



## **MINDFULNESS DAN REGULASI EMOSI PADA GURU YANG MENGAJAR ANAK BERKEBUTUHAN KHUSUS**

### *MINDFULNESS AND EMOTION REGULATION OF TEACHERS WHO TEACHING CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS*

Oleh :

**Irmayani<sup>1</sup>**

**Zaujatul Amna<sup>2</sup>**

**Maya Khairani<sup>3</sup>**

**Novita Sari<sup>4</sup>**

#### **ABSTRACT**

**Submitted:**  
**01-01-2023**

**Revision:**  
**31-01-2023**

**Accepted:**  
**28-04-2023**

*Teachers who teach children with special needs in inclusive schools have many challenges compared to non-inclusive teachers. One strategy that affects emotion regulation is mindfulness, because mindfulness can help a person focus on life processes and goals, and be able to control the mind so as not to overreact to unpleasant conditions. This study aims to analyze the relationship between mindfulness and emotion regulation in teachers who teach children with special needs in inclusive schools in Aceh through a quantitative approach with the correlation method. A total of 116 inclusive school teachers were involved as the research sample selected using non-probability incidental type. Emotion regulation was measured using the Emotion Regulation Questionnaire (ERQ) with a reliability value of 0,700 on the cognitive appraisal dimension and 0,810 on the expressive suppression dimension, while mindfulness was measured using the Mindful Attention Awareness Scale (MAAS) with a reliability value of 0,830. The results of data analysis using nonparametric techniques showed a significance value between mindfulness and the cognitive reappraisal dimension of 0,992 and a significance value between mindfulness and expressive suppression dimension of 0,901. These result indicate that there is no relationship between mindfulness and emotion regulation in teachers who teach children with special needs. Although there is no relationship between variables, the results show that teachers have high emotional regulation and mindfulness.*

**Keywords:** *Children with Special Needs; Emotion Regulation; Inclusive School Teachers; Mindfulness*

#### **ABSTRAK**

Guru yang mengajar anak berkebutuhan khusus (ABK) di sekolah inklusi menghadapi banyak tantangan dibandingkan dengan guru non-inklusi. Salah satu strategi yang memengaruhi regulasi emosi adalah *mindfulness*, karena *mindfulness* dapat membantu seseorang untuk fokus pada proses dan tujuan hidup serta mengendalikan pikiran agar tidak bereaksi berlebihan terhadap keadaan yang tidak nyaman. Tujuan penelitian ini adalah menganalisis hubungan *mindfulness* dan regulasi emosi pada guru yang mengajar ABK di sekolah inklusi di Aceh dengan pendekatan kuantitatif menggunakan metode korelasional. Sebanyak 116 guru sekolah yang berpartisipasi

<sup>1</sup> Irmayani, Universitas Syiah Kuala, irmayani26052000@gmail.com (*Corresponding Author*)

<sup>2</sup> Zaujatul Amna, Universitas Syiah Kuala, amnazaujatul@unsyiah.ac.id

<sup>3</sup> Maya Khairani, Universitas Syiah Kuala, khairani.maya@unsyiah.ac.id

<sup>4</sup> Novita Sari, Universitas Syiah Kuala, novitasari@unsyiah.ac.id

dimasukkan sebagai sampel penelitian, yang dipilih dengan menggunakan teknik *purposive sampling*. Regulasi emosi diukur dengan *Emotion Regulation Questionnaire* (ERQ) dengan nilai reliabilitas 0,700 pada dimensi *cognitive appraisal* dan 0,810 pada dimensi *expressive suppression*, sedangkan *mindfulness* diukur menggunakan *Mindful Attention Awareness Scale* (MAAS) dengan nilai reliabilitas 0,830. Hasil analisis data dengan teknik nonparametrik menunjukkan nilai signifikansi antara *mindfulness* dengan dimensi *cognitive appraisal* sebesar 0,992 dan nilai signifikansi antara *mindfulness* dengan dimensi *expressive suppression* sebesar 0,901. Hasil tersebut menunjukkan bahwa tidak ada hubungan *mindfulness* dengan regulasi emosi pada guru yang mengajar ABK. Meskipun tidak ada hubungan antar variabel, hasil penelitian menunjukkan bahwa guru memiliki tingkat regulasi emosi dan *mindfulness* yang tinggi.

**Kata kunci:** Anak Berkebutuhan Khusus; Guru Sekolah Inklusi; *Mindfulness*; Regulasi Emosi

## PENDAHULUAN

Pendidikan adalah proses yang dilalui setiap orang untuk menjadi lebih baik karena merupakan jalan untuk memperoleh ilmu yang dapat dijadikan acuan dalam kehidupan (Jelita, 2017). Setiap anak memiliki kesempatan yang sama untuk memperoleh pendidikan yang baik, tidak terkecuali pada anak berkebutuhan khusus (ABK). Darma dan Rusyidi (2015) menjelaskan bahwa ABK memperoleh pendidikan pada fasilitas pendidikan khusus yang disediakan sesuai jenis kualifikasinya yaitu di sekolah luar biasa (SLB). SLB dapat menjadi tembok pemisah antara ABK dengan anak-anak pada umumnya, sehingga menjadi penghambat interaksi di antara ABK dan anak normal pada umumnya. Akibatnya, ABK menjadi kelompok yang kurang terurus dalam urusan sosial di masyarakat. Masyarakat tidak begitu akrab dengan ABK, sebaliknya ABK juga merasa tidak menjadi bagian dari kehidupan di sekitarnya.

Untuk meminimalisir terjadinya perbedaan, di Indonesia khususnya saat ini sedang digalakkan pendidikan yang setara atau disebut dengan pendidikan inklusi. Pendidikan inklusi mulai populer di Aceh setelah adanya Qanun No. 5 Tahun 2008 atas prakarsa gubernur, kemudian dituangkan dalam Keputusan Gubernur Aceh Nomor 92 Tahun 2012 tentang Penyelenggaraan Pendidikan Inklusi. Hingga tahun 2013, terdapat 20 sekolah inklusi di Kota Banda Aceh (Solider, 2013). Adapun jumlah sekolah di Provinsi Aceh yaitu 74 sekolah yang didirikan oleh Pemerintah Aceh melalui Dinas Pendidikan Aceh untuk memenuhi SLB atau pendidikan inklusi untuk ABK di wilayah Aceh (Modusaceh.co, 2019).

Pendidikan inklusi menjadi tantangan bagi pihak manajemen sekolah dan guru. Pihak manajemen sekolah harus mampu memberikan program pelatihan yang tepat dan menyiapkan guru untuk memberikan pengasuhan yang optimal bagi anak normal dan ABK (Rahmawati, Nashori, & Rachmahana, 2020). Beberapa tantangan yang dihadapi guru dalam mengajar di sekolah inklusi antara lain berinteraksi dengan siswa di kelas dan tanggung jawab yang harus dipikul sebagai guru yaitu mengembangkan kurikulum, menilai siswa, mengajar dan memahami serta mengembangkan siswa berkebutuhan khusus maupun anak normal pada umumnya, serta memberikan sosialisasi mengenai nilai inklusi dan toleransi terhadap anak, orang tua, serta masyarakat (Hettiarachchi & Das, 2014; Lehohla & Hlalele, 2012). Selain itu, guru sering dihadapkan pada situasi yang tidak terduga dan harus menahan emosinya, misalnya saat menghadapi siswa yang tiba-tiba mengamuk, marah, melawan, agresi atau menyerang (Hochschild, 2012; Johnson, Cooper, Cartwright, Donald, Taylor, & Millet, 2005; Stansfeld, Rasul, Head, & Singleton, 2009).

Berbagai masalah profesional dapat menyebabkan seorang guru rentan mengalami emosi negatif (Jin, et al., 2008). Guru tidak dapat berfungsi dengan baik sebagai tenaga pengajar apabila merasakan emosi negatif. Lopez, Pedrotti, dan Snyder (2018) memaparkan bahwa emosi negatif dapat memengaruhi sikap terhadap pengajaran secara umum, kualitas kerja seorang guru, dan proses belajar mengajar. Ariyani (2016) mengutarakan bahwa seorang guru perlu melakukan regulasi emosi untuk mengurangi emosi negatif dengan memunculkan atau meningkatkan emosi positif. Hal tersebut sejalan dengan penelitian yang dilakukan Sutton (2004) dengan hasil guru percaya regulasi emosi dapat membantunya mencapai tujuan pembelajaran sesuai dengan citra guru ideal.

Kemampuan regulasi emosi yang baik akan meningkatkan kemampuan seseorang dalam menjalani berbagai kondisi lingkungan yang memicu munculnya emosi. Wulan dan Sari (2015) juga menguraikan bahwa regulasi emosi yang baik dapat membantu guru menghadapi situasi tak terduga dengan siswa dan tugas kerja lain yang dapat memicu emosi negatif. Penelitian Restina (2017) menunjukkan bahwa 2 dari 12 guru mampu mengatur emosinya dengan baik, sedangkan 10 orang lainnya mengalami gangguan emosi. Guru yang dapat mengatur emosinya dengan baik dapat menerima perasaannya ketika mengalami situasi yang memicu munculnya emosi negatif. Sebaliknya, guru yang mengalami gangguan regulasi emosi menunjukkan reaksi yang merugikan terhadap siswanya, seperti bersikap kasar, mengabaikan siswa di kelas, dan diam selama pelajaran tanpa memperhatikan siswanya.

Regulasi emosi dapat dicapai melalui dua strategi, yaitu *cognitive reappraisal* dan *expressive suppression* (Gross & John, 2003). Jiang, Vauras, Volet, dan Yili (2015) menemukan bahwa guru cenderung melakukan penilaian kembali daripada strategi pengaturan emosi yang menekan. Gross dan John (2003) mengemukakan bahwa *reappraisal* adalah bagian dari *antecedent-focused* yang terjadi melalui penilaian ulang kognitif suatu situasi yang dapat membangkitkan emosi untuk mengurangi dampak emosionalnya. Sedangkan, *suppression* adalah bagian dari *response-focused* yang terjadi dengan menghambat ekspresi perilaku dari emosi yang dialami.

Salah satu strategi yang berpengaruh terhadap regulasi emosi yaitu *mindfulness* (Dan-Glauser & Gross, 2015). Pernyataan tersebut sejalan dengan hasil penelitian Davis dan Hayes (2011) yang menemukan hasil bahwa *mindfulness* memiliki hubungan negatif dengan kesulitan psikologis seperti neurosis, disosiasi, pikiran tertekan, kecemasan, depresi dan regulasi emosi. Hasil penelitian tersebut menunjukkan bahwa tidak ada hubungan antara *mindfulness* dan kesulitan mengatur emosi; sebaliknya, *mindfulness* mendukung proses pengaturan emosi. Lebih lanjut, Nirmala dan Kartasasmita (2013) mengemukakan bahwa *mindfulness* dapat membantu seseorang untuk fokus pada proses dan tujuan hidup serta mengendalikan pikiran untuk tidak bereaksi berlebihan terhadap keadaan yang tidak nyaman.

Beberapa penelitian terdahulu mengungkapkan bahwa terdapat pengaruh *mindfulness* terhadap regulasi emosi seseorang. Penelitian Ulfah (2018) menunjukkan bahwa *mindfulness* berperan penting dalam regulasi emosi, yaitu dalam dimensi *cognitive reappraisal*. Penelitian Oktaviana (2019) juga menunjukkan hasil bahwa dimensi *mindfulness* (pengamatan perhatian, deskripsi perhatian, tindakan perhatian, perhatian tidak menghakimi dan perhatian tidak bereaksi) berpengaruh signifikan terhadap regulasi emosi pada masa dewasa.

Berdasarkan pemaparan di atas diketahui bahwa seorang guru yang mengajar ABK di sekolah inklusi memiliki banyak tantangan dalam menjalankan tugas yang

kompleks seperti pengembangan kurikulum, penilaian dan pengajaran siswa yang sesuai tingkat pemahaman siswa berkebutuhan khusus dan non-berkebutuhan khusus. Selain itu kurangnya bekal pengetahuan dan kompetensi membuat guru kesulitan dalam menghadapi ABK. Hal tersebut dapat menyebabkan guru rentan mengalami emosi negatif, sehingga guru yang mengajar ABK di sekolah inklusi perlu meregulasi emosinya. Salah satu strategi yang dapat memengaruhi regulasi emosi seseorang adalah *mindfulness*. Penelitian-penelitian sebelumnya belum banyak yang meneliti terkait *mindfulness* dan regulasi emosi pada guru yang mengajar anak berkebutuhan khusus, khususnya di wilayah Aceh. Oleh karena itu, penulis merasa penting untuk melakukan penelitian lebih lanjut terkait *Mindfulness dan Regulasi Emosi pada Guru yang Mengajar Anak Berkebutuhan Khusus*.

## METODE PENELITIAN

Penelitian ini menggunakan metode kuantitatif jenis korelasi. Penelitian ini terdiri dari dua variabel yaitu regulasi emosi sebagai variabel terikat dan *mindfulness* sebagai variabel bebas. Sampel penelitian ini terdiri dari guru yang mengajar ABK di sekolah inklusi dan berdomisili di provinsi Aceh. Penentuan sampel dalam penelitian ini menggunakan teknik *purposive sampling* dengan jumlah sampel yang berpartisipasi sebanyak 116 orang. Regulasi emosi diukur menggunakan adaptasi dari *Emotion Regulation Questionnaire* (ERQ) yang dikembangkan oleh Gross dan John (2003) dengan nilai reliabilitas 0,700 pada dimensi *cognitive reappraisal* dan 0,810 pada dimensi *expressive suppression*. ERQ terdiri dari 10 item pernyataan *favorable* dengan pilihan jawaban menggunakan skala likert dengan 7 poin, mulai dari Sangat Tidak Setuju (1) hingga Sangat Setuju (7). Sedangkan *mindfulness* diukur menggunakan adaptasi *Mindful Attention Awareness Scale* (MAAS) yang dikembangkan oleh Brown dan Ryan (2003) dengan nilai reliabilitas 0,830. MAAS terdiri dari 15 item pernyataan yang bersifat *unfavorable* dengan pilihan jawaban menggunakan skala likert dengan 6 poin, mulai dari Hampir Selalu (1) hingga Hampir Tidak Pernah (6). Analisis data dilakukan dengan teknik nonparametrik yaitu menggunakan *Spearman Brown-Formula* dikarenakan data tidak berdistribusi secara normal dan tidak linier.

## HASIL DAN PEMBAHASAN

Berdasarkan hasil analisis uji normalitas menggunakan *Kolmogorov-smirnov* menunjukkan bahwa setiap dimensi regulasi emosi yaitu *cognitive reappraisal* dengan nilai signifikansi ( $p$ ) = 0,000 dan *expressive suppression* dengan nilai signifikansi ( $p$ ) = 0,005 tidak berdistribusi secara normal. Sedangkan pada variabel *mindfulness* data berdistribusi secara normal dengan nilai signifikansi ( $p$ ) = 0,200. Hal tersebut ditunjukkan pada tabel 1.

**Tabel 1.**  
**Hasil Uji Asumsi**

	<i>Cognitive Reappraisal</i>	<i>Expressive Suppression</i>	<i>Mindfulness</i>
<i>Asymp. Sig. (2-tailed)</i>	0.000	0.005	0.200

Uji linearitas dengan *anova test for linearity* menunjukkan tidak adanya keterkaitan yang linier antara *mindfulness* dengan regulasi emosi dimensi *cognitive reappraisal* yang memiliki nilai signifikansi ( $p$ ) = 0,505 dan antara *mindfulness* dengan regulasi emosi dimensi *expressive suppression* yang memiliki nilai signifikansi ( $p$ ) = 0,646.

**Tabel 2.**  
**Hasil Uji Linearitas**

	<i>Cognitive Reappraisal &amp; Mindfulness</i>	<i>Expressive Suppression &amp; Mindfulness</i>
<i>Linearity</i>	0.505	0.646

Kemudian, uji hipotesis dalam penelitian ini menggunakan teknik nonparametrik yaitu *Spearman Brown-Formula*. Hal ini dilakukan karena data penelitian tidak berdistribusi secara normal dan tidak ada hubungan yang linier. Analisis uji hipotesis menunjukkan hasil bahwa tidak terdapat hubungan antara *mindfulness* dengan regulasi emosi baik dimensi *cognitive reappraisal* yang memiliki nilai signifikansi ( $p$ ) = 0,992, maupun dengan dimensi *expressive suppression* yang memiliki nilai signifikansi ( $p$ ) = 0,901. Hal tersebut menunjukkan bahwa hipotesis dalam penelitian ini ditolak.

**Tabel 3.**  
**Hasil Uji Hipotesis**

	<i>Cognitive Reappraisal &amp; Mindfulness</i>	<i>Expressive Suppression &amp; Mindfulness</i>
<i>Sig. (2-tailed)</i>	0.992	0.901

Berdasarkan hasil analisis penelitian, menunjukkan bahwa tidak terdapat hubungan antara *mindfulness* dengan regulasi emosi, baik dimensi *cognitive reappraisal* maupun *expressive suppression* pada guru yang mengajar anak berkebutuhan khusus, dengan kata lain hipotesis yang diajukan ditolak. Hal tersebut dapat diartikan bahwa kemampuan meningkatkan emosi positif atau menurunkan emosi negatif dengan mengubah pola pikir (*cognitive reappraisal*) dan mengendalikan ekspresi emosi (*expressive suppression*) pada guru yang mengajar anak berkebutuhan khusus tidak ada hubungannya dengan *mindfulness*.

Hasil penelitian ini mirip dengan penelitian sebelumnya yang dilakukan oleh Zahro (2019) dengan hasil tidak ada hubungan antara kemampuan *cognitive reappraisal* dan *expressive suppression* dengan intensitas *mindfulness*. Penelitian lainnya yang dilakukan oleh Ulfah (2018) juga menunjukkan hasil yang hampir serupa, yaitu tidak terdapat juga hubungan antara *mindfulness* dengan dimensi *expressive suppression* dari regulasi emosi, akan tetapi dalam penelitian tersebut dijelaskan bahwa dimensi regulasi emosi lainnya yaitu *cognitive reappraisal* memiliki hubungan yang signifikan terhadap *mindfulness*.

Penelitian-penelitian sebelumnya juga menjelaskan bahwa keterkaitan antara regulasi emosi dengan *mindfulness* dikarenakan regulasi emosi berperan sebagai variabel mediator bukan sebagai variabel terikat seperti penelitian yang dilakukan oleh Desrosiers, Vine, Klemanski, dan Nolen-Hoeksema (2013) meskipun penelitian menunjukkan hubungan yang signifikan antara *mindfulness* dan penilaian ulang kognitif, penelitian ini mengklarifikasi bahwa penilaian ulang kognitif adalah mediator dari *trait mindfulness* pada depresi. Begitu pula dengan penelitian Rezaei dan Ramaghani (2018) menjadikan

regulasi emosi sebagai mediator *mindfulness*, sehingga dalam penelitian ini dimensi *mindfulness* melalui regulasi emosi memiliki hubungan yang signifikan dengan gejala kecemasan sosial (Rezaei & Ramaghani, 2018).

Tidak terdapatnya hubungan dalam penelitian ini juga dapat diuraikan dari beberapa pernyataan di antaranya Zahro (2019) yang menyatakan bahwa efek *mindfulness* dan regulasi emosi masih tumpang tindih, tidak jelas apakah *mindfulness* saja tanpa regulasi emosi yang baik dapat menghasilkan efek positif seperti peningkatan kesejahteraan, penurunan depresi, kecemasan, dan serangan panik. Lebih Lanjut, Peixoto dan Gondim (2020) menjelaskan beberapa persamaan faktor yang menjadikan efek *mindfulness* tumpang tindih dengan regulasi emosi yaitu penerimaan pengalaman internal, pengakuan pengalaman internal, dan perilaku di hadapan pengalaman internal. Peixoto dan Gondim (2020) juga mengungkapkan bahwa *mindfulness* dan regulasi emosi dapat berkontribusi atau memfasilitasi ekspresi satu sama lain. Selain itu, beberapa penelitian lain mencoba menjelaskan bahwa dalam praktiknya, guru lebih banyak menerapkan konsep syukur saat menyelesaikan tugas di sekolah inklusi. Hal ini dapat membuat guru melihat kesulitan yang mereka hadapi sebagai sumber rasa syukur, terutama ketika melihat kekurangan siswa berkebutuhan khusus (Leguminosa, Nashori, & Rachmawati, 2017; Putri, Sukarti, & Rachmawati, 2016).

Hasil analisis lainnya menunjukkan bahwa, meskipun hipotesis yang diajukan ditolak, namun sebaran data kelompok sampel penelitian termasuk dalam kategori tinggi, baik pada variabel *mindfulness* maupun regulasi emosi, yang artinya bahwa regulasi emosi dan *mindfulness* yang ada pada guru di sekolah inklusi tersebut berada pada kategori tinggi. Asumsi lainnya yang bisa dijabarkan terkait tidak terdapatnya hubungan antara kedua variabel tersebut, dapat dijelaskan seperti yang diuraikan oleh Gross (dalam Lewis, Haviland-Jones, & Barrett, 2010) yang menyatakan bahwa regulasi emosi dapat dipengaruhi oleh beberapa faktor di antaranya religiusitas, usia, dan jenis kelamin.

Faktor religiusitas memiliki peran dalam memberikan dampak terhadap regulasi emosi seseorang (Vishkin, Bigman, Tamir, 2013). Religiusitas berpengaruh terhadap regulasi emosi melalui faktor intrinsik dan ekstrinsik. Sharp (2010) menjelaskan bahwa faktor internal seperti doa dapat membantu individu menginterpretasikan kembali setiap situasi emosional yang mereka hadapi. Demikian pula faktor eksternal seperti dukungan sosial dari komunitas spiritual atau religiusitas dapat membantu individu mengurangi atau mengatur emosi negatif yang dialaminya (Diener, Tay, & Myers, 2011). Dalam penelitian ini secara keseluruhan sampel penelitian beragama Islam.

Berkaitan dengan hal tersebut, peneliti melakukan diskusi singkat dengan pihak sekolah disela-sela pengumpulan data penelitian, terkait perasaan apa yang dirasakan para guru yang mengajar siswa ABK di sekolah inklusi. Guru-guru tersebut menekankan pada konsep agama, yaitu ikhlas dan sabar dalam menjalani pekerjaan sebagai guru di sekolah inklusi karena selain kewajiban, hal itu juga merupakan sebuah amanah, sehingga keikhlasan dan kesabaran menjadi bagian dari pola perilaku yang diterapkan selama mengajar ABK di sekolah inklusi.

Berkaitan dengan faktor usia yang berpengaruh terhadap regulasi emosi seseorang, hal ini diuraikan oleh Coon (2005) yang menyatakan bahwa bertambahnya usia seseorang dikaitkan dengan peningkatan regulasi emosi, yaitu semakin tua usia seseorang semakin baik kemampuan regulasi emosinya. Berdasarkan penjelasan tersebut dapat disimpulkan bahwa semakin usia seseorang mendekati lansia, maka semakin baik regulasi emosinya. Dalam penelitian ini terdapat 44,8% sampel yang termasuk dalam kategori usia dewasa

madya, hal ini dapat menjadi faktor yang cukup berperan terhadap hasil penelitian yang menunjukkan regulasi emosi sampel berada pada kategori tinggi.

Jenis kelamin juga dapat mempengaruhi pengaturan emosi, Gullone dan Taffe (2011) menemukan bahwa terdapat perbedaan yang signifikan dalam hal pengaturan penekanan ekspresif emosi antara laki-laki dan perempuan. Penelitian tersebut juga menunjukkan bahwa pria memiliki tingkat regulasi emosional yang lebih tinggi dalam penekanan ekspresif daripada wanita. Gross dan John (2003) menemukan bahwa laki-laki lebih cenderung menggunakan strategi pengaturan emosi yang menekan daripada perempuan. Dalam penelitian ini, sampel lebih dominan menggunakan strategi *cognitive reappraisal* dan hanya 54,3% sampel yang memiliki kategori tinggi pada dimensi *expressive suppression*. Hal tersebut dapat disebabkan karena sampel dalam penelitian ini lebih didominasi oleh perempuan.

Penelitian ini telah dilakukan sedemikian rupa untuk mendapatkan hasil yang memuaskan. Namun demikian, penelitian ini memiliki kekurangan dan keterbatasan selama proses penelitian. Pertama, peneliti memiliki keterbatasan akses informasi mengenai sekolah yang telah menyelenggarakan pendidikan inklusi yang sebenarnya atau sedang berjalan. Kedua, peneliti mengalami kendala saat memberikan instrumen penelitian yaitu peneliti tidak bisa terjun langsung untuk mengawasi sampel penelitian saat pengambilan data sehingga peneliti tidak dapat melihat secara langsung bagaimana keadaan sampel penelitian saat mengisi instrumen penelitian yang diberikan peneliti. Ketiga, kekurangan penelitian ini yaitu peneliti tidak dapat mengetahui terkait jenis kekhususan yang dialami oleh siswa di sekolah inklusi yang terlibat dalam penelitian ini.

## **KESIMPULAN**

Berdasarkan hasil analisis data dalam penelitian ini, maka dapat disimpulkan bahwa tidak terdapat hubungan antara *mindfulness* dengan regulasi emosi baik dimensi *cognitive reappraisal* maupun *expressive suppression* pada guru yang mengajar ABK di sekolah inklusi. Namun, hasil pengkategorisasian menunjukkan bahwa secara keseluruhan sampel penelitian berada pada kategorisasi tingkat tinggi terhadap variabel *mindfulness* maupun regulasi emosi.

Hasil penelitian ini menunjukkan bahwa secara umum tingkat regulasi emosi dan *mindfulness* pada guru yang mengajar ABK di sekolah inklusi berada pada kategorisasi tinggi. Oleh karena itu, sampel penelitian diharapkan dapat terus mempertahankan kemampuan regulasi emosi dan *mindfulness* dalam kehidupan sehari-hari, lebih khusus pada saat mengajar ABK di sekolah inklusi. Selain itu, bagi sampel penelitian yang memiliki tingkat *mindfulness* dan regulasi emosi yang rendah terutama pada dimensi *expressive suppression* agar dapat meningkatkan atensi dan berusaha menekan atau mengurangi ekspresi emosi negatif ketika sedang mengajar ABK di sekolah inklusi.

Bagi peneliti selanjutnya yang tertarik untuk melakukan penelitian lebih lanjut dengan variabel dan metode yang sama, maka perlu diperhatikan terkait kontrol sampel penelitian dengan menyertakan pertanyaan mengenai informasi pengalaman guru mengajar ABK di sekolah inklusi, serta jenis kekhususan yang dimiliki oleh ABK yang diajar di sekolah inklusi tersebut. Selain itu, variabel dapat diteliti menggunakan metode kualitatif melalui wawancara dan observasi untuk memperdalam hasil penelitian, terutama berkaitan dengan dinamika atau gambaran regulasi emosi dan *mindfulness*. Selain itu peneliti selanjutnya juga dapat melakukan penelitian dengan metode eksperimen

untuk mendapatkan hasil yang lebih rinci terkait peningkatan regulasi emosi setelah diberikan perlakuan yang berkaitan dengan konsep *mindfulness*.

#### DAFTAR PUSTAKA

- Ariyani, M., & Nissa, S. Z. (2016). Regulasi emosi pada guru ditinjau dari status pernikahan. *JPPP-Jurnal Penelitian dan Pengukuran Psikologi*, 5(2), 91-99. <https://doi.org/10.21009/JPPP.052.06>.
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822. Doi: 10.1037/0022-3514.84.4.822.
- Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75(2), 317-333. Doi: 10.1111/j.1467-8624.2004.00673.x.
- Coon, D. (2005). *Psychology a journey* (2nd ed.). Thomson Wadsworth.
- Dan-Glauser, E. S., & Gross, J. J. (2015). The temporal dynamics of emotional acceptance: Experience, expression, and physiology. *Biological Psychology*, 108, 1-12. Doi: [10.1016/j.biopsycho.2015.03.005](https://doi.org/10.1016/j.biopsycho.2015.03.005).
- Darma, I. P., & Rusyidi, B. (2015). Pelaksanaan sekolah inklusi di Indonesia. *Prosiding Penelitian dan Pengabdian kepada Masyarakat*, 2(2).
- Davis, D. M., & Hayes, J. A. (2011). What are the benefits of mindfulness? A practice review of psychotherapy-related research. *Psychotherapy*, 48(2), 198-208. Doi: 10.1037/a0022062.
- Desrosiers, A., Vine, V., Klemanski, D. H., & Nolen-Hoeksema, S. (2013). Mindfulness and emotion regulation in depression and anxiety: Common and distinct mechanisms of action. *Depression and anxiety*, 654-661. Doi: [10.1002/da.22124](https://doi.org/10.1002/da.22124)
- Diener, E., Tay, L., & Myers, D. G. (2011). The religion paradox: If religion makes people happy, why are so many dropping out?. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101(6), 1278-1290. Doi: [10.1037/a0024402](https://doi.org/10.1037/a0024402).
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348-362. DOI: 10.1037/0022-3514.85.2.348.
- Gullone, E., & Taffe, J. (2011). The Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents (ERQ-CA): A Psychometric Evaluation-Psychological Assessment. *Advance Online Publication*.
- Hettiarachchi, S., & Das, A. (2014). Perceptions of "inclusion" and perceived preparedness among school teachers in Sri Lanka. *Teaching and Teacher Education*, 43, 143-153. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.003>.
- Hochschild, A. R. (2012). *The Managed Heart: Commercialization of human feeling*. Update with a new preface edition. (3<sup>rd</sup> ed). University of California Press.
- Howell, A. J., Dopko, R. L., Passmore, H.-A., & Buro, K. (2011). Nature connectedness: Associations with well-being and mindfulness. *Personality and Individual Differences*, 51(2), 166-171. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.03.037>.



- Jelita, S. R. (2017). Sekolahalam Minangkabau sebagai model pendidikan alternatif (Studi pada: Sekolahalam minangkabau kelurahan Ulak Karang Selatan kecamatan Padang Utara, kota Padang). (Skripsi Tidak Dipublikasikan). Universitas Andalas.
- Jiang, J., Vauras, M., Volet, S., & Yili, W. (2015). Teachers' emotions and emotion regulation strategies: Self-and students' perceptions. *Teaching and Teacher Education*, 54, 22-31. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.008>.
- Jin, P., Yeung, A. S., Tang, T. O., & Low, R. (2008). Identifying teachers at risk in Hong Kong: Psychosomatic symptoms and sources of stress. *Journal of Psychosomatic Research*, 65(4), 357-362. Doi: 10.1016/j.jpsychores.2008.03.003.
- Kabat-Zinn, J. (2006). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144–156. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016>.
- Leguminosa, P., Nashori, F., & Rachmawati, M. A. (2017). Pelatihan kebersyukuran untuk menurunkan stres kerja guru di sekolah inklusi. *Jurnal Ilmiah Psikologi Terapan*, 5(2), 186. <https://doi.org/10.22219/jipt.v5i2.4563>.
- Lehohla, M., & Hlalele, D. (2012). Inclusive Classrooms: An Ecosystemic Perspective. *Journal of Human Ecology*, 37(3), 189–201. Doi: 10.1080/09709274.2012.11906464.
- Lewis, M., Haviland-Jones, J. M., & Barrett, L. F. (Eds.). (2010). *Handbook of emotions*. Guilford Press.
- Lopez, S. J., Pedrotti, J. T., & Snyder, C. R. (2018). *Positive psychology: The scientific and practical explorations of human strengths*. Sage publications.
- Mahlo, L., & Windsor, T. D. (2020). Older and more mindful? Age differences in mindfulness components and well-being. *Aging & Mental Health*, 1–12. Doi: 10.1080/13607863.2020.1734915.
- Nirmala, C., & Kartasasmita, S. (2013). Gambaran mindfulness pada remaja yang kecanduan bermain game online. *Academia: Accelerating The World's Research*, 1-19. Doi: 10.13140/2.1.4852.0323.
- Oktaviana, M. (2019). *Pengaruh mindfulness, religious coping strategies, dan attachment terhadap regulasi emosi masa dewasa*. (Skripsi, Tidak Dipublikasikan). UIN Syarif Hidayatullah.
- Peixoto, L., & Gondim, S. (2020). Mindfulness and emotional regulation: A systematic literature review. *SMAD, Rev. Eletronica Saude Mental Alcohol Drog*, 16(3). <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1806-6976.smad.2020.168328>.
- Putri, D. A., Sukarti, S., & Rachmawati, M. A. (2016). Pelatih kebersyukuran untuk meningkatkan kualitas hidup guru sekolah inklusi. *JIP (Jurnal Intervensi Psikologi)*, 8(1), 21-40. <https://doi.org/10.20885/intervensipsikologi.vol8.iss1.art2>.
- Rahmawati, U. N., Nashori, F., & Rachmahana, R. S. (2020). Pelatihan mindfulness teaching untuk meningkatkan kesejahteraan subjektif guru sekolah inklusi. *Psymphatic: Jurnal Ilmiah Psikologi*, 7(1), 49-60. <https://doi.org/10.15575/psy.v7i1.8241>.
- Redaksi. (2019). *Pemerintah Aceh penuhi hak pendidikan bagi anak berkebutuhan khusus*. Modusaceh.co. Diakses 20 Februari 2022 dari <https://modusaceh.co/news/pemerintah-aceh-penuhi-hak-pendidikan-bagi-anak-berkebutuhan-khusus/index.html>

**Irmayani, Zaujatul Amna, Maya Khairani, Novita Sari, *mindfulness dan regulasi emosi pada guru yang mengajar anak berkebutuhan khusus***

- Restina, A.Z. Oki, Mardawati. (2017). *Studi deskriptif mengenai regulasi emosi pada guru di slb abcd x kota Bandung*. Prosiding Psikologi. Fakultas Psikologi Universitas Islam Bandung. 3(1). 48-52.
- Rezaei, F., & Ramaghani, N. A. (2018). Experiential avoidance and cognitive emotion regulation strategies as the mediators in the relationship between mindfulness and social anxiety disorder symptoms. *Journal of Practice in Clinical Psychology*, 63-72. <https://doi.org/10.29252/nirp.jpcp.6.2.63>.
- Sapthiang, S., Van-Gordon, W., & Shonin, E. (2019). Health school-based *mindfulness* interventions for improving mental health: A systematic review and thematic synthesis of qualitative studies. *Journal of Child and Family Studies*, 28(10), 2650-2658. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01482-w>.
- Sharp, S. (2010). How does prayer help manage emotions?. *Social Psychology Quarterly*, 73(4), 417-437. <https://doi.org/10.1177/0190272510389129>.
- Solider. (2013). *Penyuluhan program inklusi bagi para guru sekolah*. Solider.or.id. Diakses 20 Februari 2022 dari <https://www.solider.id/2013/06/19/penyuluhan-program-inklusi-bagi-para-guru-sekolah>
- Stansfeld, S. A., Rasul, F. R., Head, J., & Singleton, N. (2009). *Occupation and mental health in a national UK survey*. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 46(2), 101–110. Doi: [10.1007/s00127-009-0173-7](https://doi.org/10.1007/s00127-009-0173-7).
- Sutton, R. E. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education*, 7(4), 379-398. <https://doi.org/10.1007/s11218-004-4229-y>.
- Ulfah, U. (2018). Peran *trait mindfulness* terhadap regulasi emosi pada remaja panti asuhan serta tinjauan dalam Islam. (Skripsi, Tidak Dipublikasikan]. Universitas YASRI.
- Vishkin, A., BigMan, Y., & Tamir, M. (2014). Religion, emotion regulation, and well-being. In C. Kim-Prieto (Ed.). *Positive psychology of religion and spirituality across cultures*, 9, 247-269. Doi: [10.1007/978-94-017-8950-9\\_13](https://doi.org/10.1007/978-94-017-8950-9_13).
- Wulan, D. K., & Sari, N. (2015). Regulasi emosi dan *burnout* pada guru honorer sekolah dasar swasta menengah ke bawah. *JPPP-Jurnal Penelitian dan Pengukuran Psikologi*, 4(2), 74-82. <https://doi.org/10.21009/JPPP.042.05>.
- Zahro, N. M. (2019). Hubungan antara intensitas *mindfulness* dengan kemampuan regulasi emosi pada mahasiswi yang mengalami sindrom pramenstruasi. (Disertasi, Tidak Dipublikasikan). Universitas Airlangga.