrasi ke dalam kegiatan pembelajaran, sehingga dokumen dan kegiatan kelas bisa berjalan bersamaan.

Role conflict juga berhubungan dengan **burnout**, yang kita bahas di Bab 6. Guru yang terus-menerus menghadapi konflik peran tanpa dukungan cenderung lebih cepat mengalami burnout. Mereka merasa tidak berdaya, karena apa pun yang dilakukan selalu terasa kurang. Anxiety pun menjadi kronis, menggerogoti motivasi dan rasa percaya diri.

Dari perspektif sosiologis, role conflict mencerminkan **tarikan kepentingan yang berlapis** dalam sistem pendidikan. Guru berada di antara kebijakan pemerintah, ekspektasi sekolah, kebutuhan siswa, dan tuntutan keluarga. Selama tarikan ini tidak diselaraskan, role conflict akan terus menjadi bagian dari kehidupan guru.

Ambiguitas dalam identitas (sage vs guide) yang dibahas pada 7.2 memperparah konflik peran. Guru ingin berperan sebagai fasilitator modern, tetapi masyarakat masih menginginkan figur tradisional yang otoritatif. Ketika guru mencoba menyeimbangkan dua identitas ini, konflik internal muncul: apakah saya terlalu modern atau terlalu konvensional? Anxiety lahir dari dilema ini.

Role conflict juga berpengaruh pada **hubungan antar guru**. Guru yang lebih fokus pada administrasi kadang dianggap “kurang peduli siswa,” sementara guru yang fokus pada pedagogi dianggap “lalai administrasi.” Perbedaan fokus ini bisa menimbulkan ketegangan dalam tim sekolah, memperbesar kecemasan sosial di kalangan guru.

Namun, penting dicatat bahwa role conflict bukan sesuatu yang bisa dihapus sepenuhnya. Dalam profesi kompleks seperti guru, konflik peran akan selalu ada. Yang bisa dilakukan adalah **mengelola konflik** agar tidak berubah menjadi sumber kecemasan berlebihan. Manajemen sekolah, pelatihan guru, dan kebijakan pendidikan harus berorientasi pada mengurangi benturan peran yang tidak perlu.

Salah satu cara mengurangi role conflict adalah dengan **memperjelas prioritas**. Guru perlu tahu apa yang paling penting di mata sekolah dan pemerintah. Jika prioritas jelas, guru bisa mengalokasikan energi dengan lebih tenang. Ketidakjelasan prioritaslah yang sering membuat konflik makin parah.

Selain itu, **dukungan kolegal** juga penting. Guru yang saling mendukung lebih mampu menghadapi konflik peran. Dengan berbagi pengalaman, mereka bisa belajar strategi coping yang sehat. Komunitas guru bisa menjadi ruang aman untuk membicarakan dilema peran tanpa takut dihakimi.

Dari perspektif kebijakan, role conflict bisa dikurangi dengan **sinkronisasi regulasi**. Jika kurikulum, asesmen, akreditasi, dan administrasi saling

mendukung, konflik akan lebih sedikit. Tetapi jika masing-masing berjalan dengan logika sendiri, guru akan terus menjadi korban tarik-menarik.

Pada akhirnya, role conflict adalah bagian tak terhindarkan dari profesi guru. Namun, jika dibiarkan, ia bisa menjadi sumber anxiety kronis yang melemahkan motivasi. Jika dikelola dengan bijak, konflik peran bisa menjadi sarana refleksi untuk memperjelas identitas dan memperkuat resilience.

Dengan demikian, role conflict memperlihatkan sisi lain dari **ambiguity** dalam profesi guru. Ketidakjelasan regulasi, kaburnya identitas, dan bertumpuknya ekspektasi menciptakan konflik peran yang berujung pada anxiety. Guru merasa terjebak dalam dilema yang tidak pernah selesai: mengajar dengan sepenuh hati, melengkapi administrasi, atau menjaga peran sosial.

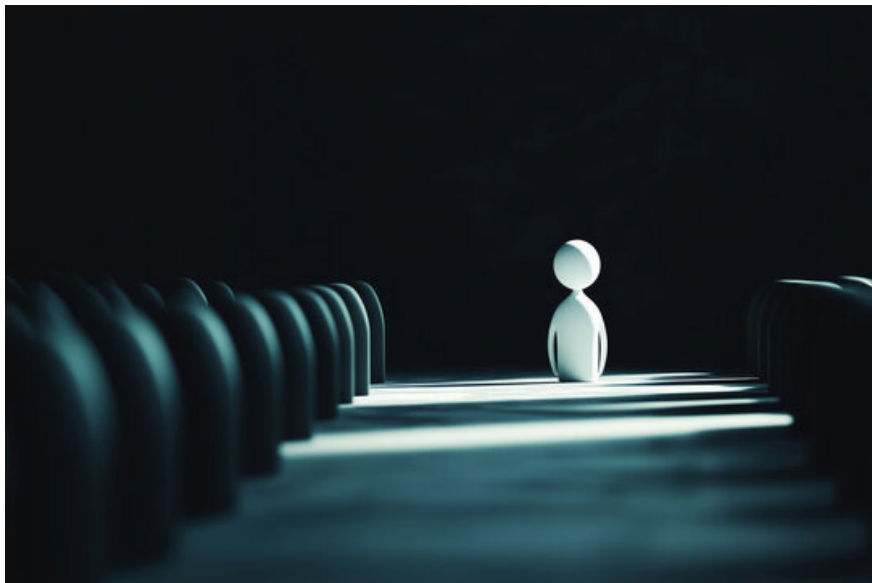
Namun, dalam konflik itu juga ada peluang. Guru yang mampu menavigasi dilema dengan resilience justru akan menjadi profesional yang lebih kuat. Kuncinya ada pada kejelasan regulasi, konsistensi kebijakan, serta dukungan psikososial yang memadai.

Dengan berakhirnya Bab 7, kita telah melihat wajah **ambiguity** dalam dunia guru: regulasi yang kabur, identitas yang tidak pasti, dan konflik peran yang menekan. Pada Bab 8 nanti, kita akan masuk ke dimensi **Psikologi dan Manajemen Anxiety Guru**, di mana berbagai pendekatan psikologis dan manajerial ditawarkan sebagai solusi menghadapi tekanan VUCA.



BAGIAN III

PSIKOLOGI DAN MANAJEMEN ANXIETY GURU



A. Pendekatan Psikologis

Setelah melalui pembahasan panjang pada Bab 4 hingga Bab 7, kita melihat dengan jelas bagaimana guru berada di tengah pusaran VUCA—volatility, uncertainty, complexity, dan ambiguity—yang mengguncang dunia pendidikan. Kita menyaksikan bagaimana perubahan kurikulum, status kepegawaian yang tidak pasti, beban kerja yang berlapis, hingga kaburnya identitas profesional membuat guru hidup dalam bayang-bayang anxiety. Gambaran ini bukan sekadar data, melainkan realitas emosional yang dialami ribuan guru setiap hari.

Namun, perjalanan buku ini tidak berhenti pada pemetaan masalah. Bagian III hadir sebagai upaya memberikan jalan keluar, dimulai dari ranah psikologis. Sebab, sebelum membicarakan kebijakan atau manajemen sekolah, kita harus kembali ke titik terdalam: diri guru sebagai manusia. Guru bukan mesin administrasi, bukan pula sekadar operator kebijakan. Guru adalah pribadi dengan pikiran, perasaan, dan jiwa yang perlu dijaga.

Bab 8 ini mengajak kita masuk ke dalam dunia pendekatan psikologis untuk membantu guru mengelola kecemasan. Pendekatan ini tidak hanya bersifat klinis, tetapi juga aplikatif, sehingga guru dapat langsung menerapkannya dalam keseharian. Fokus utama adalah bagaimana guru membangun ketahanan mental, mengatur emosi, dan menemukan kembali rasa kendali atas hidup dan profesinya.

Ada tiga pilar yang akan dibahas. Pertama, Cognitive Behavioral Therapy (CBT), sebuah pendekatan berbasis bukti yang efektif mengatasi kecemasan melalui restrukturisasi pola pikir dan perilaku. Kedua, emotional regulation, yang mencakup mindfulness, self-compassion, dan journaling—praktik sederhana namun berdampak besar dalam menjaga keseimbangan emosional. Ketiga, resilience building, yaitu strategi membangun daya lenting psikologis agar guru tidak hanya bertahan, tetapi juga tumbuh dalam tekanan.

Mengapa pendekatan psikologis penting? Karena anxiety guru sering kali bersifat internal, meskipun dipicu faktor eksternal. Kebijakan bisa membingungkan, beban kerja bisa berat, tetapi bagaimana guru memaknai dan merespons situasi itu sangat menentukan apakah mereka akan runtuh

atau bangkit. Dengan dukungan psikologis yang tepat, guru dapat menemukan kembali ketenangan, harapan, dan makna profesinya.

Dengan demikian, Bab 8 adalah pintu masuk menuju transformasi. Dari sekadar “bertahan di tengah badai VUCA,” guru bisa melangkah ke tahap berikutnya: menjadi pribadi yang resilien, adaptif, dan seimbang. Inilah pondasi sebelum kita melangkah ke Bab 9 dan 10, yang akan membahas manajemen sekolah dan kebijakan sistemik.

Cognitive Behavioral Therapy (CBT) untuk Guru

Cognitive Behavioral Therapy (CBT) adalah salah satu pendekatan psikologis yang paling banyak digunakan dan diteliti untuk menangani gangguan kecemasan, stres, dan depresi. CBT lahir dari integrasi dua aliran besar psikologi: **teori kognitif**, yang menekankan peran pikiran dalam membentuk emosi, dan **teori behavioristik**, yang menekankan perilaku sebagai hasil dari pembelajaran. Inti dari CBT adalah gagasan bahwa **pikiran, perasaan, dan perilaku saling berinteraksi**, sehingga mengubah pola pikir dan perilaku dapat membantu mengurangi kecemasan.

Dalam konteks guru, CBT menjadi relevan karena banyak bentuk **anxiety** yang mereka alami bersumber dari pola pikir tertentu. Misalnya, pikiran seperti *“Saya harus selalu sempurna di depan kelas”*, *“Jika murid saya gagal, berarti saya guru yang buruk”*, atau *“Saya tidak akan pernah bisa mengejar perubahan kurikulum ini”*. Pikiran semacam ini menciptakan rasa cemas, tegang, bahkan membuat guru menghindari dari situasi tertentu. CBT berusaha menantang pikiran otomatis negatif ini dan menggantinya dengan cara berpikir yang lebih realistis dan sehat.

Prinsip utama CBT adalah bahwa **kecemasan tidak semata-mata berasal dari situasi eksternal, tetapi dari interpretasi terhadap situasi tersebut**. Dua guru bisa menghadapi kurikulum baru, tetapi reaksi mereka berbeda: satu merasa panik dan kewalahan, sementara yang lain melihatnya sebagai peluang belajar. Bedanya bukan pada kurikulumnya, tetapi pada cara berpikir mereka. CBT membantu guru menyadari pola pikir yang maladaptif dan melatih keterampilan untuk mengubahnya.

Salah satu teknik dasar CBT adalah **identifikasi pikiran otomatis**. Guru dilatih untuk mengenali pikiran yang muncul ketika mereka merasa

cemas. Misalnya, ketika menghadapi supervisi kelas, pikiran otomatis yang muncul bisa berupa “*Saya pasti akan dikritik habis-habisan*”. CBT kemudian mengajak guru mempertanyakan kebenaran pikiran itu: apakah ada bukti objektif bahwa supervisi selalu berakhir buruk? Apakah mungkin supervisi juga bisa menjadi sarana pembelajaran? Proses ini disebut **cognitive restructuring** atau restrukturisasi kognitif.

Selain mengubah pola pikir, CBT juga melibatkan **teknik perilaku**. Salah satunya adalah **exposure**, yaitu menghadapkan individu secara bertahap pada situasi yang mereka takuti. Misalnya, guru yang cemas berbicara di depan forum rapat guru bisa dilatih mulai dari presentasi kecil hingga akhirnya berani berbicara di forum besar. Dengan cara ini, guru belajar bahwa kecemasan mereka bisa dikelola, dan situasi menakutkan tidak selalu berakhir buruk.

CBT juga menekankan pentingnya **self-monitoring**. Guru bisa diminta membuat *thought diary* atau catatan harian pikiran dan perasaan. Misalnya, ketika merasa cemas karena perubahan kebijakan, mereka menuliskan situasi, pikiran otomatis, emosi yang muncul, dan perilaku yang dilakukan. Dari catatan ini, guru belajar mengenali pola yang berulang, sehingga lebih sadar akan sumber kecemasannya.

Manfaat CBT bagi guru tidak hanya pada pengurangan kecemasan, tetapi juga pada peningkatan **well-being**. Guru yang terlatih dengan CBT cenderung memiliki rasa kontrol lebih besar atas hidupnya. Mereka tidak lagi merasa sepenuhnya ditentukan oleh kebijakan atau situasi eksternal, tetapi menyadari bahwa respon internal mereka bisa dikelola. Ini memberi rasa otonomi psikologis yang sangat penting di era VUCA.

CBT juga membantu guru mengatasi fenomena **perfectionism**, yaitu tuntutan untuk selalu sempurna. Banyak guru merasa bahwa mereka harus selalu menampilkan pembelajaran ideal, selalu memuaskan semua pihak, dan tidak boleh melakukan kesalahan. Pikiran ini menimbulkan kecemasan kronis. Dengan CBT, guru belajar menerima bahwa kesalahan adalah bagian normal dari pembelajaran, dan bahwa menjadi “cukup baik” (*good enough teacher*) sudah lebih sehat daripada menuntut kesempurnaan yang mustahil.

Selain perfectionism, CBT juga efektif untuk mengatasi **impotence thinking** atau pikiran tidak berdaya. Beberapa guru merasa apa pun yang

mereka lakukan tidak akan mengubah sistem pendidikan. Pikiran ini membuat mereka apatis dan cemas. CBT mengajarkan guru untuk memfokuskan energi pada hal-hal yang bisa mereka kendalikan—misalnya interaksi langsung dengan siswa—alih-alih larut dalam hal-hal besar yang berada di luar kuasa mereka.

Penerapan CBT pada guru juga bisa dilakukan dalam bentuk **pelatihan kelompok**. Guru dilatih bersama-sama untuk mengenali pola pikir maladaptif, berbagi pengalaman kecemasan, dan saling mendukung dalam restrukturisasi kognitif. Pendekatan kelompok ini terbukti efektif karena menumbuhkan rasa kebersamaan: guru menyadari bahwa mereka tidak sendirian menghadapi kecemasan.

Selain itu, CBT bisa diintegrasikan dengan **praktik reflektif** dalam pendidikan. Guru yang terbiasa menulis jurnal refleksi bisa menggunakan teknik CBT dalam catatannya: bukan hanya menceritakan pengalaman, tetapi juga menantang pikiran otomatis yang muncul. Dengan demikian, refleksi bukan hanya catatan administratif, tetapi juga proses terapi diri.

Dari perspektif neuropsikologi, CBT membantu menurunkan **aktivitas amigdala**, bagian otak yang berhubungan dengan rasa takut, sekaligus memperkuat **korteks prefrontal**, bagian otak yang berhubungan dengan regulasi kognitif. Artinya, guru yang menjalani CBT secara konsisten bukan hanya merasa lebih tenang, tetapi otaknya juga lebih terlatih untuk mengelola kecemasan.

Namun, CBT bukan tanpa keterbatasan. Tidak semua guru bisa langsung menerima gagasan bahwa pikiran mereka sendiri yang menyebabkan kecemasan. Ada yang merasa situasi eksternallah yang paling menentukan. Di sini, fasilitator perlu memberi pemahaman bahwa meskipun situasi eksternal memang berat, respon internal tetap bisa dilatih agar lebih sehat.

Keterbatasan lain adalah keterbatasan waktu. Guru yang sudah terbebani dengan administrasi kadang sulit meluangkan waktu untuk mengikuti sesi CBT. Oleh karena itu, program CBT untuk guru sebaiknya dirancang singkat, praktis, dan langsung aplikatif. Misalnya dalam bentuk *micro-training* selama 30 menit seminggu.

Meskipun demikian, penelitian menunjukkan bahwa CBT tetap merupakan **intervensi paling efektif untuk anxiety**. Dalam konteks guru, CBT

bisa menjadi kunci untuk mengembalikan kendali diri, mengurangi beban emosional, dan menumbuhkan resilience. Dengan CBT, guru belajar bahwa meskipun mereka tidak bisa mengendalikan kebijakan, mereka tetap bisa mengendalikan pikiran dan respon emosional mereka.

Implementasi CBT di sekolah juga membutuhkan dukungan sistemik. Kepala sekolah dan pengawas perlu memberi ruang agar guru bisa mengikuti pelatihan CBT tanpa merasa bersalah meninggalkan tugas administratif. Jika sistem mendukung, manfaat CBT akan lebih terasa dan berkelanjutan.

Dengan demikian, **Cognitive Behavioral Therapy (CBT)** menawarkan jalan praktis dan berbasis bukti bagi guru untuk mengelola anxiety. Melalui restrukturisasi kognitif, perubahan perilaku, dan refleksi diri, guru bisa membangun ketahanan psikologis yang kuat. Dalam era VUCA, ketika perubahan datang tanpa henti, CBT membantu guru menyadari bahwa meskipun mereka tidak bisa mengendalikan badai, mereka bisa belajar mengendalikan layar kapalnya sendiri.

Bab berikutnya, **8.2 Emotional Regulation: Mindfulness, Self-compassion, Journaling**, akan memperdalam strategi psikologis dengan pendekatan regulasi emosi yang lebih lembut namun sangat berdampak, sehingga guru tidak hanya mampu berpikir lebih sehat, tetapi juga merasa lebih seimbang secara emosional.

Emotional Regulation: Mindfulness, Self-compassion, Journaling

Salah satu inti dari kesejahteraan psikologis adalah kemampuan untuk **mengatur emosi** atau *emotional regulation*. Regulasi emosi adalah keterampilan seseorang untuk mengenali, memahami, dan mengelola emosi yang muncul, sehingga tidak melumpuhkan diri, tetapi justru bisa digunakan sebagai energi positif. Bagi guru yang setiap hari berhadapan dengan tuntutan akademis, ekspektasi orang tua, dan dinamika siswa, kemampuan ini menjadi penopang penting untuk bertahan dan tumbuh di tengah tekanan.

Dalam konteks pendidikan, regulasi emosi bukan sekadar kemampuan individual, melainkan juga berdampak pada kualitas interaksi dengan siswa. Guru yang mampu mengelola emosi lebih tenang menghadapi siswa yang

sulit diatur, lebih sabar menghadapi perubahan kebijakan, dan lebih mampu menciptakan suasana belajar yang positif. Sebaliknya, guru yang gagal mengatur emosinya mudah tersulut marah, cenderung sinis, atau bahkan menarik diri, yang pada akhirnya memperburuk kecemasan dan burnout.

Tiga strategi utama dalam regulasi emosi yang banyak diteliti dalam psikologi positif adalah **mindfulness, self-compassion, dan journaling**. Ketiganya sederhana, dapat dipraktikkan tanpa biaya besar, dan bisa dilakukan guru dalam keseharian.

1. Mindfulness

Mindfulness adalah praktik menyadari saat ini secara penuh, tanpa menghakimi. Bagi guru, mindfulness berarti hadir secara utuh di kelas, mendengarkan siswa dengan penuh perhatian, dan menyadari emosi yang muncul dalam dirinya. Misalnya, ketika seorang siswa tidak mengerjakan tugas, alih-alih langsung marah, guru yang berlatih mindfulness mampu mengenali rasa jengkel itu, mengambil jeda napas, dan kemudian merespons dengan lebih bijak.

Praktik mindfulness bisa dilakukan dengan latihan sederhana seperti **pernapasan sadar** selama 5 menit sebelum masuk kelas. Guru duduk tenang, memperhatikan napas masuk dan keluar, lalu menyadari tubuhnya. Latihan kecil ini mampu menurunkan kecemasan, karena otak berpindah dari mode reaktif ke mode reflektif.

Penelitian menunjukkan bahwa mindfulness membantu menurunkan aktivitas amigdala (pusat ketakutan di otak) dan memperkuat korteks prefrontal (pusat pengambilan keputusan). Artinya, guru yang rutin berlatih mindfulness lebih mampu mengendalikan reaksi emosional dan lebih tenang menghadapi situasi VUCA.

2. Self-compassion

Selain mindfulness, strategi penting lain adalah **self-compassion**, atau kasih sayang terhadap diri sendiri. Banyak guru terjebak dalam sikap perfeksionis, merasa harus selalu ideal di depan kelas. Ketika gagal, mereka cenderung menyalahkan diri dengan keras: *“Saya guru yang buruk, saya tidak pantas mengajar.”* Pola pikir ini memperkuat anxiety dan menggerogoti motivasi.

Self-compassion mengajarkan guru untuk memperlakukan dirinya seperti sahabat: penuh empati, pengertian, dan penerimaan. Alih-alih berkata “*Saya gagal total*”, guru bisa berkata “*Saya melakukan kesalahan, tetapi itu bagian normal dari proses belajar mengajar.*” Dengan cara ini, anxiety berkurang karena guru tidak lagi memperparah luka dengan kritik diri yang berlebihan.

Penelitian Kristin Neff (2011), pelopor self-compassion, menunjukkan bahwa orang dengan self-compassion tinggi lebih resilien menghadapi kegagalan, lebih rendah tingkat depresinya, dan lebih tinggi well-being-nya. Dalam profesi guru, self-compassion membantu mereka menerima keterbatasan, sembari tetap termotivasi untuk berkembang.

3. Journaling

Strategi ketiga adalah **journaling**, yaitu menulis pengalaman, emosi, dan refleksi dalam bentuk catatan. Bagi guru, journaling bisa menjadi ruang aman untuk mengekspresikan kecemasan, kekecewaan, sekaligus harapan. Dengan menulis, emosi yang sebelumnya kabur menjadi lebih jelas, sehingga lebih mudah dipahami dan dikelola.

Journaling juga membantu guru mengenali pola emosi. Misalnya, guru yang rutin menulis mungkin menyadari bahwa kecemasan paling sering muncul setiap kali mendekati deadline administrasi. Kesadaran ini membuka ruang untuk strategi preventif, seperti manajemen waktu lebih baik atau meminta dukungan kolega.

Ada berbagai bentuk journaling yang bisa diterapkan guru. Salah satunya adalah **gratitude journal**, yaitu mencatat tiga hal yang disyukuri setiap hari. Praktik sederhana ini terbukti meningkatkan suasana hati, menurunkan stres, dan memperkuat optimisme.

4. Sinergi Tiga Strategi

Mindfulness, self-compassion, dan journaling bukanlah teknik yang berdiri sendiri, tetapi bisa saling melengkapi. Mindfulness membantu guru menyadari emosi saat ini, self-compassion memberi kelembutan dalam menghadapi kelemahan, sementara journaling menjadi sarana untuk merefleksikan proses itu. Ketiganya membentuk siklus sehat yang memperkuat regulasi emosi.

Misalnya, guru yang cemas menghadapi supervisi bisa menggunakan *mindfulness* untuk menenangkan diri sebelum masuk kelas, mempraktikkan *self-compassion* ketika merasa tegang (“wajar jika saya cemas”), lalu menuliskan pengalaman itu dalam jurnal setelah selesai. Dengan cara ini, kecemasan yang sebelumnya terasa menghantui bisa diurai menjadi proses pembelajaran.

5. Dampak pada Well-being Guru

Guru yang mampu mengatur emosinya dengan strategi ini biasanya menunjukkan **peningkatan well-being**. Mereka lebih tenang, lebih mampu menikmati momen belajar, dan lebih tahan terhadap tekanan. Dampak positif ini tidak hanya dirasakan guru, tetapi juga siswa, karena suasana kelas yang kondusif lahir dari guru yang stabil secara emosional.

Lebih jauh, regulasi emosi memperkuat **hubungan guru-siswa**. Siswa lebih mudah terhubung dengan guru yang sabar, penuh empati, dan tidak mudah meledak. Hubungan ini pada gilirannya meningkatkan motivasi belajar siswa. Dengan kata lain, regulasi emosi guru tidak hanya menjaga kesejahteraan pribadi, tetapi juga meningkatkan mutu pendidikan.

Dengan demikian, regulasi emosi melalui ***mindfulness*, *self-compassion*, dan *journaling*** adalah strategi penting bagi guru untuk mengelola kecemasan. Di era VUCA yang penuh ketidakpastian, kemampuan mengatur emosi adalah fondasi yang membuat guru tetap tenang, berdaya, dan bermakna.

Jika CBT (8.1) memberikan kerangka berpikir rasional untuk mengatasi anxiety, maka regulasi emosi memberikan kelembutan hati agar guru bisa menerima dirinya dan situasi dengan lapang dada. Keduanya saling melengkapi: satu bekerja pada kognisi, satu bekerja pada afeksi.

Bab berikutnya, **8.3 Resilience Building: Teori dan Praktik**, akan melanjutkan pembahasan dengan fokus pada bagaimana guru tidak hanya mengurangi kecemasan, tetapi juga membangun ketahanan psikologis jangka panjang untuk bertumbuh di tengah badai VUCA.

Resilience Building: Teori dan Praktik

Resilience atau daya lenting psikologis adalah kemampuan seseorang untuk bangkit kembali setelah menghadapi tekanan, kegagalan, atau tantangan hidup. Bagi guru, resilience bukan sekadar atribut tambahan, melainkan kompetensi inti untuk bertahan di era VUCA. Tanpa resilience, setiap perubahan kurikulum, evaluasi kebijakan, atau masalah siswa bisa menjadi beban yang menghancurkan. Dengan resilience, tantangan yang sama dapat dipandang sebagai peluang untuk belajar dan bertumbuh.

Dalam literatur psikologi, resilience dipahami bukan sebagai sifat bawaan, melainkan keterampilan yang bisa **dikembangkan dan dilatih**. Masten (2001) menyebut resilience sebagai *ordinary magic*—“keajaiban sehari-hari” yang ada pada setiap orang, termasuk guru. Artinya, guru tidak harus menjadi sosok luar biasa untuk memiliki resilience, cukup mengasah kemampuan adaptasi, fleksibilitas, dan optimisme.

Salah satu teori populer adalah model **resilience berbasis faktor protektif**, yang mencakup dukungan sosial, regulasi emosi, dan kemampuan memaknai pengalaman. Guru yang memiliki jaringan sosial kuat (misalnya komunitas guru), regulasi emosi baik (seperti mindfulness), dan kemampuan memberi makna pada kesulitan, lebih mampu mengatasi keceasan. Teori ini menunjukkan bahwa resilience bukan hanya soal kekuatan individu, tetapi juga hasil interaksi dengan lingkungan.

Selain itu, ada **model ekologi resilience** (Bronfenbrenner), yang menekankan bahwa resilience guru dipengaruhi oleh berbagai lapisan sistem: keluarga, sekolah, masyarakat, hingga kebijakan negara. Seorang guru mungkin memiliki daya tahan personal yang kuat, tetapi jika sistem pendidikan tidak mendukung, resilience akan terkikis. Sebaliknya, guru dengan daya tahan sedang bisa tumbuh lebih kuat bila berada dalam lingkungan sekolah yang suportif.

Resilience juga dipahami melalui teori **positive psychology**. Seligman (2011) menekankan bahwa resilience erat dengan konsep *flourishing*—bukan sekadar bertahan dari kesulitan, tetapi juga tumbuh melampaui batas diri. Guru yang resilien tidak hanya mampu melewati masa sulit (misalnya pandemi COVID-19), tetapi juga menemukan strategi baru dalam mengajar, mengintegrasikan teknologi, dan memperluas peran sosialnya.

Dalam praktik, **membangun resilience pada guru** bisa dilakukan melalui beberapa strategi. Pertama, dengan **mengubah mindset** dari fixed mindset ke growth mindset. Guru yang memiliki growth mindset melihat tantangan sebagai kesempatan untuk belajar, bukan ancaman. Misalnya, ketika menghadapi perubahan kurikulum, guru dengan growth mindset berkata: *“Ini sulit, tetapi saya bisa belajar.”* Mindset inilah yang menjadi fondasi resilience.

Kedua, resilience dibangun melalui **strategi coping adaptif**. Guru yang resilien tidak melarikan diri dari masalah, tetapi mencari solusi realistis. Misalnya, ketika administrasi terlalu berat, mereka mencari cara kolaboratif dengan rekan guru untuk saling berbagi tugas, alih-alih memendam frustrasi sendirian.

Ketiga, resilience diperkuat melalui **dukungan sosial**. Studi menunjukkan bahwa guru yang memiliki komunitas belajar atau kelompok diskusi lebih mampu mengatasi stres. Dukungan ini memberi rasa kebersamaan, menurunkan perasaan terisolasi, dan memperkuat keyakinan bahwa mereka tidak sendirian menghadapi tantangan.

Praktik resilience juga melibatkan **kemampuan refleksi**. Guru yang terbiasa melakukan refleksi—baik melalui journaling (sebagaimana dibahas di 8.2) maupun diskusi kelompok—lebih mampu melihat tantangan dalam perspektif lebih luas. Refleksi membuat guru sadar bahwa kegagalan bukan akhir, melainkan bagian dari proses belajar.

Selain itu, resilience menuntut **kemampuan regulasi diri**. Guru yang resilien tahu kapan harus beristirahat, kapan harus meminta bantuan, dan kapan harus berkata “cukup.” Mereka tidak memaksakan diri hingga kelelahan total, karena memahami bahwa menjaga diri adalah bagian dari menjaga profesi.

Penerapan resilience dalam konteks guru bisa berbentuk **program pelatihan resilience**. Beberapa sekolah di dunia telah mengembangkan modul pelatihan yang mencakup keterampilan mindfulness, manajemen stres, komunikasi asertif, hingga strategi membangun optimisme. Guru dilatih secara praktis untuk menghadapi situasi sulit dengan cara yang lebih sehat.

Contoh nyata terlihat saat pandemi COVID-19. Guru di berbagai negara dipaksa mendadak beralih ke pembelajaran daring. Banyak yang

mengalami stress berat. Namun, guru yang resilien menggunakan situasi itu untuk berinovasi: belajar platform baru, menciptakan konten digital, bahkan mengembangkan komunitas belajar online. Pandemi menjadi bukti bahwa resilience bukan sekadar konsep, tetapi keterampilan nyata yang menentukan kualitas respons.

Resilience juga memperkuat **kesehatan mental guru**. Guru yang resilien lebih rendah tingkat kecemasannya, lebih sedikit mengalami burnout, dan lebih puas dengan pekerjaannya. Sebaliknya, guru yang rapuh cenderung lebih mudah jatuh dalam siklus stres, frustrasi, dan apatis. Dengan kata lain, resilience adalah vaksin psikologis melawan anxiety.

Namun, membangun resilience tidak selalu mudah. Hambatan utama adalah **budaya pendidikan yang terlalu menuntut**, tanpa memberi ruang pemulihan. Guru yang dikejar target administrasi, evaluasi, dan akreditasi tidak punya waktu untuk beristirahat. Tanpa ruang untuk bernapas, resilience sulit berkembang.

Di sini, **peran kepemimpinan sekolah sangat penting**. Kepala sekolah yang suportif bisa menciptakan iklim positif yang memperkuat resilience guru. Dukungan bisa berupa apresiasi, penyederhanaan beban administratif, atau sekadar mendengarkan keluhan guru. Dengan kepemimpinan semacam ini, resilience guru bertumbuh lebih alami.

Resilience juga erat kaitannya dengan **spiritualitas**. Banyak guru di Indonesia menemukan kekuatan melalui doa, keyakinan, atau praktik spiritual lainnya. Spiritualitas memberi makna pada penderitaan, sehingga kesulitan tidak hanya dilihat sebagai beban, tetapi juga sebagai ujian atau jalan untuk tumbuh. Aspek ini unik dan menjadi salah satu kekuatan khas resilience dalam konteks Indonesia.

Selain spiritualitas, **nilai budaya** juga memainkan peran. Konsep gotong royong, misalnya, bisa menjadi landasan resilience kolektif di sekolah. Guru yang bekerja sama, saling membantu, dan saling menyemangati lebih tahan menghadapi tekanan dibanding guru yang dibiarkan berjuang sendiri.

Resilience tidak berarti bebas dari kecemasan. Guru yang resilien tetap merasa cemas, tetapi mereka mampu **mengelola kecemasan itu agar tidak melumpuhkan**. Mereka bisa menerima perasaan tidak pasti, tetapi

tetap melangkah maju. Inilah perbedaan utama antara guru yang resilien dengan yang rapuh.

Dengan demikian, **resilience building** adalah inti dari pendekatan psikologis dalam menghadapi anxiety guru. Melalui teori yang menekankan faktor protektif, ekologi, dan psikologi positif, serta praktik yang meliputi mindset, coping adaptif, dukungan sosial, refleksi, dan spiritualitas, guru dapat membangun daya lenting untuk menghadapi VUCA.

Jika CBT (8.1) membantu guru mengubah cara berpikir, dan regulasi emosi (8.2) membantu mengelola perasaan, maka resilience (8.3) memberi fondasi untuk **bertahan sekaligus tumbuh**. Resilience menjadikan guru bukan hanya korban perubahan, tetapi aktor aktif yang mampu memaknai setiap tantangan sebagai jalan menuju kedewasaan profesional.

Dengan selesainya Bab 8, kita menutup dimensi **pendekatan psikologis**. Pada Bab 9 nanti, kita akan beralih ke **pendekatan manajemen pendidikan**, melihat bagaimana organisasi sekolah, kepemimpinan, dan iklim belajar bisa memperkuat atau justru melemahkan ketahanan psikologis guru.

B. Pendekatan Manajemen Pendidikan

Setelah pada Bab 8 kita menelusuri berbagai pendekatan psikologis—mulai dari restrukturisasi kognitif melalui CBT, pengelolaan emosi lewat mindfulness dan self-compassion, hingga pembangunan resilience—kini kita melangkah ke tingkat yang lebih luas: manajemen pendidikan.

Jika pendekatan psikologis berfokus pada individu guru sebagai pribadi, maka pendekatan manajemen pendidikan berfokus pada lingkungan dan organisasi tempat guru bekerja. Sebab, sebesar apa pun upaya guru dalam mengatur pikirannya, jika mereka berada dalam sistem sekolah yang toksik, kepemimpinan yang otoriter, atau budaya sekolah yang penuh tekanan, maka anxiety tetap akan muncul. Dengan kata lain, well-being guru tidak hanya ditentukan oleh kekuatan personal, tetapi juga oleh manajemen institusi pendidikan.

Manajemen pendidikan yang baik bisa menjadi “jaring pengaman” yang membuat guru merasa aman, dihargai, dan berkembang. Kepemimpinan

sekolah yang visioner dapat memberi arah di tengah ketidakpastian. Supervisi yang humanis dapat memberi dukungan alih-alih menambah tekanan. Iklim sekolah yang positif dapat menciptakan komunitas belajar yang sehat, sehingga guru tidak merasa sendirian menghadapi tantangan VUCA.

Sebaliknya, manajemen yang buruk justru memperburuk anxiety. Kepala sekolah yang hanya menekankan kepatuhan administrasi tanpa memberi makna, sistem supervisi yang menilai tanpa membimbing, serta iklim kerja yang penuh kompetisi negatif akan mengikis resilience guru. Di titik ini, jelas bahwa manajemen pendidikan adalah faktor penentu kesejahteraan psikologis guru.

Bab 9 ini akan membahas tiga pilar utama dalam pendekatan managerial. Pertama, kepemimpinan sekolah di era VUCA yang tidak hanya membutuhkan visi, tetapi juga pemahaman, kejelasan, dan kelincahan (*Vision, Understanding, Clarity, Agility*). Kedua, supervisi akademik yang humanis, yang memadukan aspek klinis, coaching, dan mentoring sehingga guru merasa didukung, bukan dihakimi. Ketiga, positive school climate dan komunitas belajar guru, yang menjadi fondasi untuk membangun rasa kebersamaan dan dukungan sosial di sekolah.

Dengan demikian, Bab 9 adalah jembatan penting dari ranah personal (psikologis) ke ranah kolektif (organisasi). Kita akan melihat bahwa membangun guru yang tangguh bukan hanya urusan individu, melainkan juga tanggung jawab institusi. Guru yang sehat secara psikologis akan semakin kuat jika didukung manajemen pendidikan yang sehat pula.

Kepemimpinan Sekolah di Era VUCA

Dalam dunia pendidikan yang diguncang oleh dinamika **VUCA**—*volatility, uncertainty, complexity, ambiguity*—kepemimpinan sekolah menjadi faktor kunci yang menentukan apakah guru akan tenggelam dalam kecemasan atau justru tumbuh dalam resiliensi. Jika pada Bab sebelumnya kita berbicara tentang strategi personal guru dalam mengatasi anxiety, maka pada bagian ini kita beralih ke **kepemimpinan sekolah** sebagai jangkar yang memberi arah di tengah badai perubahan.

Kepemimpinan sekolah bukan lagi sekadar soal administrasi atau manajemen teknis. Dalam era VUCA, kepala sekolah dituntut untuk menjadi **pemimpin transformatif** yang mampu memberi visi, membangun pemahaman kolektif, menghadirkan kejelasan, dan bergerak lincah menghadapi perubahan. Inilah yang dikenal sebagai kerangka **VUCA Prime: Vision, Understanding, Clarity, Agility**.

1. Vision: Arah yang Menginspirasi

Pertama, kepemimpinan sekolah harus berlandaskan pada **visi** yang jelas. Di tengah volatilitas kurikulum dan kebijakan, guru sering merasa kehilangan arah. Mereka bingung harus mengikuti perubahan yang mana, menyiapkan dokumen apa, atau mengukur capaian dengan standar siapa. Kepala sekolah yang visioner mampu menghadirkan narasi besar yang menyatukan: *“Apa pun kebijakan yang berubah, tujuan kita tetap membentuk generasi pembelajar sepanjang hayat.”*

Visi ini bukan sekadar slogan, tetapi **kompas moral** yang menuntun guru. Kepala sekolah yang visioner mampu mengartikulasikan arah jangka panjang, misalnya tentang pembelajaran berbasis karakter atau integrasi teknologi humanis, sehingga guru tidak terjebak hanya pada tugas administratif. Visi yang jelas membantu guru merasa bahwa pekerjaan mereka punya makna lebih besar daripada sekadar memenuhi indikator akreditasi.

2. Understanding: Empati dan Sensitivitas Konteks

Kedua, kepemimpinan sekolah di era VUCA membutuhkan **understanding**—kemampuan memahami realitas kompleks yang dihadapi guru. Kepala sekolah tidak bisa lagi hanya memerintah dari balik meja. Mereka perlu hadir, mendengar, dan memahami tekanan yang dialami guru: kecemasan menghadapi supervisi, kebingungan menghadapi kurikulum baru, atau kelelahan menghadapi beban administratif.

Understanding berarti memiliki **empati manajerial**. Kepala sekolah yang peka mampu membedakan guru yang butuh dorongan dengan guru yang butuh dukungan emosional. Mereka menyadari bahwa setiap guru punya latar belakang berbeda—ada yang digital savvy, ada yang masih berjuang dengan teknologi; ada yang kuat mental, ada yang rentan terhadap anxiety. Dengan pemahaman ini, kepala sekolah bisa merancang strategi dukungan yang lebih tepat sasaran.

3. Clarity: Kejelasan di Tengah Ambiguitas

Ketiga, kepemimpinan sekolah harus mampu menghadirkan **clarity** atau kejelasan. Salah satu sumber anxiety guru adalah ambiguitas regulasi (sebagaimana kita bahas di Bab 7). Kepala sekolah yang efektif berperan sebagai penerjemah kebijakan, yang mampu menyederhanakan instruksi dari atas menjadi langkah-langkah praktis di lapangan.

Clarity bukan hanya soal menjelaskan aturan, tetapi juga tentang menetapkan **prioritas yang jelas**. Ketika guru dibebani banyak tugas, kepala sekolah bisa membantu memilah: mana yang harus dikerjakan segera, mana yang bisa ditunda, mana yang penting, dan mana yang sekadar formalitas. Dengan kejelasan ini, guru merasa lebih tenang karena tidak lagi ditarik ke arah yang membingungkan.

4. Agility: Kelincahan dalam Bertindak

Keempat, kepemimpinan sekolah di era VUCA membutuhkan **agility**—kemampuan bergerak cepat, adaptif, dan fleksibel. Dunia pendidikan berubah dengan cepat: kebijakan baru, teknologi baru, bahkan krisis global seperti pandemi. Kepala sekolah yang agile mampu merespons perubahan dengan sigap, tanpa panik, sekaligus memberi rasa aman pada guru.

Agility juga berarti memberi ruang bagi **eksperimen dan inovasi**. Kepala sekolah yang lincah tidak menuntut kesempurnaan dari guru, tetapi mendorong mereka untuk mencoba hal baru, bahkan jika ada risiko gagal. Dengan demikian, sekolah menjadi laboratorium pembelajaran, bukan ruang ketakutan.

5. Dampak VUCA Prime terhadap Anxiety Guru

Kombinasi **vision, understanding, clarity, dan agility** menciptakan iklim kepemimpinan yang menenangkan. Guru tidak lagi merasa sendirian menghadapi badai, karena ada pemimpin yang memberi arah, memahami beban, memperjelas jalan, dan bergerak bersama. Anxiety yang sebelumnya menekan bisa bertransformasi menjadi energi positif untuk inovasi.

Sebaliknya, kepemimpinan yang lemah memperburuk situasi. Kepala sekolah yang tidak punya visi membuat guru merasa tersekat. Kepala sekolah yang tidak memahami realitas guru menambah jarak emosional. Kepala sekolah yang tidak bisa memberi kejelasan

memperparah ambiguitas. Dan kepala sekolah yang tidak lincah membuat sekolah lamban beradaptasi. Semua ini menjadi bahan bakar bagi anxiety yang semakin membesar.

6. Implementasi Praktis di Sekolah

Dalam praktik sehari-hari, kepemimpinan berbasis VUCA Prime bisa diwujudkan dalam berbagai bentuk. Misalnya, menyelenggarakan **rapat visi** di awal tahun ajaran untuk menyatukan arah. Mengadakan **forum curhat guru** agar kepala sekolah benar-benar memahami kondisi psikologis stafnya. Membuat **panduan sederhana** agar regulasi yang rumit lebih mudah dipahami. Atau memberi **kebebasan eksperimen** pada guru dalam mencoba metode pembelajaran baru.

Kepala sekolah juga perlu menjadi **role model resilience**. Guru akan meniru sikap pemimpinnya. Jika kepala sekolah menunjukkan ketenangan dalam menghadapi kebijakan baru, guru pun akan lebih percaya diri. Jika kepala sekolah panik, guru akan ikut panik. Dengan kata lain, resilience guru dimulai dari resilience pemimpinnya.

Dengan demikian, kepemimpinan sekolah di era VUCA membutuhkan kerangka **VUCA Prime: Vision, Understanding, Clarity, Agility**. Pemimpin yang visioner memberi arah; pemimpin yang memahami memberi empati; pemimpin yang menghadirkan kejelasan memberi rasa aman; dan pemimpin yang lincah memberi keyakinan bahwa sekolah bisa beradaptasi.

Bagi guru, kepemimpinan semacam ini adalah sumber kekuatan psikologis. Anxiety mereka berkurang bukan karena tantangan menghilang, melainkan karena ada pemimpin yang mampu menyalakan cahaya di tengah kabut. Kepemimpinan sekolah yang efektif bukan sekadar soal administrasi, tetapi soal **memberi makna dan keberanian untuk melangkah bersama**.

Pada Bab berikutnya (**9.2 Supervisi Akademik yang Humanis: Klinis, Coaching, Mentoring**), kita akan melihat lebih spesifik bagaimana praktik manajerial di bidang supervisi dapat dirancang agar tidak menjadi sumber tekanan, tetapi justru menjadi ruang pembinaan yang menumbuhkan well-being guru.

Supervisi Akademik yang Humanis

Supervisi akademik adalah salah satu instrumen utama manajemen pendidikan untuk menjaga dan meningkatkan kualitas pembelajaran. Namun, dalam praktiknya, supervisi sering menjadi sumber **kecemasan guru**. Banyak guru memandang supervisi sebagai “ujian” yang menakutkan, di mana setiap kesalahan kecil akan dicatat dan dinilai. Pola supervisi yang berorientasi pada kontrol dan penilaian semacam ini justru memperburuk anxiety, bukan meningkatkan kompetensi.

Karena itu, di era VUCA yang menuntut kolaborasi dan ketangguhan, supervisi akademik perlu dipandang ulang. Supervisi bukan lagi alat kontrol, melainkan **alat pembinaan** yang humanis. Tujuannya bukan menakut-nakuti guru, melainkan mendampingi mereka agar lebih percaya diri, lebih kompeten, dan lebih siap menghadapi tantangan pembelajaran modern.

1. Supervisi Klinis: Observasi dengan Pendekatan Reflektif

Salah satu bentuk supervisi humanis adalah **supervisi klinis**. Konsep ini dikembangkan oleh Cogan dan Goldhammer pada tahun 1960-an, dengan gagasan bahwa supervisi harus bersifat *diagnostik dan reflektif*, mirip dengan interaksi dokter-pasien. Dalam supervisi klinis, kepala sekolah atau pengawas hadir di kelas bukan untuk “mengadili,” melainkan untuk membantu guru memahami kekuatannya, kelemahannya, dan cara memperbaikinya.

Supervisi klinis melibatkan siklus tiga tahap: **pertemuan awal (pre-observation)** untuk membicarakan rencana pembelajaran, **observasi kelas (observation)** untuk melihat praktik nyata, dan **pertemuan balikan (post-observation)** untuk refleksi bersama. Dalam tahap terakhir, guru didorong mengungkapkan perasaannya, menganalisis tindakannya, dan menemukan solusi bersama pengawas. Proses ini menciptakan iklim kepercayaan yang mengurangi kecemasan.

Ketika supervisi dilakukan secara klinis, guru tidak lagi melihat pengawas sebagai “mata-mata” yang mencari kesalahan, melainkan sebagai mitra reflektif. Rasa cemas berkurang karena guru tahu bahwa tujuannya bukan penilaian, tetapi pembelajaran.

2. **Coaching: Memberdayakan Guru untuk Menemukan Solusi**
Selain supervisi klinis, pendekatan **coaching** menjadi penting dalam manajemen pendidikan modern. Coaching berbeda dari mengajar atau memberi instruksi. Coaching adalah proses memberdayakan seseorang untuk menemukan solusi dan potensi dirinya sendiri.

Dalam konteks guru, coaching berarti kepala sekolah atau supervisor mengajukan pertanyaan-pertanyaan reflektif seperti: *“Apa yang menurut Anda sudah berjalan baik di kelas tadi?”* atau *“Apa yang akan Anda lakukan berbeda jika mengajar kelas ini lagi?”* Pertanyaan semacam ini membuat guru berpikir kritis dan menemukan jawaban dari dalam dirinya, bukan sekadar mengikuti perintah.

Pendekatan coaching sejalan dengan psikologi positif, karena membangun rasa percaya diri guru. Guru yang dilatih melalui coaching cenderung lebih termotivasi, lebih inovatif, dan lebih mampu mengelola kecemasan. Mereka merasa dipercaya sebagai profesional yang mampu mengambil keputusan, bukan sekadar pelaksana kebijakan.

3. **Mentoring: Transfer Pengetahuan dan Dukungan Emosional**
Selain klinis dan coaching, supervisi juga perlu mengadopsi pendekatan **mentoring**. Mentoring adalah proses pendampingan di mana guru yang lebih berpengalaman mendampingi guru yang lebih muda atau kurang berpengalaman. Proses ini bukan hanya transfer keterampilan pedagogis, tetapi juga dukungan emosional.

Dalam mentoring, guru senior bisa berbagi pengalaman menghadapi kecemasan, memberikan tips praktis, dan menjadi teladan resilience. Misalnya, guru yang sudah terbiasa menghadapi perubahan kurikulum dapat membimbing guru muda agar tidak panik, melainkan melihat perubahan sebagai peluang.

Mentoring menciptakan iklim kekeluargaan dalam sekolah. Guru muda merasa tidak sendirian, sementara guru senior merasa dihargai karena pengalamannya diakui. Hubungan ini mengurangi anxiety karena beban dihadapi bersama, bukan sendiri.

4. **Supervisi Humanis sebagai Antitesis Supervisi Tradisional**
Supervisi akademik yang humanis berbeda tajam dari model tradisional. Dalam supervisi tradisional, fokusnya adalah mencari kesalahan,

memberi penilaian, dan menegakkan standar. Guru sering merasa diawasi, bukan dibina. Akibatnya, mereka menampilkan performa artifisial saat disupervisi, bukan praktik nyata.

Sebaliknya, supervisi humanis berorientasi pada **pembelajaran guru**. Fokusnya bukan pada dokumen semata, tetapi pada pertumbuhan profesional. Supervisi humanis menekankan dialog, refleksi, dan kolaborasi. Hasilnya bukan sekadar laporan, melainkan peningkatan kapasitas guru secara nyata.

5. Dampak terhadap Well-being Guru

Ketika supervisi dilakukan secara humanis, anxiety guru berkurang drastis. Mereka tidak lagi melihat supervisi sebagai ancaman, melainkan kesempatan. Guru menjadi lebih terbuka, lebih mau mencoba hal baru, dan lebih berani bereksperimen. Well-being mereka meningkat karena mereka merasa didukung, bukan dihakimi.

Supervisi humanis juga memperkuat hubungan antara kepala sekolah dan guru. Relasi yang tadinya vertikal dan penuh ketakutan berubah menjadi relasi kemitraan. Guru lebih percaya kepada pemimpin sekolah, sehingga komunikasi lebih lancar dan kolaborasi lebih produktif.

6. Praktik Implementasi di Sekolah

Untuk mewujudkan supervisi humanis, sekolah bisa mengadopsi beberapa langkah praktis. Pertama, membekali kepala sekolah dan pengawas dengan keterampilan coaching. Kedua, membangun sistem mentoring yang sistematis, misalnya dengan memasang guru senior dan junior. Ketiga, menjadikan refleksi pasca-supervisi sebagai ruang dialog dua arah, bukan sekadar laporan satu arah.

Selain itu, supervisi bisa dipadukan dengan **komunitas belajar guru**. Hasil supervisi tidak berhenti di ruang kepala sekolah, tetapi dibawa ke forum diskusi agar semua guru bisa belajar bersama. Dengan demikian, supervisi menjadi pintu masuk untuk pembelajaran kolektif, bukan sekadar evaluasi individu.

Dengan demikian, supervisi akademik yang humanis—melalui supervisi klinis, coaching, dan mentoring—adalah kunci untuk

mengurangi kecemasan guru dan meningkatkan kompetensi mereka. Supervisi bukan lagi instrumen kontrol, melainkan instrumen pembinaan.

Guru yang didampingi secara humanis merasa lebih percaya diri, lebih dihargai, dan lebih siap menghadapi tuntutan VUCA. Supervisi humanis bukan hanya tentang meningkatkan kualitas mengajar, tetapi juga tentang menjaga kesehatan mental dan well-being guru.

Pada bagian berikutnya, **9.3 Positive School Climate dan Komunitas Belajar Guru**, kita akan melihat bagaimana iklim sekolah yang sehat dan kolaboratif dapat menjadi ekosistem yang menopang resilience, menurunkan anxiety, dan membangun komunitas profesional guru yang lebih kuat.

Positive School Climate dan Komunitas Belajar Guru

Iklim sekolah atau **school climate** adalah suasana psikologis, sosial, dan kultural yang dirasakan oleh seluruh warga sekolah: guru, siswa, staf, hingga pimpinan. Seperti udara yang dihirup, iklim sekolah tidak selalu terlihat, tetapi sangat menentukan kesehatan mental, motivasi, dan perilaku. Dalam konteks guru, iklim sekolah yang positif bisa menjadi **pelindung dari anxiety**, sementara iklim yang negatif bisa memperburuk kecemasan meskipun guru memiliki strategi psikologis yang kuat.

Iklim sekolah positif dicirikan oleh rasa aman, dukungan emosional, hubungan kolaboratif, dan budaya saling menghargai. Guru merasa pekerjaan mereka bermakna, didukung oleh pimpinan, dihargai oleh kolega, dan dipahami oleh siswa serta orang tua. Sebaliknya, iklim sekolah negatif penuh dengan kompetisi tidak sehat, komunikasi yang buruk, serta dominasi birokrasi yang kaku.

Dalam literatur manajemen pendidikan, school climate sering dipandang sebagai fondasi kualitas sekolah. Hoy & Miskel (2013) menekankan bahwa iklim positif memperkuat kepuasan kerja guru, menurunkan burnout, dan meningkatkan kinerja. Hal ini menunjukkan bahwa iklim sekolah bukan sekadar “suasana,” melainkan faktor strategis yang menentukan kualitas pembelajaran.

1. Iklim Positif sebagai Pelindung dari Anxiety

Guru yang bekerja di sekolah dengan iklim positif cenderung lebih tahan terhadap tekanan VUCA. Misalnya, ketika kurikulum berubah, guru tidak merasa panik karena mereka tahu kolega siap membantu. Ketika menghadapi masalah siswa, guru tidak merasa sendirian karena ada ruang untuk berdiskusi dengan kepala sekolah dan konselor. Dukungan ini menciptakan **rasa aman psikologis (psychological safety)** yang sangat penting untuk menurunkan anxiety.

Sebaliknya, guru di sekolah dengan iklim negatif menghadapi tekanan sendirian. Mereka takut dikritik, enggan bertanya, dan memilih memendam kecemasan. Tidak ada budaya saling mendukung, yang ada justru rasa curiga dan persaingan. Dalam situasi ini, anxiety guru menjadi lebih berat karena mereka merasa benar-benar terisolasi.

2. Peran Kepala Sekolah dalam Menciptakan Iklim Positif

Iklim sekolah sangat ditentukan oleh kepemimpinan. Kepala sekolah yang visioner dan empatik mampu menumbuhkan iklim kolaboratif, sementara kepala sekolah yang otoriter justru menciptakan atmosfer penuh ketakutan. Hal-hal sederhana seperti menyapa guru setiap pagi, mendengarkan keluhan, atau memberi apresiasi atas upaya guru bisa membangun suasana positif.

Lebih jauh, kepala sekolah perlu **membangun budaya penghargaan**. Apresiasi tidak harus berupa materi, tetapi bisa dalam bentuk pengakuan publik atas inovasi guru, memberi ruang berbagi praktik baik, atau menuliskan ucapan terima kasih. Guru yang merasa dihargai akan lebih tahan terhadap tekanan eksternal.

3. Komunitas Belajar Guru

Selain iklim sekolah secara umum, faktor penting lain adalah **komunitas belajar guru (teacher learning community)**. Komunitas ini adalah wadah di mana guru saling berbagi, belajar bersama, dan mendukung satu sama lain. Di banyak sekolah, komunitas belajar terbukti menjadi ruang efektif untuk mengurangi anxiety, karena guru bisa membicarakan tantangan tanpa takut dihakimi.

Komunitas belajar guru juga menjadi sarana untuk **membangun kompetensi kolektif**. Misalnya, ketika ada guru yang menguasai

teknologi, ia bisa melatih guru lain. Ketika ada guru yang berhasil mengatasi masalah perilaku siswa, ia bisa berbagi strategi. Dengan demikian, komunitas belajar tidak hanya mengurangi kecemasan, tetapi juga meningkatkan kepercayaan diri guru.

4. Sinergi antara School Climate dan Learning Community

Iklim sekolah yang positif dan komunitas belajar guru saling menguatkan. Iklim positif menciptakan kepercayaan, yang menjadi fondasi bagi terbentuknya komunitas belajar yang sehat. Sebaliknya, komunitas belajar yang aktif juga memperkuat iklim positif, karena kolaborasi yang terjalin menumbuhkan rasa kebersamaan.

Dalam banyak kasus, komunitas belajar menjadi **ruang aman** ketika iklim sekolah belum sepenuhnya ideal. Guru bisa membangun komunitas kecil sebagai ruang dukungan, yang kemudian menyebarkan pengaruh positif ke seluruh sekolah.

5. Dampak terhadap Well-being Guru

Guru yang bekerja dalam iklim positif dan menjadi bagian dari komunitas belajar cenderung memiliki **well-being lebih tinggi**. Mereka merasa lebih bahagia, lebih bersemangat, dan lebih puas dengan profesinya. Well-being ini menular ke siswa, karena guru yang bahagia cenderung mengajar dengan penuh energi positif.

Sebaliknya, guru di sekolah dengan iklim negatif sering menunjukkan gejala burnout lebih cepat. Mereka merasa tidak dihargai, kehilangan motivasi, dan bahkan mulai meragukan makna profesinya. Dalam kasus ekstrem, hal ini memicu niat untuk meninggalkan profesi.

6. Strategi Membangun Iklim Positif

Ada beberapa strategi praktis untuk membangun iklim positif di sekolah. Pertama, komunikasi terbuka: menciptakan forum di mana guru bisa menyampaikan ide, kritik, dan keluhan tanpa takut dihukum. Kedua, budaya kolaborasi, misalnya melalui proyek lintas mata pelajaran. Ketiga, apresiasi berkelanjutan: memberi pengakuan atas usaha kecil maupun besar guru. Keempat, keterlibatan seluruh warga sekolah, termasuk siswa dan orang tua, dalam menciptakan budaya positif.

Dengan demikian, positive school climate dan komunitas belajar guru adalah pilar penting dalam manajemen pendidikan yang humanis.

Iklm positif menciptakan rasa aman psikologis, sementara komunitas belajar menciptakan ruang dukungan kolektif. Keduanya bersama-sama mengurangi anxiety, memperkuat resilience, dan meningkatkan kualitas pembelajaran.

Bagi guru, bekerja di sekolah dengan iklim positif bukan hanya soal lingkungan kerja, tetapi soal kualitas hidup. Anxiety berkurang, motivasi meningkat, dan makna profesi semakin jelas. Pada akhirnya, manajemen pendidikan yang baik adalah manajemen yang mampu menciptakan sekolah bukan sekadar tempat kerja, tetapi juga komunitas pembelajaran yang menyehatkan jiwa.

Dengan berakhirnya Bab 9, kita telah melihat bagaimana pendekatan manajemen pendidikan—melalui kepemimpinan, supervisi humanis, dan iklim positif—dapat menjadi benteng bagi guru menghadapi VUCA. Pada Bab 10 berikutnya, kita akan melangkah lebih luas ke pendekatan kebijakan dan sistem, membahas bagaimana negara dan dunia internasional mendukung kesehatan mental guru dalam skala nasional dan global.

C. Pendekatan Kebijakan dan Sistem

Setelah pada Bab 9 kita membahas bagaimana kepemimpinan sekolah, supervisi humanis, dan iklim positif dapat menjadi benteng pertama bagi guru menghadapi anxiety di era VUCA, kini kita perlu melangkah lebih luas. Sebab, sebesar apa pun upaya individu guru dan manajemen sekolah, mereka tetap berada dalam bingkai besar: kebijakan pendidikan dan sistem nasional maupun global.

Guru bukan hanya bagian dari sekolah, melainkan juga bagian dari sistem yang diatur negara dan dipengaruhi dinamika internasional. Ketika kebijakan nasional tidak selaras, ketika sistem pendidikan lebih menekankan administrasi ketimbang kesejahteraan, atau ketika standar global berubah cepat tanpa dukungan memadai, maka anxiety guru tidak hanya menjadi persoalan individu atau sekolah, melainkan persoalan sistemik.

Pendekatan kebijakan dan sistem ini penting karena anxiety guru bukan sekadar masalah psikologis, tetapi juga masalah struktural. Guru cemas bukan hanya karena menghadapi siswa atau kurikulum, tetapi juga

karena status kepegawaian yang tidak jelas, beban administratif yang tidak proporsional, minimnya akses pada layanan kesehatan mental, serta kebijakan pendidikan yang sering berubah tanpa masa transisi. Semua itu menunjukkan bahwa *well-being* guru adalah isu kebijakan publik, bukan sekadar isu personal.

Bab 10 ini akan membahas tiga dimensi utama. Pertama, program kesehatan mental guru di level nasional, baik yang sudah ada maupun yang masih perlu dikembangkan. Kedua, integrasi *teacher well-being* dalam kebijakan pendidikan, sehingga kesejahteraan guru tidak lagi menjadi isu pinggiran, tetapi menjadi bagian inti dari desain pendidikan. Ketiga, benchmark praktik baik internasional, seperti Finlandia, Jepang, dan Singapura, yang bisa menjadi cermin sekaligus inspirasi bagi Indonesia dalam merumuskan kebijakan yang berpihak pada guru.

Dengan demikian, Bab 10 adalah pijakan terakhir dari bagian ketiga buku ini. Jika Bab 8 menekankan strategi psikologis individual, Bab 9 menekankan dukungan manajerial di level sekolah, maka Bab 10 mengangkat isu ke ranah kebijakan dan sistem. Perjalanan ini menunjukkan bahwa mengatasi *anxiety* guru di era VUCA membutuhkan pendekatan *multi-level*: dari individu, organisasi, hingga kebijakan nasional dan global.

Program Kesehatan Mental Guru di Level Nasional

Kesehatan mental guru telah menjadi isu global yang semakin mendapat perhatian dalam dua dekade terakhir. Banyak negara menyadari bahwa kualitas pendidikan sangat bergantung pada ***well-being* guru**. Guru yang sehat secara mental lebih mampu menghadapi tantangan, lebih sabar mendampingi siswa, dan lebih kreatif dalam pembelajaran. Sebaliknya, guru yang terjebak dalam kecemasan kronis, *burnout*, atau depresi tidak hanya kehilangan produktivitas, tetapi juga menularkan energi negatif kepada siswa.

Di Indonesia, pembicaraan tentang kesehatan mental guru masih relatif baru. Selama ini perhatian lebih banyak diberikan pada aspek profesionalitas—sertifikasi, pelatihan, atau kenaikan pangkat. Sementara itu, aspek psikologis guru kerap dianggap urusan pribadi, bukan isu kebijakan publik.

Padahal, anxiety guru di era VUCA jelas merupakan masalah struktural yang menuntut respons nasional.

Program kesehatan mental guru di level nasional penting karena skala masalah ini meluas. Data UNESCO (2021) menunjukkan bahwa lebih dari 60% guru di dunia melaporkan peningkatan stres dan kecemasan akibat perubahan pendidikan selama pandemi COVID-19. Di Indonesia, hasil survei beberapa lembaga pendidikan menemukan gejala serupa: guru mengalami stres tinggi karena harus beradaptasi cepat dengan teknologi, menghadapi tekanan orang tua, dan tetap memenuhi tuntutan administratif.

Salah satu langkah awal adalah memasukkan kesehatan mental guru ke dalam **agenda kebijakan pendidikan nasional**. Misalnya, Kemendikbudristek bisa merancang program khusus untuk mendukung kesehatan mental guru, bukan hanya program pelatihan keterampilan mengajar. Program ini bisa berbentuk konseling daring, klinik psikologi pendidikan, atau hotline khusus guru yang mengalami tekanan emosional.

Beberapa inisiatif sudah ada, meskipun masih terbatas. Misalnya, *Sahabat Guru* yang dikembangkan oleh komunitas independen, atau layanan *Sejiwa* yang dibuka selama pandemi. Namun, layanan ini belum terintegrasi secara sistematis dalam kebijakan pendidikan nasional. Akibatnya, banyak guru bahkan tidak mengetahui keberadaan layanan tersebut.

Program nasional juga bisa berbentuk **pelatihan literasi kesehatan mental** untuk guru. Literasi ini tidak hanya membantu guru mengenali gejala stres dan kecemasan pada dirinya sendiri, tetapi juga membekali mereka keterampilan untuk mendeteksi masalah kesehatan mental siswa. Dengan demikian, program kesehatan mental memiliki efek ganda: meningkatkan kesejahteraan guru sekaligus memperkuat peran guru sebagai pendamping siswa.

Selain itu, **asuransi kesehatan guru** juga perlu mencakup layanan psikologis. Saat ini, BPJS Kesehatan hanya menanggung sebagian kecil layanan kesehatan mental, itupun terbatas pada kasus klinis berat. Padahal, intervensi psikologis preventif jauh lebih murah dan efektif daripada penanganan krisis mental yang sudah akut. Kebijakan nasional bisa mendorong integrasi layanan konseling dan terapi ringan dalam skema kesehatan guru.

Program kesehatan mental guru juga bisa diperkuat melalui **kolaborasi lintas kementerian**. Misalnya, Kemendikbudristek bekerja sama

dengan Kementerian Kesehatan untuk menyediakan psikolog sekolah, atau dengan Kementerian Agama untuk memberikan dukungan spiritual berbasis komunitas. Dengan pendekatan multisektor, kesehatan mental guru tidak lagi dipandang sempit, melainkan sebagai bagian integral dari pembangunan manusia.

Penting juga untuk memperhatikan **guru honorer dan PPPK**. Kelompok ini sering kali lebih rentan terhadap anxiety karena status kepegawaian yang tidak jelas dan pendapatan yang tidak stabil. Program kesehatan mental di level nasional harus inklusif, tidak hanya menyasar guru PNS. Tanpa itu, kesenjangan kesejahteraan psikologis akan semakin melebar.

Selain intervensi langsung, program nasional juga perlu menciptakan **lingkungan kebijakan yang mendukung**. Artinya, beban administrasi guru perlu disederhanakan, sistem evaluasi guru harus lebih humanis, dan kebijakan kurikulum harus lebih konsisten. Program kesehatan mental tidak akan efektif jika akar struktural penyebab kecemasan tetap dibiarkan.

Inspirasi bisa diambil dari negara lain. Di Inggris, misalnya, ada *Education Support Partnership* yang menyediakan layanan konseling khusus untuk guru. Di Kanada, ada *Teacher Assistance Programs* yang memberikan bantuan psikologis gratis bagi guru dan keluarganya. Di Jepang, pemerintah menyediakan program pelatihan stres manajemen bagi guru sebagai bagian dari kebijakan nasional. Benchmark semacam ini bisa menjadi rujukan bagi Indonesia.

Namun, Indonesia memiliki tantangan khusus: jumlah guru yang sangat besar (lebih dari 3 juta), keragaman geografis, dan disparitas akses layanan kesehatan. Karena itu, program nasional perlu memanfaatkan **teknologi digital**. Layanan konseling daring, aplikasi mindfulness untuk guru, atau komunitas virtual bisa menjadi solusi efektif untuk menjangkau guru di daerah terpencil.

Selain dukungan formal dari pemerintah, **organisasi profesi guru** juga bisa dilibatkan. PGRI, misalnya, dapat bekerja sama dengan universitas atau lembaga psikologi untuk menyediakan program kesehatan mental. Dengan pendekatan kolaboratif, program nasional akan lebih berkelanjutan dan tidak hanya bergantung pada anggaran negara.

Aspek lain yang tidak kalah penting adalah **destigmatisasi**. Banyak guru enggan mencari bantuan psikologis karena takut dianggap lemah atau tidak profesional. Program nasional harus disertai kampanye publik yang menekankan bahwa menjaga kesehatan mental sama pentingnya dengan menjaga kesehatan fisik. Guru yang sehat mental justru menunjukkan profesionalisme yang tinggi.

Selain kampanye, program bisa melibatkan **model role**: guru-guru yang sukses pulih dari burnout atau anxiety berbagi pengalaman mereka. Kisah nyata ini lebih menyentuh hati dan membantu mengurangi stigma.

Dari perspektif manajemen pendidikan, program kesehatan mental guru juga akan memberi dampak positif pada **kinerja sekolah**. Guru yang lebih tenang, bahagia, dan sehat mental cenderung lebih kreatif, lebih produktif, dan lebih mampu bekerja sama. Dengan kata lain, investasi pada kesehatan mental guru adalah investasi langsung pada mutu pendidikan nasional.

Dengan demikian, program kesehatan mental guru di level nasional adalah kebutuhan mendesak. Tanpa dukungan sistemik, anxiety guru akan terus menjadi masalah laten yang melemahkan mutu pendidikan. Program ini harus mencakup layanan konseling, pelatihan literasi mental, integrasi dalam sistem asuransi, kolaborasi multisektor, pemanfaatan teknologi digital, dan kampanye destigmatisasi.

Jika negara sungguh-sungguh menempatkan well-being guru sebagai prioritas, maka profesi guru tidak lagi menjadi medan kelelahan, melainkan ruang pertumbuhan. Dari sinilah pendidikan Indonesia bisa melangkah lebih mantap menuju kualitas yang sejati.

Bab berikutnya, **10.2 Integrasi Teacher Well-being dalam Kebijakan Pendidikan**, akan membahas bagaimana kesehatan mental guru bisa diarusutamakan dalam desain kebijakan, sehingga tidak lagi dipandang sebagai isu tambahan, tetapi sebagai inti dari pembangunan pendidikan.

Integrasi Teacher Well-being dalam Kebijakan Pendidikan

Isu teacher well-being sering kali muncul di permukaan hanya sebagai wacana tambahan, bukan sebagai prioritas utama kebijakan. Selama bertahun-tahun, fokus kebijakan pendidikan di Indonesia cenderung pada

peningkatan kompetensi akademis guru, penguatan kualifikasi formal, dan pemenuhan tuntutan administratif. Sementara itu, dimensi kesejahteraan psikologis, emosional, dan sosial guru jarang dijadikan bagian inti dari perencanaan. Padahal, tanpa well-being yang sehat, semua kebijakan peningkatan kompetensi akan berjalan pincang.

Integrasi teacher well-being dalam kebijakan pendidikan berarti menempatkan kesejahteraan guru sebagai komponen utama dalam desain, implementasi, dan evaluasi kebijakan. Artinya, setiap kebijakan—baik kurikulum, evaluasi, maupun manajemen sekolah—harus diuji dari pertanyaan mendasar: Apakah kebijakan ini meningkatkan atau justru menurunkan well-being guru?

1. Mengapa Integrasi Penting?

Pertama, guru adalah aktor sentral pendidikan. Mereka bukan hanya pelaksana kebijakan, tetapi penentu kualitas implementasi. Jika guru tertekan, cemas, dan burnout, maka sebaik apa pun desain kebijakan, hasilnya tetap jauh dari optimal. Dengan kata lain, teacher well-being adalah prasyarat keberhasilan kebijakan pendidikan.

Kedua, anxiety guru bukan semata persoalan individu, tetapi juga **produk kebijakan**. Perubahan kurikulum tanpa transisi, beban administrasi berlebihan, atau evaluasi kinerja yang tidak adil adalah contoh kebijakan yang memperburuk kesejahteraan guru. Karena itu, solusi tidak bisa hanya berupa intervensi psikologis, tetapi harus melalui integrasi kesejahteraan dalam setiap kebijakan.

Ketiga, integrasi teacher well-being adalah **tren global**. OECD (2018) menekankan bahwa well-being guru harus menjadi indikator kualitas pendidikan, sejajar dengan hasil belajar siswa. UNESCO (2021) juga merekomendasikan agar setiap negara memasukkan kesejahteraan guru dalam kerangka kebijakan nasional. Dengan demikian, Indonesia tidak bisa tertinggal dari gerakan internasional ini.

2. Strategi Integrasi dalam Kebijakan Pendidikan

Integrasi teacher well-being bisa dilakukan dalam beberapa strategi besar. Pertama, melalui **kurikulum yang realistis dan humanis**. Banyak kebijakan kurikulum gagal karena tidak mempertimbangkan kapasitas guru. Integrasi well-being berarti memastikan kurikulum

baru tidak hanya berbicara tentang konten, tetapi juga tentang beban kerja yang wajar dan dukungan implementasi yang memadai.

Kedua, melalui **penyederhanaan administrasi**. Selama ini, banyak guru mengeluh bahwa waktu mereka habis untuk mengisi dokumen, bukan mendampingi siswa. Kebijakan penyederhanaan administrasi, seperti RPP satu lembar, adalah langkah awal. Namun, integrasi yang sejati berarti memastikan semua instrumen supervisi, akreditasi, dan pelaporan diselaraskan agar tidak redundan.

Ketiga, melalui **sistem evaluasi guru yang berimbang**. Saat ini, evaluasi sering menekankan aspek administratif atau hasil ujian siswa. Padahal, kualitas guru juga harus dilihat dari aspek relasional, inovasi, dan kontribusi sosial. Integrasi well-being berarti evaluasi harus mendorong guru merasa dihargai, bukan ditakuti.

Keempat, melalui **pelatihan dan pengembangan profesional yang berbasis kebutuhan guru**. Alih-alih menambah beban dengan pelatihan formalistik, kebijakan harus menyediakan program yang relevan, fleksibel, dan mendukung well-being. Misalnya, pelatihan mindfulness untuk guru, manajemen stres, atau pengembangan diri berbasis komunitas.

Kelima, melalui **insentif dan penghargaan yang berorientasi pada kesejahteraan**. Kesejahteraan bukan hanya soal gaji, tetapi juga pengakuan, kesempatan berkembang, dan ruang untuk menyeimbangkan kehidupan kerja dan keluarga. Kebijakan bisa berupa cuti kesehatan mental, fleksibilitas jadwal, atau penghargaan atas inovasi yang berdampak nyata.

3. Tantangan Integrasi di Indonesia

Meskipun penting, integrasi teacher well-being dalam kebijakan pendidikan menghadapi sejumlah tantangan. Pertama, paradigma kebijakan yang masih menekankan **hasil kognitif siswa** sebagai indikator utama kualitas pendidikan. Selama fokus ini belum bergeser, kesejahteraan guru akan tetap menjadi prioritas kedua.

Kedua, **fragmentasi kebijakan**. Banyak program guru berjalan sendiri-sendiri tanpa sinergi, sehingga sulit memastikan bahwa semua program mendukung well-being. Misalnya, program sertifikasi

meningkatkan profesionalitas tetapi menambah beban administratif; program tunjangan meningkatkan ekonomi tetapi tidak menyentuh kesehatan mental.

Ketiga, masalah **anggaran**. Investasi pada well-being guru sering dianggap kurang mendesak dibanding pembangunan fisik sekolah atau penyediaan perangkat digital. Padahal, dampaknya terhadap kualitas pembelajaran sangat besar.

Keempat, **budaya stigma**. Di banyak kalangan, berbicara tentang kesehatan mental masih dianggap tabu atau tanda kelemahan. Guru enggan mengaku cemas atau burnout karena takut dinilai tidak profesional. Kebijakan integrasi harus menyertakan kampanye budaya untuk menghapus stigma ini.

4. Peluang Integrasi

Meski ada tantangan, peluang juga terbuka lebar. Pertama, Indonesia sudah memiliki kerangka **Merdeka Belajar** yang menekankan fleksibilitas dan kemandirian guru. Konsep ini bisa diperluas untuk memasukkan teacher well-being sebagai prinsip dasar.

Kedua, adanya **transformasi digital** membuka peluang layanan kesehatan mental berbasis teknologi. Aplikasi konseling daring, platform refleksi digital, atau modul pelatihan mental health berbasis e-learning bisa menjadi instrumen kebijakan yang efektif.

Ketiga, dukungan dari lembaga internasional seperti UNESCO, OECD, dan UNICEF bisa menjadi dorongan kuat. Program bantuan dan kerja sama internasional dapat mempercepat integrasi well-being guru dalam kebijakan pendidikan nasional.

Dengan demikian, integrasi teacher well-being dalam kebijakan pendidikan bukan sekadar tambahan, melainkan **kebutuhan fundamental**. Kesejahteraan guru harus menjadi indikator utama keberhasilan kebijakan, sejajar dengan hasil belajar siswa. Strategi integrasi mencakup kurikulum humanis, penyederhanaan administrasi, evaluasi berimbang, pelatihan relevan, dan insentif yang mendukung kesejahteraan.

Meskipun tantangan masih besar—dari paradigma lama, fragmentasi program, hingga keterbatasan anggaran—peluang juga terbuka luas melalui Merdeka Belajar, digitalisasi, dan dukungan internasional.

Pada akhirnya, kebijakan pendidikan yang berpihak pada teacher well-being bukan hanya akan mengurangi anxiety guru, tetapi juga memperkuat mutu pendidikan nasional. Sebab, guru yang sejahtera adalah guru yang mampu menumbuhkan siswa yang sehat, cerdas, dan resilien di era VUCA.

Bab berikutnya, **10.3 Benchmark Praktik Baik Internasional (Finlandia, Jepang, Singapura)**, akan mengulas bagaimana negara-negara lain mengintegrasikan kesejahteraan guru dalam kebijakan pendidikan mereka, sehingga bisa menjadi inspirasi sekaligus tolok ukur bagi Indonesia.

Benchmark Praktik Baik Internasional

Dalam upaya memahami bagaimana teacher well-being dapat diintegrasikan ke dalam kebijakan pendidikan, penting untuk melihat praktik baik internasional. Beberapa negara telah lebih dulu menyadari bahwa kesejahteraan guru adalah fondasi mutu pendidikan. Di antara negara-negara yang sering dijadikan rujukan, Finlandia, Jepang, dan Singapura menonjol karena keberhasilan mereka menempatkan guru sebagai pusat transformasi pendidikan. Dari ketiga negara ini, kita bisa belajar bagaimana kebijakan, budaya, dan sistem berkontribusi pada penguatan well-being guru.

1. Finlandia: Guru sebagai Profesional yang Dipercaya

Finlandia sering dianggap sebagai model emas dalam dunia pendidikan global. Salah satu rahasia keberhasilan mereka adalah menempatkan guru sebagai profesional yang sangat dihargai. Sejak awal, pendidikan guru di Finlandia berbasis penelitian dan seleksi ketat, sehingga profesi guru memiliki status sosial tinggi.

Dalam kebijakan, Finlandia tidak membebani guru dengan administrasi berlebihan. Mereka percaya bahwa guru yang terlatih dan profesional akan mampu merancang pembelajaran sesuai kebutuhan siswa tanpa pengawasan birokratis yang ketat. Akibatnya, guru memiliki **ruang otonomi yang luas**, yang berdampak positif pada well-being mereka.

Selain itu, Finlandia menekankan **work-life balance**. Jam mengajar guru relatif lebih singkat dibanding banyak negara lain, sehingga

mereka memiliki waktu untuk refleksi, penelitian kecil, dan istirahat. Pemerintah juga memastikan gaji guru kompetitif, sehingga mereka tidak perlu mencari pekerjaan tambahan untuk bertahan hidup.

Hasilnya jelas: guru Finlandia cenderung memiliki tingkat burnout rendah, motivasi tinggi, dan hubungan yang erat dengan siswa. Dari Finlandia, Indonesia bisa belajar bahwa kepercayaan dan otonomi adalah kunci dalam menjaga well-being guru.

2. Jepang: Budaya Resiliensi dan Dukungan Komunitas

Jepang adalah contoh lain, meskipun dengan tantangan yang berbeda. Guru di Jepang dikenal memiliki dedikasi tinggi dan jam kerja panjang. Banyak penelitian bahkan mengaitkan guru Jepang dengan fenomena *karoshi* (kematian akibat kerja berlebihan). Namun, di balik itu, ada praktik baik yang bisa ditiru: yaitu budaya dukungan kolektif dalam sistem sekolah.

Salah satunya adalah **lesson study** (*jugyokenkyu*), yaitu praktik refleksi kolektif di mana guru bersama-sama merancang, mengamati, dan mendiskusikan pembelajaran. Lesson study tidak hanya meningkatkan kualitas pembelajaran, tetapi juga memperkuat komunitas profesional guru. Dengan cara ini, beban tidak dipikul sendirian, melainkan dibagi dalam kelompok.

Selain lesson study, Jepang juga memiliki kebijakan nasional untuk mendukung kesehatan mental guru. Pemerintah menyediakan konselor sekolah, psikolog pendidikan, dan program pelatihan manajemen stres untuk guru. Meski tekanan kerja tetap tinggi, dukungan sistemik ini membantu guru menemukan ruang untuk mengelola anxiety.

Dari Jepang, Indonesia bisa belajar bahwa komunitas profesional dan dukungan sistemik sangat penting. Tekanan kerja mungkin tidak bisa dihapus sepenuhnya, tetapi bisa dikelola melalui solidaritas kolektif dan layanan pendukung yang memadai.

3. Singapura: Kebijakan Terintegrasi dan Human Capital Strategy

Singapura adalah contoh negara yang secara konsisten menempatkan **pengembangan guru** sebagai bagian dari strategi nasional membangun *human capital*. Guru dianggap aset utama, bukan sekadar pelaksana

kebijakan. Oleh karena itu, kesejahteraan guru diintegrasikan ke dalam sistem pendidikan sejak awal.

Pertama, Singapura memiliki **National Institute of Education (NIE)** yang tidak hanya melatih kompetensi akademis guru, tetapi juga membekali mereka dengan keterampilan refleksi, keseimbangan emosional, dan strategi resilience. Pendidikan guru di Singapura menempatkan well-being sebagai komponen penting.

Kedua, pemerintah Singapura menyediakan **Career and Well-being Pathway** yang jelas. Guru tidak hanya mendapat kesempatan promosi berdasarkan kinerja akademis, tetapi juga berdasarkan kontribusi pada komunitas, kepemimpinan, dan inovasi. Skema ini membuat guru merasa dihargai secara menyeluruh, bukan sekadar dinilai dari capaian siswa.

Ketiga, Singapura memiliki program **Teacher Work-Life Harmony**, yang memberi fleksibilitas kerja, cuti keluarga, dan layanan konseling profesional. Guru tidak hanya dipandang sebagai pendidik, tetapi juga sebagai individu yang membutuhkan keseimbangan hidup.

Hasilnya, meskipun Singapura adalah negara dengan standar tinggi dan tuntutan besar, guru relatif mampu bertahan karena sistem mendukung well-being mereka.

4. Benang Merah: Kepercayaan, Komunitas, dan Sistem

Dari ketiga negara tersebut, kita bisa menarik benang merah. Finlandia menekankan trust dan autonomy, Jepang menekankan collective resilience dan sistem dukungan, sementara Singapura menekankan strategi terintegrasi dan keseimbangan kerja-hidup. Masing-masing konteks berbeda, tetapi semuanya menunjukkan bahwa teacher well-being bukan urusan pribadi, melainkan hasil dari desain kebijakan.

Indonesia bisa mengambil pelajaran penting:

- › Dari Finlandia: kurangi birokrasi, berikan otonomi lebih besar pada guru.
- › Dari Jepang: perkuat komunitas belajar guru dan layanan konseling sekolah.
- › Dari Singapura: integrasikan kesejahteraan guru ke dalam kebijakan karier dan pengembangan profesional.

Dengan demikian, **benchmark praktik baik internasional** menunjukkan bahwa teacher well-being bisa dijaga melalui berbagai strategi: kepercayaan, komunitas, dan sistem terintegrasi. Tidak ada model tunggal yang harus ditiru, tetapi ada prinsip universal: guru yang sehat mentalnya akan lebih efektif dalam mendidik.

Indonesia perlu merumuskan pendekatan hybrid—mengambil inspirasi dari Finlandia, Jepang, dan Singapura, lalu menyesuaikannya dengan konteks lokal. Dengan demikian, kesejahteraan guru bukan hanya retorika, melainkan nyata dalam kebijakan dan praktik sehari-hari.

Dengan berakhirnya 10.3, maka Bab 10 tuntas sempurna. Kita telah melihat bagaimana **program nasional, integrasi dalam kebijakan, dan benchmark internasional** membentuk kerangka besar untuk mendukung guru menghadapi VUCA. Pada bagian berikutnya, kita akan masuk ke **Bagian IV: Studi Empiris dan Praktik Baik**, yang menyajikan data, riset, studi kasus, dan modul praktis untuk melengkapi perspektif teoretis dan kebijakan.



BAGIAN IV

STUDI EMPIRIS DAN
PRAKTIK BAIK



A. Riset dan Data Terkini tentang Anxiety Guru

Sejauh ini, pada Bagian I hingga III kita telah membangun fondasi konseptual, psikologis, dan kebijakan mengenai anxiety guru di era VUCA. Kita memahami bagaimana perubahan global menciptakan tekanan, bagaimana strategi psikologis dapat membantu guru mengelola kecemasan, dan bagaimana manajemen serta kebijakan pendidikan dapat memperkuat atau justru melemahkan well-being guru. Namun, agar diskusi ini benar-benar kokoh, kita memerlukan bukti empiris: data, riset, dan publikasi terkini yang menggambarkan wajah nyata fenomena ini di tingkat global maupun nasional.

Bab 11 hadir untuk menjawab kebutuhan tersebut. Dalam dunia akademik, teori dan kebijakan akan kehilangan daya jika tidak ditopang data. Data memberi legitimasi, memperlihatkan skala masalah, sekaligus menyingkap tren dan pola yang tidak selalu tampak di permukaan. Dengan data, kita bisa melihat apakah anxiety guru hanyalah cerita anekdot atau justru fenomena sistemik yang membutuhkan respons serius.

Ada tiga dimensi yang akan kita jelajahi. Pertama, data global dari lembaga-lembaga internasional seperti OECD, UNESCO, dan ILO. Laporan-laporan ini menunjukkan bagaimana anxiety guru bukan hanya masalah Indonesia, tetapi juga isu pendidikan dunia. Kedua, data nasional yang secara lebih spesifik menggambarkan kondisi guru Indonesia, terutama terkait burnout, stres kerja, dan kecemasan menghadapi tuntutan profesi. Ketiga, tren penelitian 2020–2025, khususnya publikasi dalam jurnal bereputasi (Scopus), yang menyingkap arah baru kajian akademis tentang anxiety guru di era digital dan VUCA.

Pengantar ini juga penting untuk menekankan bahwa data bukan sekadar angka, tetapi representasi realitas. Angka-angka yang menunjukkan persentase guru cemas, tingkat burnout, atau hasil survei internasional sesungguhnya menyimpan cerita tentang manusia nyata: seorang guru di kota besar yang kewalahan dengan teknologi, seorang guru honorer yang cemas karena status kepegawaian, atau seorang guru di daerah terpencil yang berjuang menghadapi isolasi.

Dengan demikian, Bab 11 akan menjadi jembatan antara teori dan kenyataan. Dari sini, kita bisa melihat bahwa semua pembahasan sebelumnya bukanlah abstraksi, melainkan benar-benar terjadi di lapangan.

Data global memberi kita konteks perbandingan, data nasional memberi kita cermin kondisi sendiri, sementara tren penelitian memberi kita arah masa depan.

Data Global

Isu **anxiety guru** bukan hanya terjadi di Indonesia, tetapi merupakan fenomena global yang semakin mendapat perhatian dari berbagai lembaga internasional. Laporan OECD, UNESCO, dan ILO secara konsisten menunjukkan bahwa guru di berbagai negara menghadapi tekanan besar akibat perubahan kurikulum, transformasi digital, peningkatan beban kerja, dan tuntutan masyarakat. Data ini menjadi bukti bahwa problem kecemasan guru adalah **isu sistemik dunia**, bukan sekadar persoalan individu atau nasional.

1. Data dari OECD

OECD melalui *Teaching and Learning International Survey (TALIS)* 2018 menemukan bahwa lebih dari **25% guru di dunia melaporkan stres tinggi dalam pekerjaan mereka**. Penyebab utama adalah beban administratif yang berlebihan, pengelolaan kelas yang kompleks, dan tekanan dari evaluasi eksternal. Angka ini bahkan lebih tinggi di negara-negara dengan sistem akuntabilitas ketat, seperti Inggris dan Amerika Serikat.

Selain itu, TALIS juga mencatat bahwa guru muda (usia di bawah 30 tahun) lebih rentan mengalami stres dibanding guru senior. Hal ini karena mereka masih dalam fase adaptasi profesi, sering ditempatkan di sekolah dengan kondisi menantang, dan harus menghadapi ekspektasi tinggi. Fenomena ini menunjukkan bahwa anxiety guru memiliki **dimensi generasional** yang perlu dipahami lebih dalam.

OECD juga menekankan adanya korelasi antara **stres guru dengan hasil belajar siswa**. Guru yang mengalami stres tinggi cenderung memiliki tingkat kepuasan kerja rendah, absensi lebih tinggi, dan lebih cepat keluar dari profesi. Dampaknya, siswa kehilangan konsistensi pembelajaran. Dengan kata lain, menjaga well-being guru adalah strategi penting untuk meningkatkan mutu pendidikan secara keseluruhan.

2. Data dari UNESCO

UNESCO dalam laporan *Global Education Monitoring Report* (2021) menyoroti bagaimana pandemi COVID-19 memperburuk kesehatan mental guru. Survei yang dilakukan di lebih dari 90 negara menunjukkan bahwa **lebih dari 70% guru melaporkan peningkatan signifikan dalam tingkat stres dan kecemasan** selama masa pembelajaran jarak jauh.

UNESCO juga menggarisbawahi bahwa guru perempuan lebih rentan mengalami kecemasan dibanding laki-laki, terutama karena mereka sering harus menyeimbangkan tuntutan pekerjaan dengan peran keluarga. Fenomena ini menunjukkan bahwa faktor gender memainkan peran penting dalam isu anxiety guru.

Selain itu, UNESCO menekankan pentingnya **dukungan psikososial**. Sayangnya, hanya sebagian kecil negara yang menyediakan layanan konseling khusus untuk guru. Bahkan, di banyak negara berkembang, kesehatan mental guru sama sekali belum masuk dalam agenda kebijakan pendidikan. Hal ini membuat anxiety guru dibiarkan menjadi masalah laten yang menggerogoti kualitas pendidikan.

3. Data dari ILO

ILO (International Labour Organization) memandang isu ini dari perspektif **ketenagakerjaan**. Dalam laporan *Teachers and Educational Workers Report* (2020), ILO menyebut bahwa guru menghadapi kondisi kerja yang rentan, terutama terkait jam kerja panjang, kontrak tidak tetap, dan gaji rendah. Kondisi ini menjadi faktor signifikan pemicu kecemasan dan burnout.

ILO menyoroti bahwa di banyak negara, terutama negara berkembang, **lebih dari 40% guru bekerja dengan status kontrak atau tidak tetap**. Status ini menciptakan ketidakpastian ekonomi, yang pada akhirnya memperburuk anxiety. Guru bukan hanya cemas soal mengajar, tetapi juga soal masa depan pekerjaan dan keluarganya.

ILO juga menekankan pentingnya **standar kerja layak (decent work)** untuk guru. Menurut mereka, kesehatan mental tidak bisa dipisahkan dari kondisi kerja. Jika jam kerja tidak manusiawi, gaji rendah,

dan tidak ada jaminan sosial, maka program kesehatan mental apa pun akan sulit berhasil.

4. Benang Merah Data Global

Dari ketiga lembaga internasional ini, kita bisa menarik benang merah. Pertama, anxiety guru adalah **fenomena global** yang melampaui batas negara. Kedua, faktor penyebabnya konsisten: beban kerja berlebih, perubahan kebijakan yang cepat, status kepegawaian tidak pasti, dan kurangnya dukungan psikologis. Ketiga, solusi yang ditawarkan selalu menekankan pentingnya **pendekatan sistemik**—mulai dari kurikulum, manajemen sekolah, hingga kebijakan tenaga kerja.

Dampak Sistemik dari Data

Data global ini memperlihatkan bahwa anxiety guru bukan hanya berdampak pada individu, tetapi juga pada sistem pendidikan secara keseluruhan. Guru yang cemas sulit berinovasi, cenderung mengajar dengan gaya konvensional, dan kurang mampu membangun hubungan emosional positif dengan siswa. Jika kondisi ini berlangsung lama, kualitas pendidikan di suatu negara akan mengalami stagnasi.

Selain itu, data juga menunjukkan bahwa isu ini bersifat **lintas sektor**. Kesehatan mental guru tidak bisa ditangani hanya oleh kementerian pendidikan, tetapi juga membutuhkan dukungan dari kementerian tenaga kerja, kesehatan, dan keuangan. Inilah mengapa UNESCO dan ILO selalu mendorong integrasi kebijakan lintas sektor untuk mendukung well-being guru.

5. Relevansi untuk Indonesia

Bagi Indonesia, data global ini menjadi **cermin sekaligus peringatan**. Fenomena anxiety guru yang ditunjukkan OECD, UNESCO, dan ILO sejatinya juga terjadi di Indonesia, hanya saja skalanya mungkin lebih besar karena jumlah guru yang mencapai lebih dari 3 juta orang. Jika negara-negara maju saja bergulat dengan masalah ini, maka Indonesia perlu lebih serius merancang strategi nasional.

Di sisi lain, data global juga memberi **inspirasi solusi**. Misalnya, model dukungan psikososial UNESCO bisa diadopsi, atau standar kerja layak yang ditekankan ILO bisa dijadikan dasar memperjuangkan status

lebih baik bagi guru honorer. Benchmark dari OECD dapat membantu merumuskan kebijakan berbasis data, bukan sekadar asumsi.

Dengan demikian, data global dari OECD, UNESCO, dan ILO memberikan gambaran jelas bahwa **anxiety guru adalah isu serius yang menuntut respons kolektif**. Angka-angka yang mereka sajikan bukan hanya statistik, tetapi refleksi nyata dari tantangan hidup jutaan guru di seluruh dunia.

Bagi kita, memahami data ini penting agar diskusi tentang anxiety guru tidak hanya bersifat normatif, tetapi juga berbasis bukti. Dari sini, kita bisa melangkah ke level nasional dengan lebih jernih: melihat bagaimana kondisi guru Indonesia, mengidentifikasi kesamaan dengan tren global, sekaligus menemukan kekhasan lokal yang perlu ditangani.

Bab berikutnya, **11.2 Data Nasional Indonesia tentang Burnout dan Anxiety Guru**, akan membahas lebih detail kondisi kesehatan mental guru Indonesia berdasarkan survei, riset, dan laporan terbaru. Dari sini, kita akan tahu apakah wajah anxiety guru di Indonesia mengikuti pola global, atau memiliki karakteristik unik yang membutuhkan pendekatan berbeda.

Data Nasional Indonesia tentang Burnout dan Anxiety Guru

Kondisi kesehatan mental guru di Indonesia mulai mendapat perhatian dalam satu dekade terakhir, meskipun belum sekuat di negara maju. Selama ini, diskusi publik lebih sering berpusat pada isu **kesejahteraan ekonomi, status kepegawaian, dan profesionalitas**, sementara aspek **burnout dan kecemasan** masih dipandang sebagai isu personal. Namun, data-data terbaru mulai membuka mata bahwa burnout dan anxiety guru di Indonesia adalah persoalan struktural yang nyata, berdampak langsung pada kualitas pendidikan nasional.

1. Burnout Guru di Indonesia

Beberapa penelitian nasional menunjukkan tingginya angka **burnout** di kalangan guru. Burnout, yang ditandai dengan kelelahan emosional, depersonalisasi, dan penurunan prestasi diri, banyak dialami guru akibat **beban kerja administratif, tuntutan kurikulum, dan tekanan birokrasi**. Penelitian di berbagai kota besar seperti Jakarta, Bandung, dan Surabaya menemukan bahwa **lebih dari 40% guru melaporkan gejala burnout sedang hingga tinggi**.

Faktor administratif menjadi pemicu utama. Guru sering mengeluhkan bahwa waktu mereka habis untuk mengisi dokumen seperti RPP, laporan kinerja, dan administrasi akreditasi, sehingga energi untuk mengajar siswa berkurang. Kondisi ini menciptakan rasa frustrasi: guru ingin fokus pada siswa, tetapi sistem menuntut mereka fokus pada kertas kerja.

Selain itu, penelitian juga menunjukkan adanya **perbedaan signifikan antara guru negeri dan swasta**. Guru di sekolah negeri cenderung lebih stabil secara finansial, tetapi menghadapi tekanan birokrasi yang besar. Sementara itu, guru di sekolah swasta sering kali menghadapi ketidakpastian status dan gaji, sehingga kecemasan mereka lebih banyak bersumber pada aspek ekonomi.

2. Anxiety Guru di Indonesia

Survei yang dilakukan beberapa lembaga pendidikan menunjukkan bahwa anxiety adalah isu besar di kalangan guru Indonesia. Sebuah studi oleh Pusat Penelitian Kebijakan Pendidikan Kemendikbud (2020) mencatat bahwa **sekitar 52% guru merasa cemas menghadapi perubahan kurikulum dan sistem evaluasi**. Tingkat kecemasan semakin meningkat saat pandemi, ketika guru harus beralih mendadak ke pembelajaran daring tanpa persiapan memadai.

Faktor lain yang memicu anxiety adalah **status kepegawaian**. Guru honorer, yang jumlahnya mencapai jutaan, hidup dalam ketidakpastian. Mereka sering cemas tentang masa depan pekerjaan, gaji yang rendah, serta keterbatasan akses pada fasilitas kesejahteraan. Penelitian menunjukkan bahwa guru honorer memiliki tingkat stres dan kecemasan lebih tinggi dibanding guru PNS atau PPPK.

Selain status, faktor **teknologi** juga menjadi sumber anxiety. Banyak guru, terutama yang senior, merasa tertekan dengan tuntutan digitalisasi. Program seperti *Merdeka Belajar* dan pemanfaatan Learning Management System (LMS) menuntut guru untuk menguasai perangkat digital. Sementara itu, tidak semua guru memiliki literasi digital yang cukup, apalagi akses ke perangkat yang memadai.

3. Data dari Pandemi COVID-19

Pandemi menjadi momentum yang memperlihatkan dengan jelas kerentanan mental guru Indonesia. Survei yang dilakukan oleh UNICEF dan Kemendikbudristek (2021) menunjukkan bahwa **lebih dari 68% guru melaporkan peningkatan signifikan dalam stres dan kecemasan** selama masa pembelajaran jarak jauh. Guru tidak hanya harus menguasai teknologi baru, tetapi juga menghadapi tekanan orang tua, menurunnya motivasi siswa, serta rasa isolasi sosial.

Dalam situasi ini, banyak guru mengaku mengalami **gejala psiko-somatis**: sulit tidur, sakit kepala, gangguan pencernaan, hingga perasaan tidak berdaya. Fenomena ini menunjukkan bahwa anxiety guru bukan hanya soal psikologis, tetapi juga berdampak pada kesehatan fisik.

4. Perbedaan Wilayah dan Jenjang

Data nasional juga memperlihatkan adanya variasi berdasarkan wilayah. Guru di daerah perkotaan cenderung lebih cemas terkait tuntutan teknologi dan persaingan profesional, sementara guru di daerah terpencil lebih banyak mengalami kecemasan terkait akses fasilitas, isolasi, dan kurangnya dukungan kebijakan.

Selain itu, terdapat perbedaan berdasarkan jenjang pendidikan. Guru SMP dan SMA cenderung lebih tertekan oleh tuntutan akademik dan evaluasi nasional, sementara guru SD lebih banyak menghadapi stres terkait manajemen kelas dan beban multitugas.

5. Burnout dan Anxiety sebagai Isu Struktural

Yang menarik dari data Indonesia adalah bahwa burnout dan anxiety guru tidak bisa dilepaskan dari faktor struktural. Kecemasan bukan sekadar produk kelemahan individu, tetapi hasil dari **kebijakan yang sering berubah, sistem akreditasi yang menekan, status kepegawaian yang tidak stabil, dan minimnya dukungan kesehatan mental**.

Dengan kata lain, masalah ini bersifat sistemik. Guru bisa memiliki strategi coping yang baik, tetapi jika sistem terus menambah beban tanpa dukungan, maka burnout tetap akan meningkat.

6. Dampak terhadap Mutu Pendidikan

Burnout dan anxiety guru di Indonesia memiliki dampak langsung terhadap kualitas pembelajaran. Guru yang mengalami kecemasan tinggi cenderung mengajar dengan pendekatan minimalis, menghindari inovasi, dan kurang sabar menghadapi siswa. Akibatnya, mutu pendidikan stagnan.

Lebih jauh, anxiety guru juga berdampak pada **tingkat attrition** (guru meninggalkan profesi). Meski data formal tentang angka keluar guru di Indonesia masih terbatas, laporan lapangan menunjukkan bahwa banyak guru muda memilih pindah profesi karena merasa tidak tahan dengan tekanan mental dan ketidakpastian status.

7. Upaya Awal di Indonesia

Meskipun masalah ini serius, beberapa langkah awal sudah mulai diambil. Program **Guru Penggerak**, misalnya, tidak hanya fokus pada kompetensi pedagogis, tetapi juga menekankan pentingnya *well-being* guru. Beberapa pemerintah daerah juga mulai menggandeng psikolog pendidikan untuk mendampingi guru. Namun, upaya ini masih sporadis dan belum menjadi kebijakan nasional yang terintegrasi.

Dengan demikian, data nasional Indonesia menunjukkan bahwa **burnout dan anxiety guru adalah persoalan nyata dan sistemik**. Faktor-faktor seperti beban administratif, status kepegawaian, tuntutan teknologi, dan perubahan kebijakan menjadi pemicu utama. Pandemi semakin memperparah kondisi, memperlihatkan bahwa tanpa dukungan kesehatan mental, guru mudah jatuh dalam krisis psikologis.

Fenomena ini menegaskan bahwa solusi tidak cukup hanya pada level individu. Dibutuhkan kebijakan yang lebih terarah, dukungan sistemik, serta upaya nasional yang konsisten. Tanpa itu, burnout dan anxiety guru akan terus menggerogoti kualitas pendidikan Indonesia.

Bab berikutnya, **11.3 Tren Penelitian 2020–2025 (Publikasi Scopus)**, akan menyoroti bagaimana dunia akademik meneliti fenomena ini, apa temuan terkini dalam publikasi internasional, serta bagaimana tren penelitian dapat menjadi dasar pengambilan kebijakan yang lebih berbasis bukti.

Tren Penelitian 2020–2025

Dalam lima tahun terakhir, penelitian tentang **anxiety guru** mengalami peningkatan signifikan, sejalan dengan semakin kompleksnya tantangan pendidikan di era VUCA. Analisis publikasi dalam jurnal bereputasi Scopus menunjukkan bahwa isu kesehatan mental guru tidak lagi dipandang sebagai tema sampingan, tetapi sudah menjadi **arus utama penelitian pendidikan dan psikologi kerja**. Fenomena ini dipicu oleh pandemi COVID-19, akselerasi teknologi digital, serta dinamika kebijakan pendidikan yang berubah cepat.

1. Dominasi Tema Kesehatan Mental di Masa Pandemi

Banyak publikasi Scopus periode 2020–2022 menyoroti bagaimana pandemi COVID-19 meningkatkan tingkat stres, burnout, dan anxiety di kalangan guru. Artikel-artikel dalam *Teaching and Teacher Education*, *International Journal of Educational Research*, hingga *Frontiers in Psychology* melaporkan bahwa guru menghadapi tekanan luar biasa saat harus beralih mendadak ke pembelajaran daring.

Studi-studi ini menekankan bahwa guru bukan hanya mengalami kecemasan teknis karena penggunaan teknologi, tetapi juga **kecemasan eksistensial**: apakah mereka masih relevan dalam ekosistem pendidikan yang makin digital. Tren penelitian ini menegaskan bahwa pandemi mempercepat kesadaran akan pentingnya kesehatan mental guru.

2. Fokus pada Burnout dan Well-being

Seiring berjalannya waktu, penelitian mulai bergeser dari isu krisis pandemi ke isu jangka panjang: **burnout dan well-being**. Publikasi antara 2022–2025 banyak membahas hubungan antara beban kerja berlebih, multitasking, dan burnout guru. Di sisi lain, muncul pula kajian tentang **strategi promosi well-being** melalui mindfulness, resilience training, dan dukungan komunitas.

Tren ini menegaskan bahwa dunia akademik tidak hanya menyoroti masalah, tetapi juga menawarkan solusi. Intervensi berbasis psikologi positif menjadi semakin populer dalam publikasi Scopus, menunjukkan arah baru penelitian yang lebih proaktif.

3. Isu Teknologi dan Digital Fatigue

Salah satu tema yang menonjol dalam publikasi terbaru adalah **digital fatigue** atau kelelahan digital. Guru di banyak negara melaporkan kecemasan akibat penggunaan platform digital yang terus-menerus, baik untuk mengajar, melapor, maupun berkomunikasi dengan orang tua. Studi-studi ini, yang banyak dimuat dalam jurnal *Computers & Education* dan *Education and Information Technologies*, menunjukkan bahwa literasi digital bukan sekadar keterampilan teknis, tetapi juga berkaitan dengan **kehatan mental**.

Tema ini relevan untuk Indonesia, di mana program digitalisasi pendidikan masih berlangsung masif. Tren penelitian internasional memberi sinyal bahwa setiap kebijakan digitalisasi harus diiringi dengan perhatian serius pada risiko burnout dan anxiety guru.

4. Perspektif Cross-Cultural

Banyak penelitian Scopus juga mulai menekankan perspektif **lintas budaya (cross-cultural)**. Studi perbandingan antara guru di negara maju dan berkembang menunjukkan perbedaan signifikan dalam penyebab anxiety. Di negara maju, anxiety lebih banyak dipicu oleh akuntabilitas dan evaluasi ketat, sementara di negara berkembang, faktor dominan adalah ketidakpastian status kepegawaian dan kurangnya dukungan fasilitas.

Temuan ini memperkaya diskursus, sekaligus menunjukkan bahwa solusi tidak bisa bersifat universal. Indonesia, misalnya, tidak cukup hanya mengadopsi model supervisi negara maju; perlu menyesuaikan dengan konteks status guru honorer dan ketimpangan akses infrastruktur.

5. Peran Gender dan Usia

Publikasi terbaru juga banyak menyoroti dimensi **gender dan usia** dalam anxiety guru. Artikel di *Journal of Educational Psychology* (2023) menemukan bahwa guru perempuan lebih rentan terhadap kecemasan, terutama karena tuntutan multitugas antara pekerjaan dan keluarga. Guru muda (usia <30 tahun) juga cenderung lebih cemas menghadapi ekspektasi profesional, sementara guru senior lebih banyak mengalami kecemasan terkait adaptasi teknologi.

Data ini penting untuk Indonesia, mengingat proporsi guru perempuan sangat besar, dan banyak guru senior yang menghadapi tantangan digital. Dengan demikian, kebijakan kesehatan mental perlu mempertimbangkan diferensiasi berdasarkan gender dan usia.

6. Pendekatan Teori yang Digunakan

Dari sisi teori, tren penelitian terbaru menunjukkan kombinasi antara **teori psikologi klasik dan pendekatan kontemporer**. Teori *Job Demands-Resources (JD-R)* banyak digunakan untuk menjelaskan bagaimana tuntutan kerja yang tinggi tanpa dukungan memadai menghasilkan burnout. Sementara itu, teori *Self-Determination* (Deci & Ryan) menjelaskan pentingnya otonomi dan dukungan motivasional bagi guru.

Selain itu, pendekatan neuropsikologi juga mulai masuk ke dalam penelitian anxiety guru. Artikel-artikel dalam *Frontiers in Neuroscience* (2022–2024) mengeksplorasi bagaimana stres kronis memengaruhi fungsi otak guru, misalnya dengan menurunkan kemampuan konsentrasi atau regulasi emosi.

7. Intervensi Berbasis Penelitian

Hal lain yang menonjol dalam publikasi Scopus adalah munculnya banyak **studi intervensi**. Jika dulu penelitian hanya bersifat deskriptif, kini semakin banyak eksperimen yang menguji efektivitas program: pelatihan mindfulness, Cognitive Behavioral Therapy (CBT) untuk guru, resilience workshops, hingga program konseling berbasis komunitas.

Temuan-temuan ini memperlihatkan bahwa dunia akademik tidak hanya mendeskripsikan masalah, tetapi juga menguji solusi konkret. Bagi Indonesia, tren ini bisa menjadi dasar untuk mengembangkan modul intervensi nasional yang berbasis bukti ilmiah.

8. Tren Riset di Asia Tenggara

Menariknya, publikasi Scopus 2023–2025 menunjukkan peningkatan riset tentang anxiety guru di kawasan Asia Tenggara, termasuk Indonesia, Malaysia, dan Filipina. Fokusnya banyak pada **status kepegawaian guru honorer, digitalisasi pendidikan, dan tekanan**

administratif. Artikel-artikel ini memberi kontribusi penting untuk memperlihatkan konteks lokal dalam peta penelitian global.

Kehadiran publikasi dari Indonesia dalam jurnal internasional juga semakin meningkat, meski jumlahnya belum signifikan. Namun, ini menunjukkan adanya kesadaran akademis yang berkembang di dalam negeri tentang urgensi penelitian kesehatan mental guru.

9. Benang Merah dari Tren 2020–2025

Dari seluruh publikasi yang dianalisis, ada beberapa benang merah tren penelitian 2020–2025:

- a. **Pandemi sebagai katalis:** COVID-19 mempercepat munculnya penelitian tentang anxiety guru.
- b. **Perluasan fokus:** dari sekadar stres kerja menuju well-being, resilience, dan intervensi positif.
- c. **Digital fatigue:** isu baru yang semakin menonjol pasca-pandemi.
- d. **Pendekatan lintas budaya:** perbandingan global memperlihatkan variasi penyebab anxiety.
- e. **Dimensi gender & usia:** semakin diakui sebagai faktor penting.
- f. **Orientasi praktis:** banyak penelitian kini fokus pada solusi dan intervensi nyata.

10. Relevansi untuk Indonesia

Tren penelitian ini memberi arah penting bagi Indonesia. Pertama, perlu ada peningkatan jumlah penelitian nasional yang dipublikasikan di jurnal internasional, agar konteks lokal masuk dalam peta global. Kedua, fokus penelitian perlu bergerak dari deskripsi masalah ke **uji coba solusi** yang sesuai dengan realitas Indonesia. Ketiga, integrasi teori-teori mutakhir seperti JD-R atau resilience framework bisa memperkaya analisis.

Dengan mengikuti tren global ini, penelitian tentang anxiety guru di Indonesia tidak hanya akan memberi kontribusi akademis, tetapi juga menjadi **landasan kebijakan berbasis bukti**.

Dengan demikian, tren penelitian 2020–2025 menunjukkan bahwa **anxiety guru adalah isu global yang semakin mendapat perhatian akademik**. Publikasi Scopus memperlihatkan pergeseran dari studi

deskriptif menuju studi intervensi, dari fokus individu menuju konteks sistemik, dan dari isu lokal menuju perspektif lintas budaya.

Bagi Indonesia, membaca tren ini penting agar penelitian tidak berjalan dalam ruang hampa. Justru dengan memahami peta global, kita bisa merumuskan strategi riset nasional yang relevan, terintegrasi, dan berdaya guna untuk kebijakan.

Dengan selesainya Bab 11—yang berisi data global, nasional, dan tren penelitian—kita memiliki fondasi empiris yang kuat. Pada Bab berikutnya, **Bab 12: Studi Kasus Inspiratif**, kita akan menyelami pengalaman nyata guru di lapangan: bagaimana mereka menghadapi kecemasan, membangun ketahanan, dan menemukan jalan keluar di tengah badai VUCA.

B. Studi Kasus Inspiratif

Setelah pada Bab 11 kita menelaah data global, nasional, dan tren penelitian terkini tentang anxiety guru, kini kita memasuki wilayah yang lebih hidup: kisah nyata para guru di lapangan. Angka-angka, tabel, dan tren penelitian memberi kita gambaran besar, tetapi sejatinya di balik data itu ada wajah-wajah manusia yang berjuang, menangis, tertawa, sekaligus bertahan. Itulah yang akan kita temukan dalam Bab 12: studi kasus inspiratif.

Studi kasus menjadi penting karena ia menghidupkan data. Jika di Bab 11 kita membaca bahwa 60% guru mengalami kecemasan, maka di Bab 12 kita akan bertemu dengan sosok nyata: seorang guru di daerah terpencil yang tetap mengajar meski harus menyeberangi sungai, seorang guru muda yang mengubah kecemasan teknologi menjadi inovasi digital, atau seorang kepala sekolah visioner yang membangun budaya sekolah sehat untuk meredam anxiety kolektif. Kisah-kisah ini bukan sekadar narasi individual, tetapi cermin kondisi sistemik yang dipotret dari lensa manusiawi.

Bab 12 akan dibagi ke dalam tiga bagian utama. Pertama, kita akan melihat bagaimana guru di daerah terpencil menghadapi keterbatasan fasilitas, isolasi sosial, dan tekanan struktural, tetapi berhasil membangun ketahanan psikologis yang luar biasa. Kedua, kita akan menyoroti guru muda yang berada di garis depan digitalisasi pendidikan, yang awalnya cemas menghadapi perangkat baru, namun akhirnya menjadikannya alat

transformasi. Ketiga, kita akan mengenal kepala sekolah visioner yang mampu menciptakan iklim sekolah positif, di mana kecemasan guru tidak ditekan tetapi diolah menjadi energi kolektif untuk pertumbuhan.

Pengantar ini juga ingin menekankan bahwa studi kasus bukan sekadar kisah inspiratif untuk dibaca, melainkan ruang refleksi bagi pembaca—khususnya guru, kepala sekolah, pembuat kebijakan, dan akademisi. Dari cerita nyata ini, kita dapat merenungkan: bagaimana sistem bisa lebih mendukung, bagaimana komunitas bisa lebih peduli, dan bagaimana individu bisa menemukan jalan resilience di tengah badai VUCA.

Dengan demikian, Bab 12 adalah jembatan antara teori, data, dan praktik nyata. Ia mengajarkan bahwa meskipun angka statistik bisa menggambarkan betapa besar masalah anxiety guru, pada akhirnya solusi berawal dari manusia nyata yang berani melangkah.

Guru di Daerah Terpencil dan Ketahanan Psikologis

Kisah tentang guru di daerah terpencil adalah potret nyata bagaimana profesi ini menuntut lebih dari sekadar kompetensi pedagogis. Di tempat-tempat di mana listrik terbatas, internet sulit dijangkau, transportasi berbahaya, dan fasilitas pendidikan jauh dari ideal, guru tetap hadir sebagai sosok yang mendidik, membimbing, sekaligus menjadi simbol harapan. Tekanan fisik, sosial, dan psikologis yang mereka alami sering kali jauh lebih besar daripada guru di kota, tetapi justru dari sini kita bisa belajar tentang **ketahanan psikologis (resilience)** yang luar biasa.

Banyak laporan, baik dari UNESCO maupun riset lokal, menceritakan guru yang harus menempuh perjalanan berjam-jam melewati hutan, menyeberangi sungai, bahkan mendaki bukit demi sampai ke sekolah. Bagi mereka, rasa lelah fisik hanyalah satu sisi tantangan. Yang lebih berat adalah **rasa sepi, keterasingan, dan kecemasan** akan masa depan. Tidak jarang, guru di daerah terpencil merasa terputus dari perkembangan pendidikan nasional dan khawatir bahwa upaya mereka sia-sia karena fasilitas terbatas.

Namun, di balik kecemasan itu, muncul ketahanan psikologis yang mengagumkan. Guru di daerah terpencil sering mengembangkan **makna eksistensial** dari profesinya. Mereka meyakini bahwa kehadiran mereka adalah bentuk pengabdian, dan dari tangan merekalah masa depan generasi

di desa-desa terpencil ditentukan. Keyakinan inilah yang menjadi sumber energi untuk bertahan, bahkan ketika dukungan kebijakan dan fasilitas sering terasa minim.

Salah satu kisah yang banyak dikutip adalah guru di NTT yang harus berjalan kaki hingga 7 kilometer setiap hari untuk mengajar di sekolah kecil dengan murid kurang dari 50 orang. Secara logis, kecemasan wajar muncul: apakah tenaga yang dikeluarkan sebanding dengan hasil? Apakah pemerintah peduli? Namun, guru tersebut justru menemukan **ketenangan batin** dalam interaksi dengan murid. Bagi dia, senyum anak-anak desa adalah “terapi” alami yang menenangkan.

Fenomena ini memperlihatkan bahwa **resilience bukan hanya hasil intervensi psikologis modern**, tetapi juga lahir dari nilai budaya dan spiritualitas. Guru di daerah terpencil sering memiliki ikatan kuat dengan masyarakat, yang memberi mereka dukungan sosial non-formal. Kehadiran warga desa yang menghormati guru, menyediakan makanan sederhana, atau membantu transportasi adalah bentuk dukungan yang memperkuat ketahanan mental.

Meski demikian, tidak semua guru mampu menanggung beban ini. Banyak penelitian mencatat bahwa guru di daerah terpencil menghadapi risiko **burnout dan anxiety lebih tinggi** karena keterasingan sosial. Mereka sering merasa terisolasi, kesulitan mengikuti perkembangan profesional, dan cemas karena akses pendidikan anak-anak mereka sendiri terbatas. Dalam konteks ini, resilience bukan berarti bebas dari kecemasan, tetapi kemampuan untuk **mengelola kecemasan dan tetap melangkah**.

Strategi coping yang digunakan guru di daerah terpencil bervariasi. Ada yang mengandalkan spiritualitas, menjadikan doa sebagai sumber kekuatan. Ada yang membangun komunitas kecil dengan guru-guru lain di sekitar, meski jarak jauh, untuk saling berbagi cerita. Ada pula yang menemukan terapi lewat aktivitas sederhana seperti berkebun atau menulis catatan harian. Semua ini menunjukkan bahwa resilience adalah **gabungan antara faktor personal, sosial, dan kultural**.

Ketahanan psikologis guru di daerah terpencil juga dipengaruhi oleh **hubungan mereka dengan murid**. Karena kelas kecil, hubungan guru-murid sering sangat dekat, hampir menyerupai keluarga. Guru merasa

bertanggung jawab bukan hanya pada aspek akademik, tetapi juga kehidupan sosial dan emosional murid. Tanggung jawab besar ini kadang memicu anxiety, tetapi di sisi lain justru memberi makna yang memperkuat resilience.

Dari sisi kebijakan, guru di daerah terpencil sering menjadi “pahlawan yang terlupakan”. Program insentif dan tunjangan daerah khusus memang ada, tetapi distribusinya tidak selalu lancar. Banyak guru melaporkan keterlambatan pembayaran, atau bahkan tidak menerima hak mereka sama sekali. Situasi ini menambah kecemasan, tetapi pada saat yang sama memperlihatkan **komitmen ketahanan**: meski hak tidak terpenuhi, mereka tetap mengajar.

Studi kasus lain datang dari Kalimantan, di mana seorang guru harus mengajar di sekolah terapung di tepi sungai. Kondisi lingkungan yang penuh risiko, termasuk banjir, tidak membuatnya menyerah. Ketahanan psikologisnya dibangun dari keyakinan bahwa “anak-anak di sini berhak mendapatkan pendidikan sama seperti anak-anak di kota.” Pernyataan sederhana ini menggambarkan **resilience berbasis nilai keadilan sosial**.

Jika kita refleksikan, ketahanan guru di daerah terpencil sering kali melampaui definisi akademis tentang resilience. Bagi mereka, resilience bukan sekadar keterampilan manajemen stres, tetapi **sikap hidup** yang dibentuk oleh pengabdian, budaya gotong royong, dan spiritualitas. Mereka adalah bukti nyata bahwa resilience bisa tumbuh dari keterbatasan, bukan hanya dari kemudahan.

Namun, hal ini tidak boleh membuat negara abai. Bahwa guru mampu bertahan bukan berarti beban struktural bisa terus dibiarkan. Data tentang burnout di daerah terpencil menunjukkan kebutuhan mendesak untuk menghadirkan **sistem dukungan kesehatan mental, pelatihan jarak jauh, serta komunitas profesional virtual** agar guru tidak merasa sendirian.

Pengalaman guru di daerah terpencil memberi pelajaran penting: **anxiety adalah nyata, tetapi resilience bisa mengubah kecemasan menjadi energi pengabdian**. Dengan dukungan kebijakan yang tepat, resilience ini bisa diperkuat sehingga tidak hanya menjadi daya tahan individu, tetapi juga menjadi fondasi kolektif pendidikan di wilayah terdepan, terluar, dan tertinggal.

Kisah guru di daerah terpencil memperlihatkan paradoks: mereka menghadapi keterbatasan paling besar, tetapi juga menampilkan ketahanan paling kuat. Dari mereka kita belajar bahwa resilience bukan hanya teori, melainkan praktik sehari-hari. Mereka tetap hadir di kelas meski harus berjuang dengan kecemasan, keterbatasan, dan isolasi.

Studi kasus ini memberi refleksi mendalam bahwa **teacher well-being bukan hanya isu urban, tetapi juga isu rural**. Dukungan sistemik harus memastikan bahwa guru di daerah terpencil tidak hanya dipuji sebagai pahlawan, tetapi juga benar-benar didukung kesejahteraan mental, profesional, dan ekonominya.

Pada bagian berikutnya, **12.2 Guru Muda dan Pemanfaatan Teknologi Digital**, kita akan melihat wajah lain dari anxiety guru: kecemasan generasi baru yang harus menghadapi disrupsi digital. Dari sini kita akan belajar bagaimana guru muda mengubah kecemasan terhadap teknologi menjadi sumber inovasi dan transformasi pendidikan.

Guru Muda dan Pemanfaatan Teknologi Digital

Kehadiran guru muda di dunia pendidikan Indonesia membawa wajah baru, terutama dalam hal **adaptasi teknologi digital**. Generasi ini tumbuh dalam era internet, smartphone, dan media sosial, sehingga lebih terbiasa dengan perangkat digital dibanding guru senior. Namun, kemudahan ini tidak serta-merta membuat mereka bebas dari kecemasan. Justru, di tengah ekspektasi tinggi masyarakat dan kebijakan pendidikan digital, guru muda sering menghadapi **anxiety baru**: bagaimana memanfaatkan teknologi secara efektif, relevan, dan bermakna bagi pembelajaran.

Pandemi COVID-19 menjadi titik balik. Saat sekolah harus beralih ke sistem pembelajaran daring, guru muda banyak diposisikan sebagai “motor digitalisasi” di sekolah mereka. Banyak laporan lapangan menunjukkan bahwa ketika guru senior kebingungan menghadapi aplikasi konferensi video atau LMS (Learning Management System), guru muda justru menjadi “penopang teknologi” yang mengajari rekan sejawat. Kondisi ini menciptakan dua sisi psikologis: di satu sisi, guru muda merasa percaya diri; di sisi lain, mereka juga mengalami kecemasan karena beban ekspektasi yang besar.

Bagi sebagian guru muda, tuntutan ini melahirkan **digital anxiety**. Mereka khawatir apakah penggunaan teknologi mereka benar-benar efektif, apakah siswa mendapatkan manfaat, atau apakah orang tua puas dengan pendekatan baru. Dalam konteks ini, kecemasan bukan datang dari keterbatasan teknis, tetapi dari tekanan sosial dan profesional.

Namun, banyak juga guru muda yang berhasil mengubah kecemasan itu menjadi **energi inovasi**. Misalnya, dengan memanfaatkan media sosial sebagai alat pembelajaran kreatif, membuat video edukasi di YouTube, atau mengembangkan aplikasi sederhana untuk memfasilitasi latihan siswa. Inovasi ini lahir bukan karena mereka bebas dari kecemasan, melainkan karena mereka **mengelola kecemasan menjadi motivasi untuk mencari solusi**.

Studi kasus di beberapa kota menunjukkan bahwa guru muda lebih berani bereksperimen. Misalnya, seorang guru SMP di Yogyakarta mengintegrasikan TikTok untuk menjelaskan konsep matematika. Awalnya ia cemas akan dicap tidak serius, tetapi ternyata siswa merespons dengan antusias, bahkan orang tua mulai melihat sisi positif teknologi. Dari sini kita belajar bahwa **resilience digital** bukan berarti bebas dari kecemasan, tetapi keberanian untuk mencoba meski cemas.

Guru muda juga menghadapi dilema identitas. Mereka sering dituntut untuk menjadi jembatan antara dunia digital siswa dan dunia analog guru senior. Peran ganda ini bisa memunculkan **role conflict**: di satu sisi dianggap terlalu “gaul” oleh guru senior, di sisi lain dianggap “kurang keren” oleh siswa digital native. Kondisi ini menimbulkan kecemasan tersendiri, yang memerlukan keterampilan sosial untuk menyeimbangkan relasi antar generasi.

Kecemasan lain muncul dari **tuntutan kebijakan digitalisasi pendidikan**. Program Merdeka Belajar, Asesmen Nasional berbasis komputer, hingga platform digital Kemendikbud memunculkan harapan tinggi bahwa guru muda akan menjadi penggerak utama. Namun, tanpa dukungan memadai berupa pelatihan dan infrastruktur, ekspektasi ini bisa berubah menjadi tekanan. Banyak guru muda di daerah melaporkan stres karena harus mengajar daring dengan jaringan internet yang buruk, atau membeli kuota dari kantong pribadi.

Di sisi lain, guru muda memiliki **modal resilience unik**: keterampilan kolaborasi digital. Mereka terbiasa membangun komunitas online, berbagi materi lewat forum, bahkan mengikuti webinar lintas negara. Dukungan sosial digital ini menjadi benteng penting untuk meredam anxiety. Dengan saling berbagi, mereka merasa tidak sendirian menghadapi tantangan.

Dari perspektif psikologis, guru muda menunjukkan kemampuan **self-efficacy digital** yang tinggi. Mereka percaya diri menggunakan teknologi baru, dan keyakinan ini terbukti berkorelasi dengan penurunan tingkat kecemasan. Namun, penelitian juga menunjukkan bahwa ketika ekspektasi terlalu besar, self-efficacy bisa goyah, sehingga dukungan organisasi tetap penting.

Kisah inspiratif datang dari seorang guru muda di Sulawesi Selatan yang mengembangkan aplikasi sederhana untuk latihan membaca bagi siswa SD. Awalnya ia cemas karena merasa tidak punya latar belakang IT, tetapi dengan belajar otodidak dan dukungan komunitas, ia berhasil meluncurkan aplikasi yang digunakan di sekolahnya. Rasa cemas yang awalnya menekan berubah menjadi **kebanggaan profesional**.

Fenomena guru muda juga memperlihatkan dinamika **work-life balance**. Karena mahir digital, banyak guru muda merasa terjebak dalam *always online culture*. Siswa, orang tua, bahkan kepala sekolah sering menghubungi mereka lewat WhatsApp hingga larut malam. Hal ini menimbulkan kecemasan karena batas antara pekerjaan dan kehidupan pribadi kabur. Dalam konteks ini, resilience tidak hanya soal menguasai teknologi, tetapi juga kemampuan menetapkan batas sehat.

Dari segi kebijakan, guru muda sering dihadirkan sebagai simbol transformasi digital, tetapi jarang dilibatkan dalam perumusan kebijakan itu sendiri. Kecemasan muncul ketika mereka merasa dijadikan etalase tanpa benar-benar diberi ruang suara. Karena itu, salah satu bentuk dukungan penting adalah memberi mereka **partisipasi dalam pengambilan keputusan** tentang digitalisasi sekolah.

Guru muda juga menghadapi tekanan dari stereotipe. Ada anggapan bahwa karena mereka generasi digital, maka otomatis siap dengan segala tantangan teknologi. Padahal, kenyataannya tidak semua guru muda mahir digital. Sebagian justru merasa rendah diri jika dibandingkan dengan rekan

sebayanya yang lebih cakap. Stereotype ini melahirkan **comparison anxiety** di antara guru muda sendiri.

Namun, di balik semua tantangan itu, guru muda tetap menampilkan wajah harapan. Mereka adalah generasi yang membawa energi baru, lebih terbuka terhadap kolaborasi, lebih berani bereksperimen, dan lebih luwes menghadapi perubahan. Dengan dukungan yang tepat, mereka bisa menjadi **agen resilience kolektif** di sekolah.

Pelajaran penting dari studi kasus guru muda adalah bahwa kecemasan bukan halangan, melainkan bahan bakar untuk inovasi. Yang dibutuhkan bukan menghilangkan kecemasan, tetapi menyediakan sistem dukungan yang membuat mereka merasa aman untuk mencoba, gagal, dan bangkit lagi.

Kisah guru muda dalam memanfaatkan teknologi digital memberi pelajaran bahwa generasi ini menghadapi kecemasan yang berbeda dari guru senior. Mereka bukan cemas karena gagap teknologi, melainkan karena **ekspektasi tinggi, peran ganda, tekanan kebijakan, dan batas kabur antara kerja dan kehidupan pribadi**.

Namun, resilience mereka juga lahir dari modal digital: kolaborasi, komunitas online, dan self-efficacy. Dengan dukungan kebijakan yang tepat, guru muda dapat mengubah kecemasan menjadi inovasi, sehingga digitalisasi pendidikan tidak hanya menjadi jargon, tetapi benar-benar meningkatkan kualitas pembelajaran.

Bab berikutnya, **12.3 Kepala Sekolah Visioner dan Budaya Sekolah Sehat**, akan menampilkan sisi lain dari studi kasus: bagaimana pemimpin yang visioner mampu menciptakan ekosistem yang sehat, sehingga anxiety guru tidak hanya ditanggung individu, tetapi dikelola bersama melalui budaya sekolah positif.

Kepala Sekolah Visioner dan Budaya Sekolah Sehat

Di balik wajah guru yang penuh kecemasan, ada faktor penting yang sering kali menjadi pembeda: **kepemimpinan kepala sekolah**. Kepala sekolah bukan hanya administrator, tetapi juga navigator yang menentukan arah, suasana, dan iklim psikologis di sekolah. Seorang kepala sekolah yang visioner mampu membangun **budaya sekolah sehat**, yang tidak hanya menekan

tingkat anxiety guru, tetapi juga menumbuhkan resilience, kreativitas, dan rasa kebersamaan.

Budaya sekolah sehat dapat dipahami sebagai suasana kerja yang ditandai dengan **dukungan emosional, komunikasi terbuka, kolaborasi profesional, dan penghargaan terhadap kontribusi guru**. Dalam konteks ini, kepala sekolah visioner memainkan peran sentral: mereka bukan sekadar “atasan”, tetapi fasilitator pertumbuhan.

Kisah nyata sering menunjukkan kontras ini. Di satu sekolah, kepala sekolah yang otoriter, hanya fokus pada capaian administratif, membuat guru hidup dalam ketegangan. Mereka cemas menghadapi supervisi, takut salah dalam laporan, dan akhirnya mengajar sekadar memenuhi kewajiban. Namun, di sekolah lain, kepala sekolah visioner menciptakan iklim yang penuh dukungan: supervisi dijalankan secara humanis, rapat sekolah menjadi ruang dialog, dan guru merasa dihargai. Perbedaan kepemimpinan ini berimbas langsung pada tingkat anxiety guru.

Kepala sekolah visioner biasanya memiliki **visi jangka panjang** yang jelas. Mereka mampu melihat pendidikan bukan hanya dari sudut kebijakan sesaat, tetapi sebagai proses membentuk generasi masa depan. Visi ini kemudian diterjemahkan ke dalam arah yang menginspirasi guru. Di tengah kebingungan perubahan kurikulum, kepala sekolah visioner bisa berkata: *“Kurikulum boleh berubah, tapi misi kita tetap: mendidik anak menjadi manusia seutuhnya.”* Pernyataan semacam ini menenangkan guru, karena memberikan makna di balik pekerjaan.

Selain visi, kepala sekolah visioner memiliki **kemampuan membangun trust**. Guru merasa aman untuk berbicara jujur, mengakui kesulitan, bahkan menceritakan kecemasan mereka. Trust ini sangat penting, karena anxiety sering memburuk ketika guru merasa tidak didengar. Kepala sekolah yang visioner menempatkan dirinya sebagai pendengar aktif, bukan sekadar pemberi instruksi.

Budaya sekolah sehat juga ditopang oleh **komunikasi yang terbuka**. Kepala sekolah visioner memastikan bahwa setiap kebijakan dijelaskan dengan jelas, setiap perbedaan pendapat bisa dibicarakan, dan setiap guru memiliki ruang untuk menyampaikan aspirasi. Transparansi ini mengurangi ambiguitas—salah satu sumber utama anxiety di era VUCA.

Selain itu, kepala sekolah visioner mendorong terciptanya **komunitas belajar guru**. Alih-alih bekerja sendiri-sendiri, guru dibiasakan untuk berdiskusi, berbagi praktik baik, dan saling mendukung. Dari komunitas inilah lahir rasa kebersamaan yang menjadi penawar kecemasan. Guru merasa bahwa mereka tidak berjuang sendiri, melainkan sebagai bagian dari tim yang solid.

Kepala sekolah visioner juga berperan dalam **mengelola beban kerja**. Mereka peka bahwa guru bukan robot administratif. Di banyak kasus, kepala sekolah visioner menyederhanakan laporan, memberi fleksibilitas, atau mendistribusikan tugas secara adil. Kebijakan sederhana ini sering menjadi faktor besar dalam mengurangi anxiety guru.

Salah satu studi kasus inspiratif datang dari sebuah sekolah di Jawa Tengah. Kepala sekolahnya dikenal visioner karena mengubah rapat rutin yang biasanya penuh tekanan menjadi **forum apresiasi**. Setiap rapat diawali dengan guru berbagi pengalaman positif, sekecil apa pun. Budaya apresiasi ini perlahan mengikis rasa cemas, karena guru lebih fokus pada pencapaian daripada kesalahan.

Keteladanan juga menjadi faktor penting. Kepala sekolah visioner menunjukkan bahwa mereka sendiri **mampu menghadapi ketidakpastian dengan tenang**. Mereka tidak panik menghadapi perubahan kebijakan, melainkan memandu guru untuk bersama-sama mencari solusi. Sikap tenang ini menular, menurunkan tingkat kecemasan di kalangan guru.

Budaya sekolah sehat yang diciptakan kepala sekolah visioner juga tampak dalam cara mereka memandang **kesalahan**. Alih-alih menghukum guru yang gagal, mereka menjadikan kesalahan sebagai bahan refleksi kolektif. Filosofi ini menciptakan iklim aman untuk bereksperimen. Guru tidak lagi takut mencoba metode baru, karena tahu bahwa kegagalan bukan akhir, melainkan awal pembelajaran.

Kepala sekolah visioner juga memahami pentingnya **keseimbangan kerja-hidup (work-life balance)**. Mereka memberi ruang bagi guru untuk mengambil cuti ketika lelah, mendorong kegiatan rekreasi bersama, atau bahkan menyusun jadwal yang lebih ramah keluarga. Perhatian pada aspek personal ini memperlihatkan bahwa sekolah bukan hanya tempat kerja, tetapi juga **komunitas manusiawi**.

Dari perspektif psikologis, budaya sekolah sehat memperkuat apa yang disebut **psychological safety**—perasaan aman untuk menjadi diri sendiri tanpa takut dihukum atau dipermalukan. Penelitian Amy Edmondson (Harvard Business School) menunjukkan bahwa **psychological safety** meningkatkan kinerja tim. Dalam konteks sekolah, hal ini berarti guru lebih berani berinovasi, lebih jujur tentang kecemasan mereka, dan lebih siap beradaptasi.

Namun, membangun budaya sehat bukan tanpa tantangan. Kepala sekolah visioner sering menghadapi resistensi, baik dari birokrasi di atasnya maupun dari guru yang sudah terbiasa dengan budaya lama. Di sinilah visi dan konsistensi diuji: apakah kepala sekolah mampu bertahan di tengah tekanan sistem sambil tetap memperjuangkan iklim sehat bagi guru.

Kisah kepala sekolah visioner juga menunjukkan bahwa **budaya sehat bisa menjadi proteksi kolektif terhadap anxiety**. Di sekolah dengan budaya sehat, guru cenderung memiliki resilience lebih kuat. Mereka tidak hanya bergantung pada coping individual, tetapi mendapat dukungan sosial dari ekosistem.

Pelajaran penting dari studi kasus ini adalah bahwa kepala sekolah visioner bukan hanya menciptakan suasana kerja yang nyaman, tetapi juga **membangun fondasi well-being pendidikan**. Anxiety guru tidak bisa dihapus sepenuhnya, tetapi bisa dikelola dalam ekosistem yang sehat, sehingga berubah menjadi energi untuk pertumbuhan.

Dengan demikian, **kepala sekolah visioner dan budaya sekolah sehat** adalah kunci untuk mengelola anxiety guru di era VUCA. Melalui visi, trust, komunikasi terbuka, komunitas belajar, dan **psychological safety**, kepala sekolah mampu menciptakan ruang di mana guru merasa didukung, dihargai, dan diberdayakan.

Studi kasus ini menegaskan bahwa solusi atas anxiety guru bukan hanya soal intervensi psikologis individu, tetapi juga soal **kepemimpinan yang berorientasi pada kemanusiaan**. Sekolah yang sehat bukan hanya menghasilkan guru yang resilien, tetapi juga siswa yang tumbuh dalam suasana positif.

Dengan berakhirnya Bab 12, kita telah melihat tiga wajah inspiratif: guru di daerah terpencil dengan ketahanan luar biasa, guru muda dengan

inovasi digital di tengah kecemasan, dan kepala sekolah visioner yang menciptakan budaya sehat. Semua kisah ini memberi pesan sama: anxiety nyata, tetapi resilience selalu mungkin.

Bab berikutnya, **Bab 13: Modul Praktis dan Intervensi untuk Guru**, akan menghadirkan langkah-langkah konkret—modul, instrumen, dan panduan reflektif—agar guru memiliki alat praktis untuk mengelola kecemasan dan menumbuhkan well-being di kelas maupun dalam kehidupan sehari-hari.

C. Modul Praktis dan Intervensi untuk Guru

Setelah kita menelusuri data global dan nasional (Bab 11) serta kisah-kisah nyata yang menggugah (Bab 12), kini saatnya melangkah ke ranah yang lebih aplikatif: apa yang bisa dilakukan guru secara nyata untuk mengelola kecemasan dan membangun well-being. Bab 13 hadir untuk menjawab kebutuhan ini dengan menghadirkan modul praktis dan intervensi yang bisa dipakai guru dalam kehidupan sehari-hari maupun dalam praktik profesional di sekolah.

Jika pada bab-bab sebelumnya kita berbicara tentang teori, kebijakan, dan studi kasus, maka Bab 13 adalah ruang aksi. Di sini, kita menyajikan perangkat konkret yang bisa digunakan guru: mulai dari modul pelatihan manajemen anxiety berbasis CBT (Cognitive Behavioral Therapy) dan mindfulness, instrumen pengukuran kecemasan guru yang bisa membantu refleksi diri maupun evaluasi kelembagaan, hingga panduan refleksi pribadi dan resilience diary sebagai teman perjalanan psikologis guru.

Bab ini dirancang bukan hanya untuk dibaca, tetapi juga untuk dipraktikkan. Modul-modul yang disajikan akan memandu guru langkah demi langkah: bagaimana mengenali tanda-tanda kecemasan, bagaimana mengelola pikiran negatif, bagaimana melatih pernapasan dan mindfulness sederhana, bagaimana menumbuhkan self-compassion, serta bagaimana membangun jurnal reflektif untuk memperkuat resilience.

Penting dicatat bahwa intervensi ini tidak dimaksudkan menggantikan peran profesional psikolog atau konselor. Namun, modul ini bisa menjadi alat preventif dan promotif—semacam “kotak P3K psikologis”

yang membantu guru menjaga kesehatan mental sebelum masalah berkembang lebih serius. Dengan demikian, guru memiliki kemandirian dalam mengelola well-being, sekaligus merasa lebih siap menghadapi tantangan era VUCA.

Selain itu, Bab 13 juga memberikan ruang bagi sekolah dan pembuat kebijakan untuk mengadaptasi modul-modul ini sebagai bagian dari program pengembangan profesional guru. Dengan mengintegrasikan intervensi praktis ke dalam pelatihan formal, sekolah tidak hanya meningkatkan kompetensi teknis guru, tetapi juga memastikan mereka lebih sehat secara psikologis.

Dengan demikian, Bab 13 adalah bagian yang menyatukan seluruh perjalanan buku ini: dari pemahaman konseptual, analisis teoretis, data empiris, hingga inspirasi nyata, kini bermuara pada alat-alat praktis yang bisa langsung digunakan guru.

Modul Pelatihan Manajemen Anxiety

Modul pelatihan manajemen anxiety bagi guru menjadi kebutuhan mendasak di tengah tekanan pendidikan era VUCA. Anxiety bukan sekadar perasaan sesaat, melainkan kondisi psikologis yang bila dibiarkan dapat mengganggu kinerja, hubungan sosial, dan kualitas pembelajaran. Oleh karena itu, intervensi terstruktur berbasis pendekatan **Cognitive Behavioral Therapy (CBT)** dan **Mindfulness** dapat menjadi solusi praktis untuk membantu guru mengelola kecemasan.

CBT dipilih karena efektivitasnya telah terbukti luas dalam mengurangi kecemasan. Inti dari CBT adalah membantu individu mengenali pola pikir negatif (cognitive distortions), menantanginya dengan sudut pandang yang lebih realistis, lalu menggantinya dengan pola baru yang sehat. Guru yang sering merasa “saya tidak mampu menghadapi kurikulum baru” bisa dilatih untuk mengganti keyakinan itu dengan “saya mungkin kesulitan, tetapi saya mampu belajar dan beradaptasi.” Dengan cara ini, kecemasan dapat ditekan sebelum berkembang menjadi stres berat.

Mindfulness, di sisi lain, memberi guru keterampilan untuk hadir sepenuhnya pada saat ini tanpa menghakimi. Guru yang sering larut dalam pikiran tentang “apa yang akan terjadi jika siswa gagal” atau “bagaimana jika

supervisi memberi nilai buruk” dapat belajar untuk kembali ke momen kini, berfokus pada napas, tubuh, dan aktivitas mengajar yang nyata. Mindfulness menolong guru melepaskan beban pikiran berlebihan dan menurunkan intensitas kecemasan.

Modul ini dapat dirancang untuk dijalankan dalam **6–8 sesi pelatihan**, baik secara tatap muka maupun daring. Setiap sesi berdurasi sekitar 90–120 menit, dipandu oleh fasilitator dengan latar belakang psikologi pendidikan atau konseling. Materinya tidak hanya berupa teori, tetapi lebih banyak praktik, simulasi, dan refleksi personal.

Pada sesi pertama, peserta diajak mengenali **anxiety sebagai fenomena normal**. Guru sering kali merasa bersalah karena cemas, seolah-olah kecemasan menunjukkan kelemahan. Modul ini mengajarkan bahwa kecemasan adalah reaksi alami terhadap ketidakpastian, yang justru bisa menjadi alarm untuk mempersiapkan diri. Dengan pemahaman ini, guru lebih mudah menerima kecemasan tanpa menolaknya secara ekstrem.

Sesi kedua memperkenalkan prinsip dasar **CBT**. Guru belajar mengenali pikiran otomatis negatif yang muncul saat menghadapi tantangan. Misalnya, ketika diminta membuat RPP baru, sebagian guru langsung berpikir “saya tidak mungkin bisa.” Peserta dilatih menulis pikiran itu, lalu mengevaluasinya dengan bukti objektif. Fasilitator kemudian mengajak peserta mengganti dengan pikiran yang lebih adaptif, seperti “saya butuh waktu, tetapi saya bisa belajar dari rekan.”

Sesi ketiga mengajarkan teknik **behavioral activation**, yaitu strategi mengatasi kecemasan dengan tindakan konkret. Guru diajak membuat daftar aktivitas sederhana yang menyenangkan, seperti berjalan kaki, berbincang dengan teman sejawat, atau membaca buku inspiratif. Aktivitas ini menjadi penyeimbang dari rutinitas mengajar yang penuh tekanan, sekaligus memperkuat energi positif.

Sesi keempat fokus pada **mindfulness dasar**. Peserta diajak melakukan latihan pernapasan sadar, memperhatikan sensasi tubuh, dan menyadari pikiran tanpa larut di dalamnya. Latihan ini membantu guru membangun keterampilan regulasi emosi. Banyak guru melaporkan bahwa dengan 5 menit latihan pernapasan sebelum masuk kelas, mereka lebih tenang menghadapi dinamika siswa.

Sesi kelima memperluas mindfulness ke praktik **self-compassion**. Guru sering menjadi kritikus paling keras bagi dirinya sendiri: merasa gagal jika siswa tidak berprestasi, merasa tidak berguna jika tidak bisa mengikuti teknologi baru. Modul ini mengajarkan guru untuk memperlakukan diri sendiri dengan kasih sayang, sebagaimana mereka memperlakukan siswa. “Saya sedang berproses, dan itu sudah cukup baik” menjadi mantra penting dalam sesi ini.

Sesi keenam menekankan **aplikasi CBT dan mindfulness dalam konteks sekolah**. Peserta diajak mempraktikkan teknik-teknik yang dipelajari saat menghadapi situasi nyata: persiapan supervisi akademik, perubahan kurikulum, atau konflik dengan orang tua siswa. Dengan role play, guru berlatih bagaimana pikiran adaptif dan kehadiran penuh (mindfulness) dapat menurunkan kecemasan di situasi nyata.

Modul ini tidak berhenti pada sesi formal. Peserta diberikan **lembar kerja refleksi** untuk digunakan sehari-hari. Lembar ini memuat kolom untuk menulis pikiran cemas, mengevaluasi bukti yang mendukung dan menentang, serta mengganti dengan pikiran sehat. Ada pula kolom untuk mencatat latihan mindfulness harian, termasuk perasaan sebelum dan sesudah latihan.

Selain itu, guru juga diajak membuat **resilience diary** sederhana, di mana mereka menuliskan pengalaman sulit dan cara mereka menghadapinya. Dengan merefleksikan pengalaman ini, guru menyadari bahwa mereka sebenarnya memiliki kapasitas bertahan, sehingga kepercayaan diri meningkat.

Keberhasilan modul ini sangat bergantung pada **dukungan komunitas**. Karena itu, fasilitator dianjurkan membentuk kelompok kecil yang tetap berinteraksi setelah pelatihan selesai. Komunitas ini bisa menjadi ruang aman untuk berbagi pengalaman, saling menyemangati, dan menjaga konsistensi praktik CBT dan mindfulness.

Dari sisi hasil, penelitian internasional menunjukkan bahwa pelatihan singkat berbasis CBT dan mindfulness dapat menurunkan tingkat kecemasan guru hingga 30–40% dalam tiga bulan. Selain itu, guru melaporkan peningkatan kepuasan kerja, hubungan yang lebih baik dengan siswa, dan motivasi mengajar yang lebih tinggi.

Modul ini juga relevan dengan kebijakan nasional. Program **Guru Penggerak** dan **Komunitas Belajar Merdeka** bisa mengintegrasikan pelatihan ini sebagai bagian dari pengembangan profesional. Dengan begitu, well-being guru tidak hanya menjadi urusan personal, tetapi juga bagian dari sistem pendidikan.

Yang tak kalah penting, modul ini bersifat **inklusif dan fleksibel**. Guru di daerah terpencil bisa mengikuti versi daring dengan materi video pendek, sementara guru di kota bisa menghadiri workshop tatap muka. Dengan adaptasi seperti ini, tidak ada guru yang tertinggal.

Dengan demikian, **Modul Pelatihan Manajemen Anxiety berbasis CBT dan Mindfulness** adalah langkah konkret untuk memperkuat well-being guru. Modul ini bukan hanya mengajarkan teori, tetapi memberi keterampilan praktis untuk menghadapi kecemasan sehari-hari.

Pesan utama modul ini sederhana: anxiety itu nyata, tetapi bisa dikelola. Dengan CBT, guru belajar mengubah pikiran negatif menjadi lebih adaptif. Dengan mindfulness, guru belajar hadir penuh dan melepaskan beban pikiran berlebihan. Dengan resilience diary, guru belajar melihat dirinya sebagai pribadi yang mampu bertahan.

Pada akhirnya, modul ini adalah undangan bagi guru untuk tidak sekadar bertahan, tetapi juga tumbuh. Dengan pikiran yang lebih sehat dan hati yang lebih tenang, guru dapat kembali pada panggilan utama: mendidik dengan cinta, bahkan di tengah dunia yang penuh ketidakpastian.

Bab berikutnya, **13.2 Instrumen Pengukuran Anxiety Guru**, akan menghadirkan alat praktis untuk membantu guru dan sekolah mengukur tingkat kecemasan secara sistematis, sehingga intervensi bisa lebih tepat sasaran.

Instrumen Pengukuran Anxiety Guru

Sebelum intervensi dilakukan, guru perlu memahami **sejauh mana tingkat kecemasan yang mereka alami**. Tanpa pengukuran, upaya manajemen anxiety akan berjalan dalam kegelapan: guru tidak tahu titik awal kondisi mereka, sekolah tidak tahu skala masalah, dan kebijakan sulit diarahkan secara tepat. Oleh karena itu, instrumen pengukuran anxiety guru menjadi komponen penting dalam modul praktis.

Instrumen ini bukan sekadar alat akademis, tetapi **cermin reflektif** yang membantu guru menyadari kondisi mental mereka. Banyak guru yang selama ini tidak menyadari bahwa kelelahan, sulit tidur, atau mudah marah adalah gejala anxiety. Dengan pengukuran yang sistematis, guru dapat mengenali tanda-tanda awal sebelum kecemasan berkembang menjadi burnout atau gangguan klinis.

Instrumen pengukuran anxiety biasanya berbasis **angket psikometri** dengan skala tertentu (Likert 1–5). Ada instrumen umum yang sudah mapan secara internasional, seperti *State-Trait Anxiety Inventory (STAI)*, *Generalized Anxiety Disorder-7 (GAD-7)*, atau *Beck Anxiety Inventory (BAI)*. Instrumen ini telah banyak digunakan dalam penelitian dan terbukti reliabel.

Namun, konteks guru memiliki kekhasan. Karena itu, banyak peneliti mulai mengadaptasi instrumen untuk mengukur **teacher anxiety** secara spesifik. Misalnya, kecemasan menghadapi perubahan kurikulum, tekanan administratif, supervisi akademik, penggunaan teknologi, atau interaksi dengan orang tua siswa. Instrumen khusus ini lebih sensitif menangkap realitas keseharian guru dibanding instrumen umum.

Dalam praktiknya, instrumen bisa disusun ke dalam **empat dimensi utama**: (1) dimensi fisik (gejala psikosomatis seperti sakit kepala, jantung berdebar), (2) dimensi kognitif (pikiran negatif, overthinking), (3) dimensi emosional (rasa takut, tegang, putus asa), dan (4) dimensi perilaku (menghindar, absen, menarik diri). Dengan membagi ke dalam empat dimensi, hasil pengukuran menjadi lebih komprehensif.

Pengukuran bisa dilakukan secara **self-report** (guru mengisi sendiri) maupun **observer-report** (misalnya kepala sekolah atau konselor menilai gejala yang tampak). Keduanya bisa saling melengkapi: self-report menangkap kondisi subjektif, sementara observer-report memberikan sudut pandang eksternal.

Salah satu tantangan adalah **stigma**. Banyak guru enggan jujur mengisi angket karena takut dianggap lemah atau tidak profesional. Untuk mengatasi hal ini, instrumen perlu dijamin kerahasiaannya. Hasil pengukuran tidak boleh digunakan sebagai dasar hukuman atau penilaian kinerja administratif, melainkan sebagai bahan refleksi dan perbaikan.

Instrumen pengukuran anxiety guru juga bisa diintegrasikan dalam **supervisi akademik yang humanis**. Kepala sekolah dapat menggunakan instrumen sederhana sebagai bagian dari diskusi reflektif, bukan sebagai evaluasi formal. Dengan cara ini, pengukuran anxiety justru menjadi jembatan membangun trust antara guru dan manajemen sekolah.

Selain instrumen internasional, Indonesia sudah mulai mengembangkan instrumen lokal. Beberapa penelitian di universitas pendidikan telah menyusun **skala kecemasan guru berbasis konteks Indonesia**, misalnya mencakup kecemasan menghadapi akreditasi, sertifikasi, atau status kepegawaian. Instrumen lokal ini penting, karena kecemasan guru Indonesia sering kali berbeda dengan konteks guru di Eropa atau Amerika.

Instrumen dapat disajikan dalam bentuk **angket digital** agar mudah diakses. Dengan platform daring, guru bisa mengisi secara anonim, dan hasil agregatnya bisa langsung dipetakan oleh sekolah atau dinas pendidikan. Teknologi ini memungkinkan peta kecemasan guru disusun hingga tingkat daerah atau nasional.

Hasil pengukuran tidak hanya penting untuk guru, tetapi juga bagi **pembuat kebijakan**. Jika data menunjukkan tingkat kecemasan tinggi di kalangan guru honorer, maka kebijakan bisa diarahkan untuk memperbaiki status kepegawaian. Jika kecemasan tinggi terkait penggunaan teknologi, maka perlu ada pelatihan digital yang lebih ramah. Dengan kata lain, data instrumen bisa menjadi **evidence-based policy**.

Namun, pengukuran harus dilakukan secara **berkala**. Kecemasan guru bukan kondisi statis, tetapi dinamis sesuai perubahan kebijakan, beban kerja, atau situasi global (misalnya pandemi). Dengan pengukuran setiap enam bulan atau setahun, sekolah dapat memantau perkembangan kondisi guru dan menilai efektivitas intervensi.

Instrumen juga bisa dipadukan dengan **resilience scale**, sehingga bukan hanya mengukur tingkat kecemasan, tetapi juga kapasitas bertahan. Dengan cara ini, guru tidak hanya diberi label “cemas” atau “tidak cemas”, tetapi juga dipetakan potensi kekuatan yang bisa dikembangkan.

Dari perspektif psikologi pendidikan, instrumen pengukuran anxiety berfungsi sebagai **alat deteksi dini (early warning system)**. Guru yang skornya tinggi bisa segera dirujuk ke konseling atau intervensi lebih lanjut.

Guru dengan skor sedang bisa dibekali pelatihan mindfulness. Guru dengan skor rendah bisa difasilitasi menjadi *peer supporter* bagi rekan lain.

Implementasi instrumen di lapangan membutuhkan **pelatihan fasilitator**. Kepala sekolah, konselor, atau pengawas perlu diberi pemahaman tentang cara administrasi, interpretasi, dan tindak lanjut. Tanpa ini, instrumen berisiko disalahgunakan sebagai alat kontrol, bukan sebagai dukungan.

Dari sisi praktis, instrumen pengukuran anxiety guru bisa dibuat dalam **dua versi**: versi singkat (7–10 item) untuk screening cepat, dan versi panjang (20–30 item) untuk asesmen lebih mendalam. Versi singkat berguna untuk pemetaan awal, sedangkan versi panjang cocok untuk penelitian atau program intervensi khusus.

Instrumen juga harus memperhatikan **bahasa yang sederhana dan humanis**. Guru mungkin enggan mengisi jika pertanyaannya terlalu teknis. Oleh karena itu, kalimat seperti “Saya sering merasa takut menghadapi supervisi akademik” lebih mudah dipahami daripada istilah medis seperti “Saya mengalami gejala somatisasi.”

Yang menarik, beberapa penelitian terbaru mengembangkan **instrumen berbasis aplikasi mobile**. Guru bisa menjawab pertanyaan harian sederhana seperti “Bagaimana tingkat kecemasan Anda hari ini?” dengan skala 1–10. Aplikasi kemudian menyajikan grafik perkembangan personal. Cara ini lebih interaktif, sekaligus memberi rasa kepemilikan pada guru.

Dengan demikian, **instrumen pengukuran anxiety guru** adalah langkah penting untuk menjembatani teori, praktik, dan kebijakan. Instrumen ini membantu guru mengenali kondisi mereka, membantu sekolah memetakan situasi kolektif, dan membantu pembuat kebijakan merumuskan intervensi yang tepat.

Pengukuran yang baik harus reliabel, valid, kontekstual, mudah digunakan, menjaga kerahasiaan, dan diikuti dengan tindak lanjut. Tanpa itu, instrumen hanya akan menjadi formalitas. Dengan desain yang tepat, instrumen bisa menjadi **alat pemberdayaan** yang membuat guru lebih sadar diri dan lebih siap mengelola kecemasannya.

Bab berikutnya, **13.3 Panduan Refleksi Diri dan Resilience Diary**, akan menghadirkan instrumen yang lebih personal: bagaimana guru dapat

menulis, merefleksi, dan membangun resilience melalui catatan harian yang sederhana namun penuh makna.

Panduan Refleksi Diri dan *Resilience Diary*

Selain pelatihan dan instrumen pengukuran, salah satu cara praktis untuk membantu guru mengelola kecemasan adalah melalui **refleksi diri dan penulisan resilience diary**. Menulis bukan hanya aktivitas intelektual, melainkan juga terapi psikologis yang memberi ruang bagi pikiran dan emosi untuk diekspresikan, dipahami, dan ditata kembali. Dalam konteks guru, refleksi diri melalui diary dapat menjadi alat sederhana namun efektif untuk memperkuat ketahanan (*resilience*).

Refleksi diri membantu guru menyadari apa yang mereka alami sehari-hari: pikiran, perasaan, dan tindakan. Banyak guru terbiasa fokus pada orang lain—siswa, orang tua, kepala sekolah—tetapi jarang memberi ruang untuk memerhatikan dirinya sendiri. Akibatnya, kecemasan menumpuk tanpa sempat diproses. Diary menjadi **cermin psikologis** yang memungkinkan guru berdialog dengan dirinya sendiri.

Konsep **resilience diary** berakar dari pendekatan psikologi positif. Ide utamanya adalah membantu individu mengubah fokus dari sekadar kesulitan menjadi pada kekuatan dan makna di balik pengalaman. Dengan menulis *resilience diary*, guru tidak hanya mencatat masalah, tetapi juga merefleksikan cara mereka menghadapinya, serta menemukan pelajaran berharga.

Diary ini dapat dirancang dalam format sederhana: sebuah buku tulis, lembar digital, atau aplikasi di ponsel. Yang penting bukan bentuknya, melainkan **konsistensi dan kedalaman isi**. Setiap hari atau setiap minggu, guru diajak menjawab beberapa pertanyaan reflektif. Misalnya:

1. Apa pengalaman paling menegangkan hari ini?
2. Apa yang saya rasakan saat itu?
3. Apa pikiran negatif yang muncul?
4. Bagaimana saya merespons situasi tersebut?
5. Apa yang bisa saya syukuri dari hari ini?
6. Apa kekuatan yang saya gunakan untuk bertahan?

Pertanyaan-pertanyaan ini sederhana, tetapi jika dijawab secara jujur akan membuka wawasan baru tentang pola pikir dan perilaku guru. Banyak guru terkejut menyadari bahwa meskipun mereka cemas, ternyata mereka selalu punya kekuatan: kesabaran, kreativitas, dukungan keluarga, atau doa. Kesadaran ini memperkuat **self-efficacy** dan resilience.

Selain pertanyaan reflektif, resilience diary juga bisa dilengkapi dengan **skala emosi harian**. Guru menilai kecemasan mereka dari 1–10, lalu menuliskan alasan di balik angka itu. Dengan cara ini, mereka dapat melacak pola: kapan kecemasan cenderung tinggi, situasi apa yang paling memicu, dan bagaimana respon mereka berubah seiring waktu.

Banyak penelitian menunjukkan bahwa menulis diary memiliki efek terapeutik. Penelitian James Pennebaker (University of Texas) membuktikan bahwa ekspresi emosional melalui tulisan dapat menurunkan stres, memperbaiki kesehatan fisik, dan meningkatkan fungsi imun. Dalam konteks guru, menulis diary membantu mereka menyalurkan emosi negatif yang jika dipendam bisa memperburuk anxiety.

Resilience diary juga dapat berfungsi sebagai **alat perencanaan positif**. Guru tidak hanya menulis apa yang terjadi, tetapi juga menuliskan strategi yang akan mereka gunakan untuk menghadapi situasi ke depan. Misalnya: “Minggu depan ada supervisi. Saya cemas, tetapi saya akan menyiapkan materi lebih awal dan berlatih presentasi dengan rekan guru.” Menulis strategi ini meningkatkan rasa kendali, yang pada gilirannya menurunkan kecemasan.

Penting dicatat bahwa resilience diary bukan sekadar catatan akademik, melainkan ruang personal yang harus aman dan bebas dari penilaian. Guru tidak diwajibkan membagikan isi diary kepada kepala sekolah atau pihak lain. Namun, dalam komunitas guru, mereka bisa memilih untuk berbagi refleksi tertentu sebagai bentuk saling mendukung. Dengan demikian, diary bisa memperkuat **dukungan sosial**.

Agar efektif, diary perlu diposisikan bukan sebagai beban tambahan, tetapi sebagai ritual singkat. Cukup **10–15 menit sehari** sudah cukup. Lebih penting daripada durasi adalah keteraturan. Guru yang konsisten menulis selama sebulan biasanya mulai merasakan perubahan: mereka lebih sadar

akan emosinya, lebih terampil mengenali pola pikir negatif, dan lebih mampu menghargai kekuatan kecil dalam diri.

Dalam implementasi, resilience diary bisa dipadukan dengan **latihan mindfulness**. Setelah latihan pernapasan atau meditasi singkat, guru bisa menulis refleksi tentang apa yang mereka rasakan. Integrasi ini membuat diary bukan hanya dokumentasi, tetapi juga proses healing aktif.

Diary juga bisa digunakan sebagai alat evaluasi pribadi. Dengan membaca kembali catatan lama, guru bisa melihat bagaimana mereka berkembang: kecemasan yang dulu terasa menakutkan ternyata bisa diatasi, dan kekuatan baru ditemukan. Proses ini meningkatkan rasa percaya diri dan menguatkan identitas profesional mereka.

Dari perspektif pendidikan, resilience diary membantu guru menjadi lebih reflektif. Guru yang terbiasa menulis tentang emosinya akan lebih peka terhadap emosi siswa. Dengan kata lain, diary bukan hanya meningkatkan resilience personal, tetapi juga **empati pedagogis**. Guru lebih mampu memahami bahwa siswa pun memiliki kecemasan, sehingga mereka bisa membimbing dengan lebih sabar.

Sekolah juga dapat mendukung program ini dengan menyediakan **workshop refleksi**. Dalam workshop, guru belajar teknik dasar menulis reflektif, saling berbagi praktik, dan merancang diary sesuai kebutuhan pribadi. Dengan dukungan sekolah, guru merasa bahwa aktivitas menulis bukan sekadar usaha pribadi, tetapi bagian dari budaya well-being.

Kebijakan nasional pun bisa mengintegrasikan resilience diary dalam program seperti **Komunitas Belajar Guru**. Dengan demikian, diary bukan hanya menjadi catatan personal, tetapi juga **alat pemberdayaan kolektif**. Bayangkan jika ribuan guru di Indonesia menulis resilience diary: hasilnya akan menjadi kekayaan narasi tentang perjuangan, kecemasan, dan ketangguhan yang bisa menginspirasi bangsa.

Dengan demikian, **panduan refleksi diri dan resilience diary** adalah instrumen sederhana namun berdampak besar bagi guru. Melalui tulisan, guru dapat mengenali kecemasan, mengekspresikan emosi, menemukan kekuatan, merancang strategi, dan menumbuhkan resilience.

Diary ini adalah sahabat sunyi yang setia mendengarkan keluh kesah guru tanpa menghakimi. Ia adalah ruang aman tempat guru bisa menangis,

tertawa, merenung, dan merayakan kemenangan kecil. Dalam diary, anxiety tidak lagi menjadi monster, tetapi bagian dari perjalanan yang bisa dipahami dan dikelola.

Dengan berakhirnya 13.3, Bab 13 menjadi lengkap: kita telah membahas **modul pelatihan manajemen anxiety (CBT, mindfulness), instrumen pengukuran, dan resilience diary**. Tiga instrumen praktis ini saling melengkapi: dari pelatihan untuk mengubah pola pikir, pengukuran untuk memahami kondisi, hingga diary untuk menjaga refleksi berkelanjutan.

Bab 13 menutup bagian praktis buku ini dengan pesan penting: guru tidak sendirian dalam menghadapi kecemasan. Mereka punya alat, komunitas, dan kekuatan diri untuk bertahan. Dari sini, buku ini siap melangkah ke bagian penutup—**epilog**—yang akan merangkum perjalanan dari anxiety menuju resilience dan flourishing.



EPILOG

Refleksi Humanis: Guru sebagai Manusia Utuh

Guru sering kali dipandang dari kacamata fungsional: sebagai pengajar, pendidik, atau pegawai negara yang melaksanakan kebijakan pendidikan. Perspektif ini penting, tetapi jika berhenti di situ, kita kehilangan esensi terdalam: guru adalah **manusia utuh** dengan tubuh, pikiran, hati, dan jiwa. Mereka bukan sekadar instrumen sistem, melainkan pribadi dengan pergulatan batin, mimpi, dan keterbatasan.

Dalam banyak wacana pendidikan, guru didefinisikan oleh peran sosialnya. Mereka dipuji sebagai “pahlawan tanpa tanda jasa”, simbol pengabdian, atau motor penggerak bangsa. Namun, pujian ini sering menyembunyikan fakta bahwa guru pun **manusia yang bisa rapuh**. Mereka bisa merasa takut, cemas, lelah, marah, bahkan putus asa. Sayangnya, sisi manusiawi ini kerap tidak mendapat ruang pengakuan, seakan-akan seorang guru harus selalu kuat dan tak terguncang.

Pandangan humanis mengajak kita untuk menyingkap lapisan itu: melihat guru bukan hanya dalam identitas profesional, tetapi dalam keutuhan eksistensial. Dalam filsafat eksistensialisme, manusia didefinisikan oleh kebebasan, keterbatasan, dan kecemasan (Kierkegaard, Heidegger). Guru, sebagai manusia, tentu mengalami kecemasan ketika menghadapi tuntutan

yang melebihi kapasitas. Justru dari kecemasan inilah tampak bahwa mereka **hidup otentik** sebagai manusia yang sadar akan tanggung jawab.

Kecemasan guru sering lahir dari **tabrakan antara ideal dan realitas**. Secara ideal, mereka ingin memberi pengajaran terbaik, membimbing murid dengan sabar, dan mencetak generasi unggul. Namun, realitas di lapangan menghadirkan keterbatasan: kelas besar, fasilitas minim, kebijakan berubah-ubah, tekanan administrasi, serta tuntutan orang tua. Jurang antara ideal dan realitas ini melahirkan rasa tidak berdaya, yang kemudian termanifestasi sebagai anxiety.

Refleksi humanis mengajarkan kita untuk tidak melihat anxiety guru sebagai kelemahan, melainkan sebagai tanda bahwa mereka **masih memiliki harapan**. Jika tidak peduli, mereka tidak akan cemas. Justru karena mereka peduli pada murid, mereka khawatir tidak mampu memberi yang terbaik. Artinya, anxiety adalah bukti cinta.

Dalam psikologi humanistik, terutama gagasan Abraham Maslow, manusia digerakkan oleh hierarki kebutuhan: dari kebutuhan dasar hingga aktualisasi diri. Guru, sebagai manusia, tidak berbeda. Mereka membutuhkan keamanan ekonomi, rasa dihargai, hubungan sosial yang sehat, hingga kesempatan aktualisasi. Ketika salah satu kebutuhan ini tidak terpenuhi, muncul kecemasan. Oleh karena itu, mendukung guru berarti memastikan **kebutuhan kemanusiaannya terpenuhi**, bukan hanya menuntut profesionalitas.

Carl Rogers, tokoh humanistik lain, menekankan konsep **unconditional positive regard**—penerimaan tanpa syarat. Guru juga membutuhkan ini dari lingkungannya: penerimaan bahwa mereka manusia biasa yang boleh salah, boleh lelah, dan boleh belajar. Jika masyarakat dan institusi hanya menuntut tanpa memberi penerimaan, maka guru terjebak dalam lingkaran perfeksionisme yang melelahkan.

Guru juga membawa **identitas jamak**: sebagai pendidik, orang tua, anggota komunitas, warga negara, dan individu dengan mimpi personal. Identitas jamak ini sering saling berbenturan. Seorang guru mungkin ingin melanjutkan studi, tetapi terbentur kewajiban mengajar. Atau ingin mendedikasikan dengan pendekatan kreatif, tetapi terhambat regulasi kaku. Konflik identitas ini menambah lapisan kecemasan yang jarang disadari publik.

Refleksi humanis mengingatkan kita bahwa guru tidak hidup di ruang hampa. Mereka berinteraksi dengan keluarga, masyarakat, dan sistem birokrasi. Kecemasan guru tidak bisa dipisahkan dari struktur sosial. Misalnya, guru honorer yang cemas tentang masa depan pekerjaannya bukan hanya soal pribadi, tetapi cermin dari **ketidakadilan struktural**. Oleh karena itu, memahami guru sebagai manusia utuh berarti juga memahami konteks sosial yang membentuknya.

Dalam studi pendidikan kritis, Paulo Freire menekankan bahwa guru adalah **subjek yang membebaskan**, bukan objek kebijakan. Namun, untuk menjadi subjek yang membebaskan, guru sendiri harus bebas: bebas dari rasa takut berlebihan, bebas dari kecemasan struktural, dan bebas untuk mengaktualisasi diri. Tanpa itu, guru hanya menjadi pelaksana sistem yang menindas, alih-alih agen transformasi.

Ketika kita melihat guru sebagai manusia utuh, maka kebijakan pendidikan pun perlu berubah. Selama ini, banyak kebijakan melihat guru dalam angka: berapa jam mengajar, berapa nilai akreditasi, berapa hasil tes siswa. Perspektif humanis menuntut kita bertanya: apakah guru bahagia? apakah guru merasa dihargai? apakah guru punya ruang untuk bernapas? Pertanyaan ini mungkin terdengar “lunak”, tetapi justru di situlah kualitas pendidikan bermula.

Refleksi ini juga mengajak kita untuk memberi ruang bagi **kerentanan guru**. Dalam budaya kerja yang keras, kerentanan sering dianggap kelemahan. Padahal, Brene Brown menekankan bahwa kerentanan adalah sumber keberanian dan koneksi. Guru yang berani mengakui kecemasannya justru lebih otentik, dan dari sana mereka bisa membangun hubungan tulus dengan murid.

Selain dimensi psikologis, ada dimensi spiritualitas yang tidak boleh dilupakan. Banyak guru menemukan kekuatan dalam doa, iman, atau filosofi hidup. Spiritualitas memberi makna pada penderitaan, sehingga kecemasan tidak hanya dilihat sebagai beban, tetapi juga sebagai jalan pertumbuhan. Dengan perspektif ini, guru dapat mengintegrasikan sisi rapuh dan kuat dalam dirinya sebagai manusia utuh.

Menjadi manusia utuh berarti guru juga berhak atas **keseimbangan hidup**. Mereka bukan hanya guru, tetapi juga pasangan, orang tua, anak,

anggota masyarakat. Jika sistem pendidikan terus menguras energi hingga guru kehilangan waktu untuk keluarganya, maka yang dikorbankan bukan hanya guru, tetapi juga generasi berikutnya. Oleh karena itu, keseimbangan kerja-hidup harus dipandang sebagai hak, bukan kemewahan.

Refleksi humanis juga mengajarkan bahwa guru memiliki **hak atas well-being**. Tidak cukup bagi mereka sekadar bertahan dari kecemasan; mereka berhak untuk tumbuh, berkembang, dan menemukan kebahagiaan dalam profesinya. Pendidikan tidak akan pernah sehat jika guru menjalankannya dalam keadaan sakit batin.

Dari perspektif anak, guru yang sehat secara emosional lebih mampu hadir secara penuh. Murid bukan hanya belajar dari materi, tetapi juga dari energi emosional gurunya. Guru yang utuh sebagai manusia akan lebih mampu membangun empati, kepercayaan, dan inspirasi. Dengan kata lain, investasi pada kemanusiaan guru adalah investasi pada kemanusiaan siswa.

Dalam kerangka besar, refleksi humanis ini menegaskan bahwa guru adalah **tulang punggung kemanusiaan pendidikan**. Mereka bukan sekadar penyalur kurikulum, tetapi pengemban misi membentuk manusia. Agar mampu menjalankan misi ini, guru sendiri harus diperlakukan sebagai manusia utuh yang layak dicintai, dihargai, dan didukung.

Panggilan Aksi: Dari Anxiety Menuju Resilience dan Flourishing

Kecemasan yang dialami guru di era VUCA bukan sekadar cerita personal, melainkan fenomena kolektif yang membutuhkan respons bersama. Jika pada bagian sebelumnya kita menegaskan bahwa guru adalah manusia utuh yang memiliki hak untuk merasa rapuh, maka bagian ini adalah **panggilan aksi**: bagaimana kita bergerak dari sekadar pengakuan terhadap kecemasan menuju pembentukan resilience, dan akhirnya ke arah flourishing.

Anxiety adalah bagian alami dari kehidupan modern. Namun, jika dibiarkan tanpa arah, ia dapat melumpuhkan. Sebaliknya, jika dikelola dengan bijak, kecemasan bisa menjadi **energi transformatif**. Guru yang awalnya cemas menghadapi kurikulum baru dapat menggunakannya sebagai motivasi untuk belajar, berkolaborasi, dan beradaptasi. Di sinilah perjalanan menuju resilience bermula: bukan dengan meniadakan kecemasan, tetapi dengan mengolahnya menjadi kekuatan.

Resilience dalam konteks guru bukan hanya kemampuan untuk “bangkit kembali” setelah jatuh, tetapi juga **kemampuan untuk bertumbuh melalui tantangan**. Penelitian psikologi positif (Fredrickson, Seligman) menegaskan bahwa individu yang resilien tidak sekadar bertahan, tetapi justru menemukan peluang pembelajaran di balik tekanan. Guru yang menghadapi supervisi menegangkan, misalnya, dapat menjadikannya sebagai kesempatan refleksi untuk memperbaiki praktik mengajar.

Namun, resilience bukan semata tanggung jawab individu. Resilience guru harus dipandang sebagai **kapasitas kolektif** yang dibangun melalui dukungan komunitas dan sistem. Sekolah dengan iklim positif, kepemimpinan visioner, serta kebijakan yang adil akan memperkuat resilience guru. Sebaliknya, sekolah yang penuh konflik, birokrasi kaku, dan tuntutan berlebihan justru meruntuhkan daya tahan mental.

Panggilan aksi ini mengingatkan bahwa langkah menuju resilience membutuhkan **perubahan paradigma**. Kita tidak boleh lagi melihat keceemasan guru sebagai kelemahan personal yang harus ditanggung sendiri. Ia harus dipandang sebagai indikator kesehatan sistem pendidikan. Semakin tinggi angka anxiety, semakin jelas bahwa ada masalah struktural yang perlu dibenahi.

Dari resilience, perjalanan berikutnya adalah menuju **flourishing**. Flourishing adalah kondisi ketika individu tidak hanya bebas dari gangguan, tetapi juga mengalami pertumbuhan, makna, dan kebahagiaan dalam hidupnya. Dalam kerangka PERMA (Positive Emotion, Engagement, Relationship, Meaning, Accomplishment), flourishing guru berarti mereka bisa merasakan emosi positif, terlibat penuh dalam mengajar, memiliki hubungan sehat dengan siswa dan rekan, menemukan makna dalam profesi, dan merasa berhasil mencapai sesuatu.

Flourishing guru membawa dampak sistemik. Guru yang flourishing akan lebih kreatif, sabar, dan inovatif. Mereka mampu menularkan energi positif kepada siswa. Sebaliknya, guru yang terjebak dalam keceemasan kronis cenderung mengajar secara minimalis, kurang hadir secara emosional, dan cepat lelah. Dengan kata lain, kualitas pendidikan sangat bergantung pada apakah guru hanya sekadar bertahan, atau benar-benar berkembang.

Panggilan aksi ini menuntut keterlibatan **multi-level**. Pada level individu, guru perlu belajar strategi manajemen kecemasan: CBT, mindfulness, refleksi diri, resilience diary. Pada level sekolah, kepala sekolah dan komunitas perlu membangun iklim yang aman, suportif, dan kolaboratif. Pada level kebijakan, pemerintah harus memastikan bahwa kesejahteraan guru bukan slogan, melainkan kenyataan: status kepegawaian yang jelas, beban kerja yang wajar, serta akses pada dukungan psikososial.

Di tingkat masyarakat, panggilan aksi ini juga mengingatkan bahwa guru tidak boleh dibiarkan berjalan sendirian. Orang tua, komunitas lokal, bahkan dunia usaha memiliki peran dalam mendukung kesejahteraan guru. Guru yang dihargai oleh lingkungannya akan lebih bersemangat, lebih merasa bermakna, dan lebih siap menghadapi tantangan.

Panggilan aksi juga berarti **mengubah cara kita berbicara tentang guru**. Daripada hanya memuja guru sebagai “pahlawan tanpa tanda jasa”, lebih baik kita menegaskan hak-hak mereka sebagai pekerja profesional. Daripada menuntut guru sempurna, lebih baik kita memberi ruang bagi mereka untuk belajar, gagal, dan bertumbuh. Narasi yang lebih realistis dan humanis ini akan meringankan beban kecemasan mereka.

Lebih jauh, panggilan aksi ini menyiratkan bahwa mengelola anxiety guru adalah bagian dari **investasi pendidikan nasional**. Negara yang serius membangun resilience dan flourishing guru akan menuai hasil dalam bentuk siswa yang lebih sehat mentalnya, sekolah yang lebih inovatif, dan masyarakat yang lebih kuat menghadapi perubahan global.

Kita juga tidak boleh melupakan dimensi spiritual dalam panggilan aksi ini. Bagi banyak guru, kecemasan hanya bisa ditransformasi menjadi kekuatan melalui keyakinan spiritual: doa, meditasi, atau filosofi hidup. Oleh karena itu, intervensi yang mendukung guru harus inklusif, membuka ruang bagi dimensi spiritualitas yang memberi makna pada pengorbanan mereka.

Panggilan aksi ini bukan hanya untuk guru, tetapi juga untuk kita semua. Guru mungkin berada di garda depan, tetapi keberlangsungan pendidikan adalah tanggung jawab kolektif. Dari keluarga hingga kementerian, dari ruang kelas hingga parlemen, setiap level memiliki peran dalam memastikan bahwa guru tidak hanya bertahan dalam kecemasan, tetapi benar-benar berkembang menuju flourishing.

Bayangkan sebuah ekosistem pendidikan di mana guru memiliki resilience yang kuat: mereka tenang menghadapi perubahan, sabar menghadapi siswa, kreatif dalam mengajar, dan tetap bahagia dalam hidup pribadi. Bayangkan pula sebuah bangsa di mana guru flourishing: merasa bermakna, dicintai, dan diberdayakan. Itu bukan utopia, melainkan visi yang bisa kita wujudkan jika panggilan aksi ini benar-benar dijawab.

Dengan demikian, **dari anxiety menuju resilience dan flourishing** adalah perjalanan yang membutuhkan kesadaran, keberanian, dan kerja sama. Anxiety adalah titik awal yang wajar; resilience adalah proses bertahan dan belajar; flourishing adalah tujuan akhir: pendidikan yang sehat, manusiawi, dan berdaya.

Panggilan aksi ini adalah ajakan bagi kita untuk berhenti mengabaikan kecemasan guru, berhenti menormalisasi penderitaan mereka, dan mulai membangun sistem yang lebih adil, suportif, dan penuh makna. Hanya dengan itu, kita bisa memastikan bahwa guru tidak hanya mengajar untuk bertahan hidup, tetapi mengajar untuk hidup dengan utuh dan bahagia.

Filosofi Penutup: Dari Kecemasan Lahir Kebijakan

Kecemasan, dalam sejarah panjang filsafat dan psikologi, bukanlah sesuatu yang baru. Sejak Kierkegaard menulis tentang *angst* sebagai bagian dari kondisi eksistensial manusia, hingga Heidegger yang memandang kecemasan sebagai pintu menuju pemahaman mendalam tentang keberadaan, jelas bahwa kecemasan adalah bagian inheren dari hidup manusia. Dalam konteks guru, kecemasan bukan hanya gejala yang harus dihindari, melainkan tanda bahwa mereka sedang menghadapi tantangan besar sekaligus peluang untuk tumbuh.

Kecemasan pada dasarnya adalah **cermin kesadaran**. Guru yang cemas bukan berarti lemah; justru kecemasan menunjukkan bahwa mereka sadar akan tanggung jawab, sadar akan kompleksitas profesi, dan sadar akan ketidakpastian masa depan. Tanpa kesadaran, tidak ada kecemasan. Maka, kecemasan adalah bukti hidup yang autentik.

Filosofi eksistensial menyiratkan bahwa dari kecemasan, lahir kebebasan memilih. Guru yang cemas menghadapi perubahan kurikulum memiliki dua jalan: menyerah pada ketakutan, atau menjadikannya pendorong

untuk beradaptasi dan berinovasi. Pilihan inilah yang melahirkan kebijaksanaan: bukan karena kecemasan hilang, tetapi karena kecemasan ditransformasi menjadi keputusan bijak.

Dalam tradisi Timur, khususnya Buddhisme, kecemasan dilihat sebagai buah dari keterikatan pada harapan dan ketakutan. Mindfulness mengajarkan untuk menerima kecemasan apa adanya, mengamatnya tanpa menghakimi, lalu melepaskannya. Guru yang belajar hadir di saat ini akan menyadari bahwa banyak kecemasan hanya bayangan pikiran, bukan kenyataan mutlak. Dari kesadaran ini lahir kejernihan batin—sebuah bentuk kebijaksanaan praktis.

Dalam tradisi Stoisme, filsuf seperti Seneca dan Marcus Aurelius menekankan bahwa kecemasan sering lahir dari hal-hal di luar kendali. Kebijaksanaan muncul ketika kita bisa membedakan apa yang bisa kita kendalikan dan apa yang tidak. Guru yang resah menghadapi kebijakan pemerintah, misalnya, bisa menemukan kedamaian dengan fokus pada hal yang ada dalam kuasanya: cara mengajar, hubungan dengan siswa, dan sikap batin.

Dari perspektif pendidikan, kecemasan guru juga bisa dilihat sebagai **guru bagi sang guru**. Ia mengingatkan bahwa profesi ini bukan jalan mudah. Justru dalam kesulitan itulah guru menempa dirinya, menemukan strategi baru, memperluas empati, dan mengasah kepekaan terhadap murid. Guru yang pernah cemas akan lebih paham bagaimana murid cemas menghadapi ujian. Dengan demikian, kecemasan melahirkan kebijaksanaan pedagogis.

Kebijaksanaan sejati lahir bukan dari keberhasilan tanpa rintangan, melainkan dari pergulatan dengan kelemahan dan keterbatasan. Guru yang berani mengakui kecemasannya lalu tetap melangkah adalah guru yang telah menemukan inti kebijaksanaan: menerima diri sebagai manusia terbatas, sekaligus berkomitmen memberi yang terbaik.

Kecemasan juga mengajarkan nilai **kerendahan hati**. Tanpa kecemasan, mungkin kita akan terjebak dalam kesombongan profesional, merasa mampu menguasai segalanya. Kecemasan menundukkan kepala kita, mengingatkan bahwa dunia selalu berubah lebih cepat dari prediksi.

Guru yang rendah hati akan lebih terbuka untuk belajar, berkolaborasi, dan menyesuaikan diri. Itulah kebijaksanaan yang lahir dari kecemasan.

Lebih jauh, kecemasan mengandung potensi untuk **menghubungkan manusia**. Guru yang berbagi cerita tentang kecemasannya dengan rekan sejawat sering menemukan resonansi: “Saya juga merasakan hal yang sama.” Dari resonansi ini lahirlah solidaritas, dan dari solidaritas lahirlah komunitas. Kebijaksanaan kolektif tumbuh ketika kecemasan tidak lagi ditanggung sendiri, melainkan diolah bersama.

Dalam filsafat pendidikan, John Dewey menekankan bahwa pengalaman adalah sumber utama pembelajaran. Kecemasan adalah salah satu bentuk pengalaman paling intens yang dialami guru. Jika diolah, ia menjadi sumber refleksi; jika direfleksikan, ia memberi arah baru pada praktik mengajar. Dengan kata lain, kebijaksanaan pedagogis lahir dari keberanian mengolah pengalaman kecemasan.

Kecemasan juga bisa dilihat sebagai **alarm moral**. Guru yang cemas terhadap masa depan muridnya, cemas melihat ketidakadilan dalam sistem, atau cemas menghadapi degradasi moral masyarakat, sebenarnya sedang mengekspresikan kepedulian. Dari kecemasan ini lahirlah kebijaksanaan untuk mengambil sikap, memperjuangkan perubahan, atau sekadar menjaga integritas di tengah arus.

Dalam konteks spiritualitas, kecemasan sering menjadi pintu menuju pencarian makna. Viktor Frankl, dalam *Man’s Search for Meaning*, menyatakan bahwa penderitaan menemukan nilai ketika ia dihubungkan dengan makna yang lebih besar. Guru yang cemas menghadapi keterbatasan fasilitas bisa menemukan kebijaksanaan ketika menyadari bahwa perjuangannya adalah bagian dari panggilan hidup untuk mencerdaskan generasi.

Filosofi “dari kecemasan lahir kebijaksanaan” juga mengajarkan bahwa kita tidak perlu menunggu hilangnya kecemasan untuk merasa damai. Damai justru hadir ketika kita bisa hidup berdampingan dengan kecemasan, menerimanya sebagai bagian dari diri, dan menjadikannya sahabat yang mengingatkan. Guru yang mampu berkata, “Ya, saya cemas, tetapi saya tetap melangkah,” telah menemukan kebijaksanaan dalam bentuk paling sederhana.

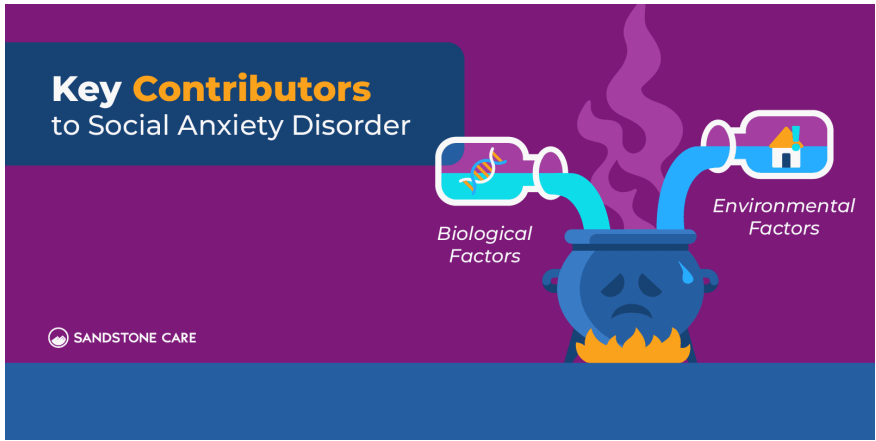
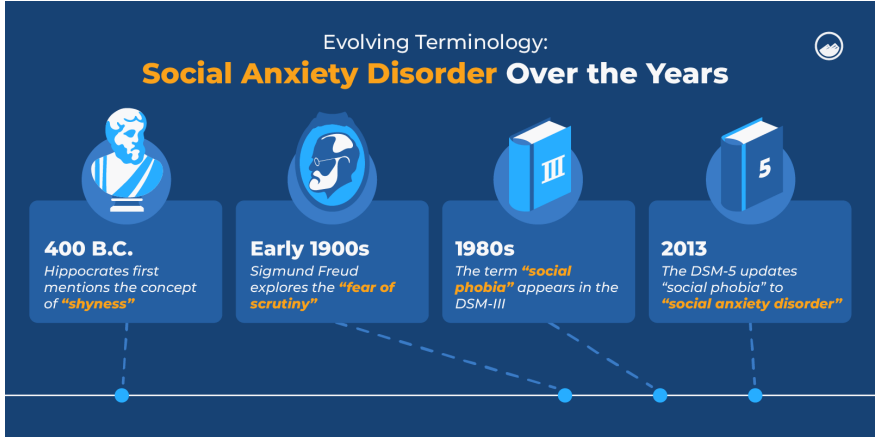
Kebijaksanaan yang lahir dari kecemasan bersifat **fleksibel**. Ia tidak kaku pada satu metode atau satu jawaban, melainkan terbuka pada perubahan. Guru yang bijak tahu bahwa kurikulum bisa berubah, teknologi bisa berganti, tetapi makna mendidik tetap sama. Fleksibilitas ini adalah tanda kebijaksanaan yang matang.

Lebih penting lagi, kebijaksanaan dari kecemasan bukan hanya untuk guru itu sendiri, tetapi juga **untuk murid**. Murid belajar dari cara guru mengelola kecemasannya. Jika guru mampu menghadapi tantangan dengan tenang, murid pun belajar bahwa kecemasan bukan alasan untuk berhenti. Kebijaksanaan guru menjadi warisan emosional bagi murid.

Akhirnya, filosofi ini menegaskan bahwa kita tidak perlu takut pada kecemasan. Kecemasan adalah bagian dari kemanusiaan, bagian dari proses pendidikan, bagian dari perjalanan hidup. Justru dalam kecemasan, kita menemukan kedalaman diri, keberanian, solidaritas, dan makna. Semua ini adalah inti dari kebijaksanaan.

Dengan demikian, epilog buku ini berakhir dengan sebuah keyakinan: **dari kecemasan lahir kebijaksanaan**. Guru tidak perlu malu pada kecemasannya, karena di sanalah tersembunyi potensi pertumbuhan. Pendidikan Indonesia akan menjadi lebih kuat bukan ketika guru terbebas sepenuhnya dari kecemasan, tetapi ketika mereka mampu menumbuhkan kebijaksanaan darinya.

Inilah pesan terakhir buku ini: jangan takut pada kecemasan, jangan lari dari ketidakpastian. Hadapilah, refleksikanlah, dan ubahlah menjadi kebijaksanaan. Sebab dari tangan guru yang cemas namun bijaklah, lahir generasi yang tangguh, resilien, dan siap menghadapi dunia VUCA.



Lampiran

Instrumen survei kecemasan guru.

Petunjuk

Bapak/Ibu Guru, berikut adalah pernyataan mengenai perasaan, pikiran, dan pengalaman yang mungkin dialami dalam pekerjaan. Tidak ada jawaban benar atau salah. Silakan pilih jawaban yang paling sesuai dengan kondisi Anda selama **4 minggu terakhir**.

Skala Jawaban:

- 1 = Sangat Tidak Sesuai
- 2 = Tidak Sesuai
- 3 = Netral
- 4 = Sesuai
- 5 = Sangat Sesuai

1. Dimensi Fisik (Gejala Psikosomatis)
 - a. Saya sering mengalami sakit kepala ketika menghadapi tuntutan pekerjaan.
 - b. Jantung saya berdebar kencang menjelang supervisi atau penilaian.
 - c. Saya sulit tidur ketika memikirkan pekerjaan sekolah.
 - d. Saya merasa cepat lelah meskipun tidak banyak aktivitas fisik.
 - e. Saya sering merasakan ketegangan otot atau nyeri punggung/leher saat bekerja.
2. Dimensi Kognitif (Pikiran & Keyakinan Negatif)
 - a. Saya sering berpikir “saya tidak cukup mampu menjadi guru yang baik.”
 - b. Saya merasa sulit berkonsentrasi saat menyiapkan pembelajaran.
 - c. Saya cenderung khawatir berlebihan terhadap perubahan kurikulum atau kebijakan.
 - d. Saya merasa takut gagal ketika harus menggunakan teknologi dalam mengajar.

- e. Saya sering membayangkan kemungkinan buruk yang belum tentu terjadi.
3. Dimensi Emosional (Perasaan & Suasana Hati)
- a. Saya merasa tegang setiap kali ada evaluasi sekolah.
 - b. Saya merasa mudah panik saat menghadapi situasi tak terduga di kelas.
 - c. Saya merasa khawatir berlebihan terhadap masa depan profesi guru.
 - d. Saya merasa mudah tersinggung karena beban pekerjaan.
 - e. Saya merasa gelisah terus-menerus meski tidak ada masalah yang jelas.
4. Dimensi Perilaku (Respon Nyata & Coping)
- a. Saya menghindari diskusi dengan kepala sekolah karena takut ditegur.
 - b. Saya lebih memilih diam daripada menyampaikan pendapat dalam rapat.
 - c. Saya sering menunda pekerjaan karena merasa tidak sanggup menyelesaikannya.
 - d. Saya mengurangi interaksi sosial di sekolah untuk menghindari konflik.
 - e. Saya merasa kehilangan minat dalam aktivitas mengajar yang dulu menyenangkan.

Skoring & Interpretasi

- **Total Skor Minimum:** 20
- **Total Skor Maksimum:** 100

Kategori:

- 20–39 → Tingkat kecemasan **rendah** (dapat dikelola, cenderung adaptif)
- 40–59 → Tingkat kecemasan **sedang** (perlu strategi coping reguler)
- 60–79 → Tingkat kecemasan **tinggi** (berpotensi memengaruhi kinerja & kesehatan)

- 80–100 → Tingkat kecemasan **sangat tinggi** (butuh pendampingan psikolog/konselor)

Catatan Penggunaan

- Instrumen ini bisa digunakan sebagai alat refleksi diri oleh guru, maupun sebagai survei kelembagaan oleh sekolah.
- Jika digunakan untuk penelitian, reliabilitas (Cronbach's Alpha) dan validitas konstruk perlu diuji dengan CFA/SEM-PLS.
- Instrumen ini bisa dipadukan dengan modul CBT & mindfulness yang kita susun di Bab 13.

Lampiran

Modul *Teacher Resilience Training*.

Tujuan Umum

Membantu guru mengembangkan **ketahanan psikologis (resilience)** melalui keterampilan kognitif, emosional, dan sosial, sehingga mampu mengelola kecemasan, menjaga well-being, dan tetap optimal dalam menjalankan tugas pendidik.

Struktur Program

Total **8 sesi pelatihan** (masing-masing 120 menit), dapat dilakukan tatap muka atau daring, individual maupun kelompok.

Sesi 1: Pengenalan Resilience dan Self-Awareness

- **Tujuan:** Guru memahami konsep resilience, anxiety, dan peran self-awareness.
- **Materi:**
 - › Resilience = kemampuan bangkit & tumbuh dari kesulitan (bukan sekadar bertahan).
 - › Siklus stres–anxiety–resilience.
 - › Self-awareness sebagai pintu awal ketahanan.

- **Aktivitas:**
 - › Ice breaking: “Pohon Kehidupan Guru” (menuliskan akar = nilai, batang = pengalaman, daun = harapan).
 - › Refleksi kelompok: cerita pengalaman paling menantang sebagai guru.
- **Hasil:** Guru mulai mengenali pola kecemasan dirinya.

Sesi 2: Mindset Growth vs Fixed Mindset

- **Tujuan:** Guru memahami cara berpikir memengaruhi resilience.
- **Materi:**
 - › Teori Carol Dweck: growth mindset vs fixed mindset.
 - › Guru dengan growth mindset lebih tahan menghadapi perubahan kurikulum/teknologi.
- **Aktivitas:**
 - › Latihan identifikasi pikiran: mengganti kalimat “Saya tidak bisa” → “Saya sedang belajar.”
 - › Diskusi kelompok kecil: pengalaman mengubah kegagalan menjadi pembelajaran.
- **Hasil:** Guru menyadari pentingnya mengelola pola pikir.

Sesi 3: Regulasi Emosi dengan Mindfulness

- **Tujuan:** Guru menguasai teknik mindfulness sederhana.
- **Materi:**
 - › Prinsip mindfulness: hadir di momen kini, menerima tanpa menghakimi.
 - › Mindfulness menurunkan anxiety dan meningkatkan fokus.
- **Aktivitas:**
 - › Latihan pernapasan sadar (5 menit).
 - › Body scan meditation (10 menit).
 - › Refleksi: menulis perasaan sebelum dan sesudah latihan.
- **Hasil:** Guru merasakan pengalaman langsung menurunkan kecemasan.

Sesi 4: Cognitive Reframing (CBT Tools)

- **Tujuan:** Guru mampu menantang pikiran negatif.

- **Materi:**
 - › CBT: mengenali automatic negative thoughts (ANTs).
 - › Reframing = mengganti pikiran destruktif dengan alternatif lebih sehat.
- **Aktivitas:**
 - › Lembar kerja “Tiga Kolom”: Pikiran → Bukti → Pikiran Baru.
 - › Studi kasus: kecemasan menghadapi supervisi akademik.
- **Hasil:** Guru punya teknik praktis untuk melawan pikiran cemas.

Sesi 5: Self-Compassion & Empati pada Diri

- **Tujuan:** Guru belajar memperlakukan diri dengan belas kasih.
- **Materi:**
 - › Konsep Kristin Neff tentang self-compassion.
 - › “Saya tidak sendirian—banyak guru lain juga berjuang.”
- **Aktivitas:**
 - › Latihan *self-compassion letter*: menulis surat dukungan untuk diri sendiri.
 - › Sharing circle: berbagi pengalaman kegagalan yang diubah jadi pelajaran.
- **Hasil:** Guru mulai lebih lunak pada diri, mengurangi perfeksionisme.

Sesi 6: Social Support dan Komunitas Resilien

- **Tujuan:** Guru membangun dukungan sosial sebagai penyangga kecemasan.
- **Materi:**
 - › Peran komunitas belajar guru.
 - › Resilience bersifat kolektif, bukan hanya individu.
- **Aktivitas:**
 - › Role play: bagaimana memberi dukungan emosional ke rekan guru yang cemas.
 - › Simulasi kelompok: membentuk “buddy system” antar guru.
- **Hasil:** Guru memiliki jejaring dukungan sejawat.

Sesi 7: Purpose & Meaning in Teaching

- **Tujuan:** Guru menemukan kembali makna profesinya.
- **Materi:**
 - › Psikologi eksistensial: Viktor Frankl (*meaning in suffering*).
 - › Flourishing dalam kerangka PERMA (Seligman).
- **Aktivitas:**
 - › Refleksi tertulis: “Mengapa saya menjadi guru?”
 - › Diskusi: pengalaman paling bermakna dalam mengajar.
- **Hasil:** Guru menghubungkan profesi dengan makna hidup → meningkatkan ketahanan.

Sesi 8: Rencana Aksi & Resilience Diary

- **Tujuan:** Guru membuat rencana personal resilience.
- **Materi:**
 - › Strategi menjaga resilience jangka panjang.
 - › Integrasi journaling dan refleksi harian.
- **Aktivitas:**
 - › Penyusunan *Resilience Action Plan* (target mingguan dan bulanan).
 - › Perkenalan *Resilience Diary*: menulis pengalaman cemas, cara mengatasinya, dan kekuatan yang dipakai.
- **Hasil:** Guru punya panduan praktis yang bisa terus dipakai setelah pelatihan.

Evaluasi

- **Pre-test & Post-test:** menggunakan instrumen survei kecemasan guru (Bab 13.2).
- **Refleksi tertulis:** di akhir setiap sesi.
- **Tindak lanjut:** kelompok *peer support* untuk menjaga keberlanjutan.

Catatan Implementasi

- Dapat diintegrasikan dengan program **Guru Penggerak, Komunitas Belajar Merdeka**, atau pelatihan rutin di sekolah.

- Bisa difasilitasi oleh konselor sekolah, psikolog pendidikan, atau fasilitator berpengalaman.
- Fokusnya **praktis dan aplikatif**, bukan teori panjang.

Lampiran

Panduan mindfulness sederhana.

Apa itu Mindfulness?

Mindfulness adalah **kesadaran penuh untuk hadir pada saat ini**—menyadari pikiran, perasaan, dan tubuh tanpa menghakimi. Praktik ini terbukti secara ilmiah mampu menurunkan kecemasan, meningkatkan fokus, dan memperkuat resilience.

Latihan Mindfulness Harian

1. Mindful Breathing (Latihan Pernapasan Sadar) – 3–5 menit
 - a. Duduk dengan posisi nyaman, pejamkan mata bila memungkinkan.
 - b. Tarik napas perlahan lewat hidung, rasakan udara masuk ke paru-paru.
 - c. Hembuskan pelan lewat mulut, rasakan tubuh sedikit lebih rileks.
 - d. Jika pikiran melayang, kembalikan lembut ke pernapasan.

Manfaat: menenangkan sistem saraf, menurunkan kecemasan sebelum mengajar.

2. Body Scan – 5–10 menit
 - a. Rebahan atau duduk tenang.
 - b. Fokuskan perhatian dari ujung kaki → betis → perut → dada → kepala.
 - c. Rasakan sensasi tegang atau nyaman di setiap bagian tubuh.
 - d. Lepaskan ketegangan dengan tarikan napas panjang.

Manfaat: membantu guru mengenali ketegangan fisik akibat stres kerja.

3. Mindful Pause di Kelas – 1–2 menit
 - a. Sebelum mulai pelajaran, tarik napas bersama siswa.
 - b. Ucapkan: “*Mari kita hadir bersama di sini.*”
 - c. Rasakan keheningan sejenak.

Manfaat: menciptakan suasana kelas lebih tenang, siswa pun ikut fokus.
4. Mindful Walking (Berjalan Sadar) – 5 menit
 - a. Saat berjalan (di lorong sekolah atau halaman), perhatikan langkah kaki.
 - b. Rasakan telapak kaki menyentuh lantai/tanah.
 - c. Sinkronkan langkah dengan napas.

Manfaat: menurunkan stres ringan, cocok dilakukan di sela jam mengajar.
5. Mindful Journaling (Menulis Sadar) – 10 menit
 - a. Sediakan waktu singkat setelah mengajar.
 - b. Tulis 3 hal yang membuat Anda cemas hari ini.
 - c. Lanjutkan dengan 3 hal yang membuat Anda bersyukur.

Manfaat: membantu menyeimbangkan perspektif negatif–positif.

Tips Praktis

- Mulai dari **1 latihan saja per hari** (tidak harus semuanya).
- Konsistensi lebih penting daripada durasi lama.
- Lakukan di waktu transisi: sebelum masuk kelas, saat istirahat, atau menjelang tidur.
- Jangan menuntut hasil instan; mindfulness adalah proses membiasakan diri.

Integrasi dalam Kehidupan Guru

- **Sebelum supervisi:** gunakan *mindful breathing* untuk menenangkan diri.
- **Saat rapat sekolah:** gunakan *body scan singkat* untuk menjaga fokus.
- **Dalam kelas gaduh:** lakukan *mindful pause* bersama siswa.
- **Di rumah:** gunakan *mindful journaling* untuk merapikan pikiran sebelum tidur.

Pesan Penutup

Mindfulness bukan berarti menghilangkan masalah, tetapi **mengubah cara kita menanggapi**nya. Dengan hadir penuh di setiap momen, guru bisa menemukan ketenangan di tengah VUCA, mengurangi kecemasan, dan tetap setia pada panggilan luhur: mendidik dengan hati.



GLOSARIUM

Ambiguity (Ambiguitas)

Keadaan serba tidak jelas, penuh ketidakpastian makna, aturan, atau arah. Dalam konteks pendidikan, ambiguitas muncul ketika kebijakan berubah tanpa penjelasan rinci, sehingga guru kebingungan menentukan langkah.

Anxiety (Kecemasan)

Respon emosional yang muncul ketika seseorang menghadapi ancaman, tekanan, atau ketidakpastian. Berbeda dengan sekadar rasa takut, anxiety seringkali tidak memiliki objek yang jelas dan bisa berdampak pada fisik, pikiran, emosi, serta perilaku.

Behavioral Activation (Aktivasi Perilaku)

Teknik psikologis dalam CBT yang mengajak individu mengurangi kece-
masan dengan melakukan aktivitas positif yang terstruktur, sehingga pikiran
dan emosi negatif berangsur menurun.

Burnout

Kondisi kelelahan fisik, emosional, dan mental akibat stres kerja berkepan-
jangan. Pada guru, burnout biasanya ditandai dengan kelelahan mengajar,
rasa sinis, dan menurunnya motivasi.

Cognitive Behavioral Therapy (CBT)

Terapi psikologis berbasis bukti ilmiah yang membantu seseorang mengenali pola pikir negatif, menantanginya, lalu mengganti dengan pola pikir yang lebih realistis dan sehat.

Complexity (Kompleksitas)

Situasi yang rumit karena banyak faktor saling terkait, sehingga sulit dipahami atau dikendalikan. Dalam profesi guru, kompleksitas muncul dari tumpukan tugas: mengajar, administrasi, penelitian, hingga peran sosial.

Emotional Regulation (Regulasi Emosi)

Kemampuan mengelola, mengontrol, dan mengekspresikan emosi secara sehat agar tidak merusak diri sendiri maupun orang lain.

Fear (Ketakutan)

Respon emosional terhadap ancaman nyata yang spesifik, berbeda dengan anxiety yang seringkali abstrak dan tidak jelas objeknya.

Flourishing

Kondisi ketika seseorang tidak hanya bebas dari masalah psikologis, tetapi juga mengalami pertumbuhan, kebahagiaan, makna hidup, dan keterlibatan penuh dalam aktivitas.

Job Demands-Resources (JD-R) Model

Kerangka psikologi kerja yang menjelaskan bahwa keseimbangan antara tuntutan pekerjaan (job demands) dan sumber daya yang tersedia (job resources) menentukan tingkat stres, burnout, maupun motivasi individu.

Kebijaksanaan (Wisdom)

Kemampuan memadukan pengetahuan, pengalaman, dan refleksi moral untuk mengambil keputusan yang bijak. Dalam konteks buku ini, kebijaksanaan lahir dari kecemasan yang diolah dengan refleksi.

Kesehatan Mental (Mental Health)

Keadaan sejahtera di mana seseorang mampu menyadari potensinya, mengatasi stres normal, bekerja produktif, serta berkontribusi pada komunitasnya.

Mindfulness

Praktik kesadaran penuh untuk hadir pada saat ini tanpa menghakimi. Mindfulness membantu guru mengurangi kecemasan dengan menenangkan pikiran dan menurunkan beban emosional.

PERMA Model

Model psikologi positif dari Martin Seligman yang menggambarkan komponen flourishing: Positive Emotion (emosi positif), Engagement (keterlibatan penuh), Relationships (hubungan sehat), Meaning (makna hidup), dan Accomplishment (pencapaian).

Psychological Safety (Keamanan Psikologis)

Rasa aman untuk berbicara, mencoba, bahkan gagal, tanpa takut dipermalukan atau dihukum. Lingkungan sekolah dengan psychological safety akan mengurangi anxiety guru.

Resilience (Ketahanan Psikologis)

Kemampuan individu untuk bangkit, bertahan, dan bahkan bertumbuh setelah menghadapi tekanan, tantangan, atau kegagalan.

Role Conflict (Konflik Peran)

Kondisi ketika seseorang menghadapi tuntutan peran yang bertentangan, misalnya guru yang harus sekaligus menjadi pendidik, konselor, sekaligus administrator.

Self-Compassion (Belas Kasih pada Diri Sendiri)

Sikap memperlakukan diri sendiri dengan kebaikan saat menghadapi kesulitan, alih-alih terlalu keras mengkritik diri.

State-Trait Anxiety Inventory (STAI)

Instrumen psikologi yang digunakan untuk mengukur tingkat kecemasan sesaat (state anxiety) maupun kecemasan sebagai sifat kepribadian (trait anxiety).

Stress

Respon tubuh dan pikiran terhadap tuntutan atau tekanan yang dirasakan terlalu berat. Berbeda dengan anxiety yang lebih berakar pada ketidakpastian, stres biasanya terkait dengan beban yang nyata dan spesifik.

Teacher Well-being (Kesejahteraan Guru)

Kondisi sejahtera secara fisik, emosional, sosial, dan profesional yang memungkinkan guru mengajar dengan optimal.

Uncertainty (Ketidakpastian)

Situasi di mana arah atau hasil masa depan sulit diprediksi. Guru sering mengalaminya dalam hal status pekerjaan, kebijakan pemerintah, maupun perkembangan teknologi.

Volatility (Volatilitas)

Keadaan yang cepat berubah, penuh gejolak, dan sulit diprediksi. Dalam dunia pendidikan, volatilitas tampak pada perubahan kurikulum, kebijakan, atau teknologi yang sangat cepat.

VUCA

Istilah yang menggambarkan dunia modern yang ditandai dengan Volatility (ketidakstabilan), Uncertainty (ketidakpastian), Complexity (kompleksitas), dan Ambiguity (ambiguitas).



DAFTAR PUSTAKA

- Collins, R. J. (2022). *Teacher and school stress profiles: A multilevel approach. Teaching and Teacher Education.*
- Gibson, S. (2021). *Stress, burnout, anxiety and depression: How they impact teachers and learner outcomes.* Education Support.
- Nwoko, J. C., et al. (2023). A systematic review of the factors that influence teacher burnout, anxiety, and resilience: Multi-dimension perspectives. *Plos One.*
- OECD. (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals.* OECD Publishing.
- OECD. (2025). *Teacher work demands and well-being: Education 2040 insights.* OECD Education Working Paper.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being.* Free Press.
- Seligman, M. E. P. (2018). PERMA and the building blocks of well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 13(4), 333–340.
- Seligman, M. E. P., Clifton, D., & Rath, T. (2005). *Every Moment Matters: How Full Is Your Bucket?.* Gallup Press.
- Verywell Mind Editorial Team. (2011, February 22). *Can positive psychology make you happier? Verywell Mind.*

- Hassain, K. I. et al. (2025). Teacher well-being and burnout in English Language Teaching: Stress under limited institutional support. *International Journal of Educational Research*, pub ahead of print.
- Pressley, T., & Ha, C. (2021). Teacher stress and anxiety during COVID19: An empirical study. *Educational Psychology*, 41(3), 335–348.
- Robinson, L. E. (2023). Teachers, stress, and the COVID19 pandemic: Burnout and anxiety across teaching demands and communication issues. *School Mental Health*, 15(2), 473–486. eu-jer.com
- Wakui, N. et al. (2021). Causes of anxiety among teachers giving face-to-face lessons during the COVID-19 pandemic. *BMC Public Health*, 21, Article 11130.
- Utami, A. A. I., Sidaryanti, N. A., & Wirahyuni, K. (2024). Burnout among EFL teachers in Indonesia: Levels and factors. *The Art of Teaching English as a Foreign Language (TATEFL)*, 5(1), 67–76. <https://doi.org/10.36663/tatefl.v5i1.691>
- Werang, B. R. et al. (2025). Emotional exhaustion and its impact on teachers' job satisfaction and organizational commitment in Indonesian elementary schools. *European Journal of Science, Innovation and Technology*, 5(2), 202–218.
- Saroinsong, W. P., Boonroungrut, C., & Purwoko, B. (2024). Special education teachers' perceived work stress, burnout symptoms, and transformational teaching in inclusive schools: A crosscountry study between Indonesia and Thailand. *European Journal of Educational Research*, 13(3), 1215–1226. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.13.3.1215> eu-jer.com
- Hutchison, S. M. (2022). School staff and teachers' mental health symptoms during the second year of the COVID19 pandemic. *Journal of Educational Research*, forthcoming.



BIOGRAFI PENULIS



Dr. Andi Hermawan, M.Pd.

.....

Lahir di Malang, Jawa Timur pada tanggal 29 April 1977. Beliau adalah anak pertama dari tiga bersaudara dalam keluarga yang menjunjung tinggi nilai pendidikan dan tanggung jawab. Sejak kecil, dikenal sebagai pribadi yang tekun, disiplin, dan memiliki minat yang tinggi terhadap ilmu pengetahuan, khususnya dalam bidang akuntansi dan matematika.

Menamatkan pendidikan dasar dan menengah di kota kelahirannya, dan melanjutkan pendidikan di SMA Negeri 1 Dampit, Kabupaten

Malang, yang diselesaikannya pada tahun 1995. Minat yang kuat dalam bidang ekonomi dan akuntansi membawanya untuk melanjutkan studi pada Program Sarjana Akuntansi Fakultas Ekonomi Universitas Gajayana Malang, dan berhasil meraih gelar Sarjana Ekonomi (**S.E., Ak.**) pada tahun 1999. Pada tahun 2014, ia berhasil menyelesaikan Program Sarjana Matematika di Fakultas Matematika dan Ilmu Pengetahuan Alam, Universitas Timbul Nusantara – IBK Jakarta, dan memperoleh gelar Sarjana Sains (**S.Si.**).

Kecintaannya terhadap dunia pendidikan mengantarkannya untuk mengambil jalur kepemimpinan dan manajemen pendidikan. Ia menyelesaikan Program Magister Administrasi Pendidikan di Sekolah Pascasarjana Universitas Pakuan Bogor pada tahun 2019 dan meraih gelar Magister Pendidikan (**M.Pd.**). Konsistensinya dalam mengembangkan kapasitas akademik dan profesional dibuktikan dengan pencapaian tertinggi berupa gelar Doktor (**Dr.**) dalam bidang Manajemen Pendidikan dari institusi yang sama pada tahun 2022.

Dalam karier profesional telah mengabdikan sebagai Guru pada SMK PGRI 2 Cibinong, Kabupaten Bogor sejak tahun 1999 dan dipercaya menjabat sebagai Wakil Kepala Sekolah. Selain itu juga aktif di dunia akademik sebagai Dosen NIDK pada Program Doktor (S3) Sekolah Pascasarjana Universitas Pakuan Bogor, almamater berbagi pengalaman dan keilmuan kepada para mahasiswa pascasarjana.

Dalam kehidupan pribadi, menikah dengan **Amalia Feryanti Salasa** dan dikaruniai seorang putri yang bernama **Azizah Luckyana Mawadda**. Keluarga kecil ini menjadi sumber inspirasi dan dukungan utama dalam perjalanan hidup dan kariernya. Selain aktif mengajar, juga dikenal sebagai penulis buku, peneliti, dan pembicara dalam berbagai forum ilmiah, baik nasional maupun internasional. Fokus keilmuannya meliputi manajemen pendidikan, kepemimpinan pendidikan, pendidikan vokasi, dan literasi digital guru. Publikasinya telah banyak tersebar di jurnal nasional terakreditasi dan jurnal internasional bereputasi (terindeks Scopus), dengan lebih dari 1.346 sitasi Google Scholar dan h-index 18 per 14 September 2025.

Komitmentnya untuk terus berkontribusi dalam pengembangan pendidikan Indonesia, terutama dalam memperkuat mutu SMK dan mendorong kepemimpinan digital di sekolah, menjadi semangat utama dalam perjalanan akademik dan pengabdianya hingga kini.



Anxiety

Guru di Era VUCA

Psikologi, Manajemen, dan Well-being Pendidikan

Buku Anxiety Guru di Era VUCA: Psikologi, Manajemen, dan Well-being Pendidikan hadir sebagai refleksi sekaligus panduan akademik dalam memahami tantangan yang dihadapi para pendidik di tengah dunia yang penuh ketidakpastian. Era VUCA (Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity) menuntut guru tidak hanya sebagai pengajar, tetapi juga sebagai manajer diri, pengelola kelas, sekaligus penjaga kesehatan mental.

Melalui perspektif psikologi pendidikan, buku ini mengupas bagaimana kecemasan (anxiety) memengaruhi kinerja, kepemimpinan, dan interaksi guru dengan siswa. Dari sudut manajemen, dipaparkan strategi menghadapi perubahan yang cepat, mengelola tekanan, serta membangun daya lenting (resilience) dalam praktik pendidikan. Sementara dari aspek well-being, buku ini menekankan pentingnya keseimbangan emosional, dukungan sosial, dan kesehatan mental sebagai fondasi keberlanjutan profesi guru.



INSIGHT
PUSTAKA

Anggota IKAPI No. 019/LPU/2025

 www.insightpustaka.com

 0851-5086-7290

Pendidikan

+17

ISBN 978-634-96381-3-5



9 786349 638135