

## Studi Fenomenologi Regulasi Emosi Guru Pembimbing Khusus di Sekolah Inklusi Yogyakarta

Puji Astutik<sup>a</sup>

Fakultas Psikologi, Universitas Proklamasi 45 Yogyakarta, Yogyakarta - Indonesia

Fx Wahyu Widianoro<sup>b</sup>

Fakultas Psikologi, Universitas Proklamasi 45 Yogyakarta, Yogyakarta - Indonesia

Ayu Gigih Rizqia<sup>c</sup>

Fakultas Psikologi, Universitas Proklamasi 45 Yogyakarta, Yogyakarta - Indonesia

E-mail: [putpujiastutik@gmail.com](mailto:putpujiastutik@gmail.com)

Diserahkan: 25 April 2025

Diterima: 26 Mei 2025

### Abstract

*Inclusive schools in the Special Region of Yogyakarta are experiencing rapid development and require educators who are able to deal with the complexity of the characteristics of children with special needs (ABK). Special guidance teachers (GPK) are teachers from special schools (SLB), which are school designed to serve students with special educational needs, who are assigned to inclusive schools by the Provincial Office of Education, face emotional challenges due to the diverse characters of students, high expectations from parents, and lack of collaborative support. These challenges require good emotional regulation skills, but in-depth studies of the experiences and dynamics of emotional regulation in GPK are still limited. This study aims to describe the stages of emotional regulation and the factors that influence the process when GPK face emotional challenges. The research approach used is qualitative with a phenomenological design. The primary data collection method was semi structured interviews, supported by supplementary data from observations and photographic documentation of GPK activities while assisting students with special needs, along with the 2025 GPK placement document. The interview data were analyzed using theory driven thematic analysis. The research subjects consisted of three GPK who worked in three different inclusive elementary schools. The results showed that the three subjects had good emotional regulation skills with varying stages. In addition, factors that influence emotional regulation include culture, religious values, and age. This study provides an in-depth understanding of the importance of emotional support and emotional regulation training for GPK in inclusive schools.*

**Keywords:** *Children with Special Needs; Emotion Regulation; Inclusive School; Special Education Teacher.*

### Abstrak

Sekolah inklusi di Daerah Istimewa Yogyakarta mengalami perkembangan pesat dan membutuhkan tenaga pendidik yang mampu menghadapi kompleksitas karakteristik anak berkebutuhan khusus (ABK). Guru pembimbing khusus (GPK) merupakan guru sekolah luar biasa (SLB), yaitu sekolah untuk melayani siswa dengan kebutuhan pendidikan khusus, ditugaskan ke sekolah inklusi oleh Dinas Pendidikan Provinsi,

menghadapi tantangan emosional akibat karakter siswa yang beragam, ekspektasi tinggi dari orang tua, serta kurangnya dukungan kolaboratif. Tantangan ini menuntut kemampuan regulasi emosi yang baik, namun kajian mendalam mengenai pengalaman dan dinamika regulasi emosi pada GPK masih terbatas. Penelitian ini bertujuan untuk menggambarkan tahapan regulasi emosi dan faktor-faktor yang memengaruhi proses tersebut ketika GPK menghadapi tantangan emosional. Pendekatan penelitian yang digunakan adalah kualitatif dengan desain fenomenologis. Wawancara semi terstruktur menjadi metode utama pengumpulan data, didukung oleh data pelengkap berupa observasi dan dokumentasi foto aktivitas GPK ketika mendampingi ABK serta dokumen penempatan GPK tahun 2025. Data hasil wawancara dianalisis menggunakan teknik analisis tematik *theory driven*. Subjek penelitian terdiri dari tiga orang GPK yang bertugas di tiga sekolah dasar inklusi yang berbeda. Hasil penelitian menunjukkan bahwa ketiga subjek memiliki kemampuan regulasi emosi yang baik dengan tahapan yang bervariasi. Selain itu, faktor-faktor yang memengaruhi regulasi emosi mencakup budaya, nilai religiusitas, dan usia. Penelitian ini memberikan pemahaman mendalam mengenai pentingnya dukungan emosional dan pelatihan regulasi emosi bagi GPK di sekolah inklusi.

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

## 1. Pendahuluan

Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) adalah anak-anak yang memiliki karakteristik unik dan berbeda dari anak-anak seusianya, baik itu perilaku, emosi, atau kecerdasan. Mereka adalah individu dengan pertumbuhan dan perkembangan dalam aspek fisik, mental, dan sosial yang tidak sama dengan anak-anak lain (Setiawan, 2020). Kompleksitas karakteristik ini menuntut pendekatan serta penanganan yang bersifat khusus dan sesuai dengan kebutuhan mereka. Salah satu bentuk layanan pendidikan yang memfasilitasi kebutuhan tersebut adalah sekolah inklusi. Sekolah inklusi merupakan institusi pendidikan yang menyatukan anak berkebutuhan khusus dan anak reguler dalam satu lingkungan belajar yang sama. Berdasarkan prinsip pendidikan inklusif semua murid mempunyai kesetaraan belajar yang menekankan keterlibatan total dan setara bagi setiap anak (Yatimah et al., 2024). Seiring meningkatnya perhatian terhadap pendidikan inklusif, Pemerintah Daerah Istimewa Yogyakarta telah menyediakan berbagai bentuk layanan pendidikan bagi anak berkebutuhan khusus. Layanan ini melibatkan berbagai jenis sekolah dan tenaga pendukung yang tersebar di wilayah DIY. Berikut adalah data layanan pendidikan untuk anak berkebutuhan khusus di DIY:

**Tabel 1.**

Layanan Pendidikan ABK di DIY Tahun 2024

Jenis Layanan	Jumlah Sekolah/ Unit	Jumlah Peserta	Jumlah						
			Guru	Adm	Ahli Pendi dikan	Dokter	Psikolog	Asisten Psikolog	Terapis/ Instruktur
SLB	81	5.054	1.138	199	-	-	-	-	-
SPPI	365	2.823	115	-	-	-	-	-	-
PLA	1	100	3	4	1	2	3	2	10
PLK	1	60	-	-	-	-	-	-	8

Sumber Data: Aplikasi PKLK Dinas Dikpora DIY dengan Diolah

Data pada Tabel 1 menunjukkan bahwa berbagai bentuk layanan seperti SLB, SPPI, PLA dan PLK telah melibatkan banyak guru, ahli, dan tenaga pendukung lainnya dalam memberikan pendidikan bagi ABK. Salah satu bentuk layanan yang signifikan adalah sekolah penyelenggara pendidikan inklusif (SPPI). Untuk melihat lebih rinci distribusi siswa ABK di sekolah dasar inklusif, berikut ini adalah rekapitulasi data berdasarkan kabupaten/kota dan jenis kebutuhan khusus:

**Tabel 2.**  
Rekapitulasi Siswa SD (SPPI) Tahun 2024/2025

No	Kab/Kota	Jenis Kebutuhan Khusus											Total Siswa
		A	B	C	C1	D	D1	E	F	G	H	LV	
1	Kab. Bantul	0	1	85	18	3	4	0	3	0	314	3	431
2	Kab. Gunungkidul	0	0	38	14	0	2	0	1	0	48	0	103
3	Kab. Kulon Progo	0	3	18	7	1	2	3	0	0	65	2	101
4	Kab. Sleman	0	1	28	18	0	0	0	3	1	67	0	118
5	Kota Yogyakarta	0	1	33	3	2	1	0	0	0	65	0	105
Grand Total		0	6	202	60	6	9	3	7	1	559	5	858

Berbagai permasalahan ABK di sekolah inklusi Provinsi Daerah Istimewa Yogyakarta berada dalam pengawasan seorang pendidik khusus yang disebut guru pembimbing khusus (GPK). GPK merupakan tenaga pendidik di bawah naungan Dinas Pendidikan Pemuda dan Olahraga Provinsi. Mereka berstatus sebagai tenaga kontrak dan mendapatkan honor bersumber dari Anggaran Pendapatan dan Belanja Daerah (APBD). Mereka harus terlebih dahulu bekerja sebagai guru SLB yang direkomendasikan kepala sekolah SLB induk untuk diperbantukan di sekolah-sekolah inklusi, berdasarkan pada surat keputusan kepala dinas. GPK melakukan kunjungan ke sekolah inklusi setiap satu minggu sekali, sisanya mereka bertugas di SLB induk. Merujuk pada Surat Keputusan Kepala Dinas Pendidikan Pemuda dan Olahraga Daerah Istimewa Yogyakarta Nomor 006 Tahun 2024, tugas utama GPK adalah memberikan bimbingan atau pendampingan kepada anak-anak berkebutuhan khusus, memfasilitasi peserta didik berkebutuhan khusus dalam mengembangkan setiap potensi/kemampuannya, serta memberikan pelayanan konsultasi berupa saran dan dukungan kepada peserta didik berkebutuhan khusus (Dinas Pendidikan Pemuda dan Olahraga Daerah Istimewa Yogyakarta, 2024). Profesi ini berbeda dengan *shadow teacher* atau biasa disebut guru pendamping yang hanya bertugas untuk mendampingi serta membantu kegiatan belajar ABK di sekolah. Perbedaan ini utamanya dalam kewenangan pekerjaan serta kualifikasi pendidikan. GPK merupakan lulusan Pendidikan Luar Biasa (PLB), sementara *shadow teacher* tidak memiliki kualifikasi khusus secara pendidikan meski beberapa *shadow teacher* merupakan lulusan psikologi, PLB, atau jurusan lain yang tidak spesifik terhubung dengan penanganan ABK.

Berdasarkan wawancara awal yang peneliti lakukan pada 7 Maret 2025 di tiga sekolah dasar inklusi yaitu Sekolah Dasar Teruna Bangsa, Sekolah Dasar Negeri Gejayan, dan Sekolah Dasar Negeri Sukomulyo, dengan tiga GPK (FA, DA, T), menunjukkan bahwa GPK di sekolah inklusi Yogyakarta menghadapi berbagai permasalahan ABK yang kompleks yang memicu timbulnya emosi negatif seperti marah, kesal, dan bingung. Permasalahan tersebut

diantaranya adalah ABK tantrum, mengamuk, memukul, atau berkelahi. Dua orang GPK (FA,DA) menuturkan perilaku maladaptif ABK yang memicu emosi negatif tersebut. “*Kalau tantrum kayak orang kesurupan mbak, serius*” (FA). “*Dia kan anak autis tidak bisa mengungkapkan ekspresi diri, jadi kalau mau sesuatu tidak bisa mengungkapkan jadi tantrum dan jika tidak dituruti maka memukul*” (DA).

GPK T dari sekolah inklusi lainnya menuturkan bahwa ketika siswa berkebutuhan khusus berada dalam kelas klasikal dan sulit diarahkan, hal tersebut memicu munculnya emosi negatif yang perlu dikendalikan. Hal ini sesuai dengan temuan penelitian sebelumnya dari Hasanah et al. (2023) yang menunjukkan bahwa guru SLB mengalami perasaan negatif ketika siswa berkebutuhan khusus berperilaku maladaptif. Selain itu, tantangan lain dalam penanganan ABK di sekolah inklusi adalah kondisi wali murid ABK yang belum sepenuhnya menerima keadaan anaknya. Kondisi ini berakibat pada kurangnya kerjasama dan dukungan bagi GPK dalam memaksimalkan perkembangan ABK di sekolah inklusi.

Salah satu kemampuan yang mesti dimiliki guru dalam proses penanganan ABK adalah kemampuan mengelola emosi atau disebut regulasi emosi. Regulasi emosi merupakan kemampuan memonitor, memahami, menerima emosi dan keterlibatan pada perilaku yang diarahkan ketika emosi muncul (Gratz & Roemer, 2004). Terdapat banyak faktor yang berpengaruh terhadap kemampuan regulasi emosi individu. Menurut Lewis (2008), faktor-faktor yang mempengaruhi regulasi emosi yaitu budaya, religiusitas, tipe kepribadian, usia, dan jenis kelamin. Selain itu, Gross & John, (2007) menyatakan bahwa kemampuan regulasi emosi mampu dipahami dari lima tahapan yaitu pemilihan situasi, modifikasi situasi, penyebaran perhatian, perubahan kognitif, dan modifikasi respon.

Kemampuan regulasi emosi pada guru pembimbing khusus esensial untuk dimiliki karena berdampak pada efektivitas pembelajaran di sekolah inklusi. Hasil temuan penelitian sebelumnya menunjukkan bahwa lingkungan belajar yang positif bagi ABK dapat diciptakan melalui keterampilan dan pengetahuan regulasi emosi yang dimiliki guru (Hasanah & Alivia, 2023). Kemampuan regulasi emosi juga berpengaruh pada kesejahteraan psikologis GPK. Penelitian Galuh Shisilia et al. (2024) menunjukkan bahwa regulasi emosi memberikan dampak positif terhadap *subjective well being* pada guru SLB di Surabaya. Selain itu, hasil penelitian Ramdan Samadi et al. (2023) menunjukkan bahwa guru dengan kapabilitas regulasi emosi kuat dapat menjaga kestabilan emosional yang baik, memungkinkan mereka untuk menghadapi gangguan dan tuntutan di dalam kelas dengan penuh ketenangan dan bijaksana. Sebaliknya ketidakmampuan dalam meregulasi emosi pada pendidik akan berdampak negatif baik bagi guru atau siswa diantaranya dampak *burnout*. Hasil penelitian Muqarrama & Hatimah (2024) menunjukkan guru pendamping yang menangani ABK di TK Madania merasakan *burnout*.

Penelitian tentang regulasi emosi banyak dilakukan dengan subjek guru umum, guru kelas, guru SLB, dan guru pendamping ABK namun dengan konteks *shadow teacher*. Studi terdahulu dari Sastra Purna et al. (2024) menyoroti adanya hubungan antara regulasi emosi *shadow teacher* dengan efikasi diri di sekolah inklusi Padang. Studi lain dari Pambayun & Rosyidi (2023) mengkaji kemampuan regulasi emosi guru dalam kaitannya dengan interaksi guru dan ABK dalam lingkup sekolah luar biasa. Hernández González et al. (2024) menemukan adanya hubungan antara penilaian ulang kognitif emosi guru dengan tingkat partisipasi siswa autism pada kelas inklusi sekolah dasar dan pra sekolah di Kuba. Studi Wang et al. (2023) menunjukkan bahwa strategi regulasi emosi guru yang berfokus anteseden lebih adaptif dibanding yang berfokus pada respon. Namun, studi-studi tersebut belum secara spesifik mengkaji pengalaman emosional GPK secara mendalam dalam konteks pendidikan

inklusif, terutama di lokasi penelitian yang sarat nilai budaya dan tata krama seperti Kota Yogyakarta. Oleh karena itu penelitian ini mempunyai nilai kebaruan dengan mengeksplorasi kemampuan regulasi emosi dengan pendekatan personal pada subjek GPK yang mempunyai ikatan khusus dengan Dinas Pendidikan Provinsi DIY, yang memiliki peranan strategis namun masih jarang diteliti. Kebaruan juga terletak pada lokasi penelitian yang berada di tiga sekolah dasar inklusi berbeda di wilayah Provinsi Daerah Istimewa Yogyakarta.

Penelitian ini sangat penting dilakukan mengingat bahwa Yogyakarta merupakan salah satu kota di Indonesia dimana sekolah-sekolah inklusi jumlahnya berkembang pesat sementara jumlah GPK semakin menurun. Berdasarkan data bersumber dari staf Dinas Pendidikan Pemuda, dan Olahraga Provinsi Daerah Istimewa Yogyakarta, jumlah awal GPK pada 2024 berjumlah 115 kemudian berkurang menjadi 57 pada 2025. Secara umum, penelitian ini bertujuan menggambarkan tahapan regulasi emosi dan faktor-faktor yang memengaruhi proses tersebut ketika GPK menghadapi tantangan emosional.

## 2. Metode

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif fenomenologi. Peneliti memilih pendekatan kualitatif karena penelitian ini bertujuan untuk memperoleh pemahaman yang mendalam tentang subjek. Rukhmana (2022) menyatakan bahwa tujuan utama penelitian kualitatif adalah guna memahami fenomena atau gejala sosial dengan lebih memberi penekanan pada gambaran yang komprehensif tentang fenomena yang dikaji daripada memerincinya menjadi variabel-variabel yang saling terintegrasi. Sementara, jenis penelitian fenomenologi digunakan untuk menjabarkan makna pengalaman hidup subjektif individu atau sekelompok orang terhadap suatu fenomena tertentu. Jenis penelitian ini sering digunakan untuk mengkaji pengalaman, arti, atau pandangan yang diberikan individu terhadap suatu kejadian atau konteks tertentu.

Subjek dalam penelitian ini berjumlah tiga orang. Subjek pada penelitian ini adalah individu yang dianggap mempunyai pengalaman langsung terkait fenomena regulasi emosi ketika menghadapi anak berkebutuhan khusus di sekolah inklusi. Subjek adalah tiga orang GPK yang bekerja di tiga sekolah dasar inklusi di Provinsi Daerah Istimewa Yogyakarta. Teknik *purposive sampling* yang digunakan untuk pemilihan subjek pada penelitian ini, yaitu berdasarkan parameter tertentu. *Purposive sampling* merupakan teknik pengambilan sampel ketika peneliti sudah memiliki sasaran individu dengan karakteristik yang relevan dengan penelitian (Turner, 2020). Kriteria subjek pada penelitian ini, yaitu: 1) Guru pembimbing khusus yang ditugaskan pada tingkat sekolah dasar inklusi di wilayah provinsi Daerah Istimewa Yogyakarta, 2) Mempunyai kualifikasi Pendidikan Luar Biasa (PLB), 3) Masa kerja sebagai GPK minimal 3 bulan, dan 4) Masa kerja sebagai guru SLB minimal 2 tahun. Untuk lokasi penelitian dilaksanakan di tiga sekolah dasar inklusi di wilayah Provinsi Daerah Istimewa Yogyakarta yaitu Sekolah Dasar Teruna Bangsa, Sekolah Dasar Negeri Gejayan, dan Sekolah Dasar Negeri Sukomulyo.

Metode pengumpulan data yang dipakai pada penelitian ini terdiri dari wawancara sebagai metode utama, serta observasi dan dokumentasi yang mencakup dokumen foto aktivitas GPK ketika mendampingi ABK serta foto dokumen penempatan GPK tahun 2025, sebagai metode pelengkap. Pada penelitian ini wawancara yang digunakan melalui desain wawancara semi terstruktur. Wawancara semi terstruktur dipilih supaya peneliti mampu mengarahkan percakapan wawancara selaras dengan fokus penelitian. Peneliti menyusun panduan wawancara berdasarkan kerangka teori regulasi emosi dan menyesuaikan pertanyaan sesuai dengan respon jawaban subjek. Wawancara dilakukan secara mendalam

untuk menggali pengalaman serta sudut pandang subjek terkait fenomena regulasi emosi yang dikaji. Metode kedua yang digunakan adalah observasi. Peneliti melakukan observasi terhadap guru pembimbing khusus ketika melakukan interaksi atau pendampingan dengan siswa berkebutuhan khusus. Observasi merupakan teknik pengumpulan data untuk mengobservasi perilaku individu, fenomena alam, proses kerja, dan responden (Sugiyono, 2022). Metode observasi dilakukan dengan terjun langsung ke lapangan untuk melakukan penganalisaan. Metode terakhir, dokumentasi merupakan teknik yang digunakan untuk memperoleh data dan informasi dalam bentuk arsip atau dokumen gambar yang berfungsi sebagai laporan dan keterangan yang mendukung penulisan.

Observasi dilakukan sebanyak tiga kali sesi pendampingan, masing-masing satu sesi untuk setiap GPK, yang dimulai sejak peneliti terjun ke lapangan. Observasi terhadap dua GPK dilakukan pada 7 Maret 2025, dan satu GPK lainnya pada 11 April 2025. Meskipun terbatas, hasil observasi menunjukkan satu GPK mampu bersikap tenang dan fokus saat mendampingi situasi sulit seperti ABK tiba-tiba tidak mau belajar dan marah tanpa sebab. Sementara, pada dua GPK lainnya strategi atau respon yang digunakan tidak begitu tampak karena situasi pendampingan yang tampak tidak begitu sulit. Dokumentasi berupa foto GPK ketika menangani ABK mendukung temuan tersebut, foto-foto tersebut memperlihatkan berbagai strategi pendampingan seperti GPK yang duduk menghadap ABK yang tampak memalingkan wajah sebagai respon terhadap interaksi, GPK mengulurkan tangan ke arah ABK yang duduk mengangkat kedua tangannya, serta GPK yang duduk sejajar menghadap laptop bersama ABK sementara ABK lainnya terlihat dalam posisi berdiri menjauh dari kursinya. Selain itu, dokumentasi menunjukkan bahwa pendampingan dilakukan baik secara individu maupun dalam kelompok. Meskipun data dari observasi dan dokumentasi pada penelitian ini tidak menunjukkan temuan yang menonjol secara mandiri, keduanya tetap digunakan sebagai elemen pendukung dalam triangulasi data. Kehadiran data ini memperkuat keabsahan temuan utama yang diperoleh melalui wawancara semi terstruktur, serta memberikan gambaran visual dan kontekstual mengenai dinamika pendampingan GPK di sekolah inklusi.

**Tabel 3.**  
Karakteristik Subjek

Karakteristik	Subjek 1	Subjek 2	Subjek 3
Nama	FA	DA	T
Jenis Kelamin	Perempuan	Laki-laki	Perempuan
Usia	26 tahun	28 tahun	41 tahun
Agama	Islam	Katolik	Islam
Masa Kerja SLB	5 tahun	3 tahun	14 tahun
Masa Kerja GPK	3 tahun	1 tahun 3 bulan	3 bulan
Sekolah Inklusi	SD Teruna Bangsa	SDN Gejayan	SDN Sukomulyo
Jumlah ABK	9 ABK	10 ABK	14 ABK

Teknik analisis data yang digunakan dalam penelitian ini bersifat analisis tematik *theory-driven*, mengacu pada kerangka teori regulasi emosi dari Gross & John (2007) serta Gratz & Roemer (2004), sebagai dasar dalam proses pengkodean dan kategorisasi data. Pendekatan *theory driven* memungkinkan analisis data dilaksanakan secara terorganisir dan sistematis berdasarkan pedoman teori yang telah ditetapkan. Kemudian, proses analisis data dilakukan mengikuti model analisis menurut (Miles & Huberman, 1994) yaitu : 1) Reduksi data. Reduksi data berarti menyimpulkan, memusatkan pada hal-hal krusial, dan mengkonsentrasikan pada hal penting. Teknik yang sering digunakan melalui pembuatan ringkasan dan pengkodean (*coding*). Pada tahapan ini peneliti menghilangkan data-data yang peneliti dapat namun tidak relevan dengan tujuan penelitian. 2) Penyajian data, merupakan tahapan untuk mengatur data yang telah direduksi ke dalam format yang terstruktur, sehingga peneliti mudah untuk mengkaji keadaan yang terjadi serta menentukan tindakan selanjutnya. Pada penelitian ini peneliti menyusun hasil reduksi data secara sistematis guna memperoleh gambaran aspek, faktor, serta tahapan regulasi emosi yang dilalui guru pembimbing khusus yang menjadi subjek penelitian. Hasil reduksi data kemudian disusun dalam struktur narasi deskriptif serta kutipan langsung dari subjek penelitian. 3) Penarikan kesimpulan. Tahapan ini dilakukan setelah pengklasifikasian dan penganalisisan data berdasarkan dua proses sebelumnya yaitu reduksi data dan penyajian data.

### 3. Hasil

#### Aspek Regulasi Emosi

**Tabel 4.**  
Gambaran Aspek

Aspek	Subjek 1	Subjek 2	Subjek 3
Kontrol respon emosi	Tetap tenang, mengkondisikan ABK di dalam ruangan	Tenang, berpikir logis, mencari tahu alasan pemicu ABK tantrum	Berusaha tenang, kontrol nada bicara tidak tinggi
Penerimaan emosi	Menerima emosi, <i>sharing</i> dengan guru lain	Menerima emosi	Menerima emosi, mengkomunikasikan dengan wali kelas
Keterlibatan perilaku terarah	Terlibat mendampingi ABK lain, menyiapkan lembar kerja	Suka dengan pekerjaan, mampu membuat laporan	Berusaha konsentrasi menangani ABK, membuat laporan
Strategi regulasi emosi	Memotivasi diri, mendengar kajian, bersikap tegas	Berusaha memahami ABK	Menarik napas, mengambil tindakan berdamai, menepi sejenak

Pada aspek kontrol respon emosi, ketiga subjek menunjukkan kemampuan bersikap tenang ketika menghadapi tantangan emosional. Subjek 1 tetap bersikap tenang dengan mengkondisikan ABK tantrum di dalam ruangan. Ia menggambarkan perasannya ketika menangani ABK tantrum tersebut "*Perasaan saya tetap tenang saja mbak menjalani. Apabila anak emosi atau apa kita tetap tenang*" (FA). Subjek 2, bersikap cukup tenang agar mampu berpikir logis. Ia menggunakan pengaturan napas dan mencari tahu alasan pemicu ABK

tantrum. Subjek 3 berusaha tenang dengan menggunakan kontrol nada bicara yang tidak terlalu tinggi. Ia juga mencari tahu permasalahan yang terjadi. Subjek 3 menyatakan masih bisa mengontrol emosi yang dirasakan dalam kondisi tersebut *“Alhamdulillah masih bisa mengontrol untuk emosi waktu itu”* (T).

Pada aspek penerimaan emosi, ketiga subjek menunjukkan kemampuan penerimaan emosi yang baik. Subjek 1 menerima emosi dengan menyadari bahwa ABK tidak mampu menjelaskan keinginannya sehingga berperilaku tantrum. Ia juga merasa tidak malu dan menganggap wajar emosi negatif yang dirasakan ketika berada pada kondisi tersebut. Ia justru *sharing* pengalaman dengan guru lain di sekolah inklusi. *“Enggak ngerasa malu soalnya apalagi untuk anak yang autis gitu emang harus tegas”* (FA). Subjek 2 memiliki penerimaan bahwa ABK tantrum dan mengamuk merupakan ABK autis dengan kategori berat. Ia juga tidak merasa malu merasakan emosi negatif, justru beranggapan bahwa sikap tegas diperlukan untuk menangani beberapa jenis gangguan ABK. Subjek 3 merasakan emosi negatif yang perlu dikendalikan ketika ABK berkelahi pada kelas klasikal atau pada ABK kategori *slow learner* yang perlu instruksi berulang. Ia tidak merasa malu atas emosi negatif yang dirasakan, justru *sharing* tentang apa yang terjadi dengan wali kelas ABK. *“Kalau malu dengan guru lain tidak sih mbak karena setelah itu saya juga berusaha mengkomunikasikan dengan guru kelas yang ada di kelas”* (T).

Pada aspek keterlibatan perilaku terarah tujuan, ketiga subjek tetap mampu menyelesaikan tugas administratif dan melakukan pendampingan ABK. Subjek 1 tetap mampu fokus mendampingi ABK lain serta menyiapkan bahan ajar lembar kerja yang dibutuhkan. *“ Kalau cuma menyiapkan lembar kerja siswa dan sebagainya itu kan masih mudah ya Mbak.”* (FA). Subjek 2 mengaku bahwa ia menyukai pekerjaannya dan sudah terbiasa dengan anak tantrum. Ia juga menyadari bahwa laporan untuk dinas merupakan tanggung jawab pekerjaan yang mesti diselesaikan. Ia berusaha *enjoy* dan mampu menyelesaikan laporan. *“Sudah menjadi risiko jadi ya enjoy saja, tidak yang terlalu terbawa jadi bisa mengerjakan pekerjaan yang lain”* (DA). Subjek 3 berusaha konsentrasi, mengambil napas sejenak, untuk selanjutnya menangani ABK kembali. Ia berprinsip bahwa laporan untuk dinas harus tetap diselesaikan bagaimanapun caranya. *“Harus bagaimana caranya pekerjaan itu harus bisa selesai”* (T).

Pada strategi untuk regulasi emosi, subjek pertama menggunakan strategi untuk lebih memotivasi diri dan mendengarkan kajian. Subjek kedua, membiasakan diri untuk lebih mengenal ABK. Ia berusaha memahami alasan ABK marah serta memfasilitasi apa yang menjadi keinginan ABK. *“Melihat kayak anaknya itu kalau pas marah gitu karena apa, jadi meminimalisir kejadian itu”* (DA). Subjek ketiga, mengawali strategi regulasi emosi dengan menarik napas dalam-dalam, kemudian baru mengambil tindakan. *“Melakukan kegiatan yang lain mungkin ke kantin atau mungkin lihat-lihat ruangan siapa tahu di ruangan yang sana misalkan perpus atau mana dapat inspirasi”* (T).

### **Faktor Regulasi Emosi**

Terdapat tiga faktor yang paling memengaruhi kemampuan regulasi emosi dari ketiga subjek yaitu budaya, religiusitas, serta usia.

**Tabel 5.**  
Gambaran Faktor

Faktor	Subjek 1	Subjek 2	Subjek 3
Budaya	Budaya kerja lingkungan sekolah swasta melayani sepenuh hati	Budaya kumpul keluarga yang majemuk	Budaya lingkungan pendidikan
Religiusitas	Dzikir, istighfar, mengajarkan sabar	Menggunakan doa bapa kami	Berusaha melibatkan ritual agama dalam setiap aktivitas
Usia	Masa muda labil sekarang lebih memahami karakter diri	Tipikal memendam tidak meluapkan emosi, sekarang lebih bisa bercerita	Ketika menjadi guru muda masih cenderung berteriak namun sekarang lebih <i>slow</i>

Ketiga subjek menuturkan bahwa faktor budaya (sekolah, keluarga, lingkungan pendidikan) berpengaruh terhadap kemampuan mengelola emosi. Subjek 1 menuturkan bahwa budaya lingkungan kerja sekolah swasta dengan prinsip melayani sepenuh hati berpengaruh kepada kemampuan pengendalian emosi. *“Kita kayak enggak boleh marah karena swasta kan Mbak melayani dengan sepenuh hati”* (FA). Subjek 2 menuturkan bahwa budaya keluarga yang majemuk membuat ia belajar untuk mengendalikan emosi yang dirasakan. Subjek 3 menuturkan bahwa budaya lingkungan pendidikan mengajarkan untuk terbiasa berbicara baik dan santun, ia berusaha meredam emosi serta tidak berbicara kotor. *“Karena kan kita harus menjaga karena kita bekerja di lingkungan pendidikan sebisa mungkin mengerem”* (T).

Untuk faktor religiusitas, ketiga subjek menuturkan bahwa ajaran agama seperti istighfar, doa bapa kami, serta mengawali kegiatan dengan *basmallah* berpengaruh terhadap kemampuan regulasi emosi. *“Mengajarkan sabar kan mbak”* (FA). *“Prakteknya ada, doa bapa kami sih biasanya kalau saya”* (DA). *“Sangat mempengaruhi sih, mbak. Ketika kita bertindak juga harus diawali dengan bismillah”* (T).

Untuk faktor usia, ketiga subjek merasakan perubahan respon emosi dengan bertambahnya usia. Subjek 1 mengaku ketika remaja ia lebih meluap-luap dan seiring bertambah usia sudah memahami karakter diri serta beranggapan bahwa mengungkapkan emosi secara berlebihan merupakan hal yang tidak baik. *“Kayak sekarang saya lebih kayak merasa lebih bisa gitu lho mbak kalau dulu ini masih labil-labilnya saya”* (FA). Subjek 2 merupakan tipikal yang memendam dan tidak suka meluapkan emosi, namun untuk sekarang ia lebih bisa bercerita. Subjek 3 menyadari perubahan kontrol emosinya yang semakin baik dibanding ketika menjadi guru muda. *“Kalau dulu guru muda belum banyak pengalaman menangani anak yang sedikit nakal atau mungkin sedikit ada masalah gitu mungkin dengan teriak-teriak atau mungkin dengan nada bicara yang terlalu tinggi, kalau sekarang ya agak *slow*”* (T).

## Tahapan Regulasi Emosi

**Tabel 6.**  
Gambaran Tahapan

Tahapan	Subjek 1	Subjek 2	Subjek 3
Pemilihan Situasi	Mencari cara tertentu	Menarik diri keluar kelas	Tidak dilakukan
Modifikasi Situasi	Metode ceramah ke anak	Membiarkan ABK tantrum bersama wali kelas yang lebih terbiasa	Merubah nada suara dan melerai bersama guru kelas
Penyebaran Perhatian	Memberi jarak pembatas, fokus ke ABK lain	Naik ke lantai 2 agar <i>fresh</i>	Menghela napas
Perubahan Kognitif	Berpikir ABK anak istimewa, bosan, ingin istirahat, tidak nyaman, atau ingin lembar kerja lebih bervariasi	Memaknai ABK tidak suka dengan perlakuan (dipegangi), bentuk komunikasi	Masih ranah dunia anak-anak
Modifikasi Respon	Mendiamkan ABK sementara	Keluar terlebih dahulu menenangkan diri	Kontrol diri menurunkan nada suara

Pada tahapan pemilihan situasi, subjek 1 menuturkan ketika ABK mulai tantrum, ia mencari cara tertentu seperti mengajak anak yang tantrum untuk turun ke lantai bawah. Subjek 2 memilih untuk menarik diri keluar kelas ketika anak mulai tantrum. Sedangkan subjek 3 tidak melakukan tahapan pemilihan situasi. *"Mencari cara tertentu kayak misalkan ketika ini di kelas nanti saya ajak turun"* (FA). *"Dengan menarik diri"* (DA). Pada tahapan modifikasi situasi, subjek 1 memberikan pengertian ke anak dengan metode ceramah. Ia juga menurunkan intonasi suara menjadi lebih lembut. Subjek 2 memilih menghindar ketika siswa autisme mengamuk dan bertindak agresif serta membiarkan guru kelasnya yang menangani. Subjek 3 merubah nada suara, bekerja sama dengan guru lain untuk melerai serta memberikan nasehat. *"Saya kayak lebih ke memberikan pengertian ke anak dengan metode ini ceramah aja"* (FA). *"Menghindar dulu karena tenangnya sama guru wali kelasnya jadi saya menghindar dulu keluar dari kelas"* (DA). *"Itu pernah saya lakukan. Merubah nada suara terus juga kemudian guru yang lain, guru kelasnya juga datang ikut melerai si anak yang berkelahi tersebut"* (T).

Pada tahapan penyebaran perhatian, subjek 1 beralih fokus ke siswa lain. Subjek 2 mengatur nafas serta melihat ke sekeliling mencari suasana baru di lantai atas. Subjek 3 mengambil nafas dalam-dalam kemudian berjalan-jalan di lingkungan sekolah. *"Saya tadi beralih ke fokus lain seperti fokus ke siswa lainnya gitu"* (FA). *"Jalan sih, aku malah ke atas gitu"* (DA).

Pada tahapan perubahan kognitif, ketiga subjek memiliki tahapan yang berbeda. Subjek 1 berpikir bahwa anak tantrum karena bosan, ingin beristirahat, merasa tidak nyaman serta ingin mengganti lembar kerja yang kurang bervariasi. Subjek 2, melihat anak berperilaku tantrum karena anak tidak suka terhadap perlakuan yang diterimanya, selain itu hal tersebut juga sebagai bentuk komunikasi anak dengan temannya. Subjek 3 memaknai kejadian bahwa pada tahap usia tersebut, perilaku berebut mainan merupakan hal yang wajar. *"Mungkin*

*bosan kan bisa jadi. Sudut pandang lain, itu lagi pengen istirahat” (FA). “Itu mungkin bentuk dia komunikasi sama temannya begitu” (DA). “wajar lumrahe bocah berebut mainan” (T).*

Pada tahapan modifikasi respon, subjek 1 memilih untuk mendinginkan ABK. Subjek 2 menenangkan diri terlebih dahulu keluar dari kelas. Subjek 3 tetap berusaha kontrol diri, tidak meninggikan suara, menurunkan nada suara, istighfar dan tarik napas. *“Kalau enggak, cuma saya diamkan” (FA). “Tetap kontrol diri, tetap tidak meninggikan suara ketika anak-anak sudah mau mereda dan bisa damai” (T).*

#### **4. Pembahasan**

Hasil analisis menunjukkan bahwa ketiga subjek dalam penelitian ini, yaitu FA, DA, dan T menunjukkan seluruh aspek regulasi emosi yang dikembangkan oleh Gratz & Roemer (2004). Aspek pertama, kontrol respons emosi, tampak melalui kemampuan ketiga subjek untuk tetap tenang saat menghadapi anak berkebutuhan khusus (ABK) yang menunjukkan perilaku maladaptif. Sikap tenang ini memungkinkan guru pendamping khusus (GPK) untuk berpikir logis dan mengambil keputusan yang tepat di lingkungan sekolah inklusi. Hal ini selaras dengan temuan Rokhim & Prakoso (2022) yang menunjukkan bahwa kecerdasan emosional berkorelasi dengan kesiapan mengajar. Hasil temuan lain dari Wahyuni et al. (2021) juga menunjukkan bahwa kecerdasan emosional guru berkorelasi positif dengan kemampuan kompetensi sosial yang dimiliki.

Pada aspek penerimaan emosi, seluruh subjek menerima keberadaan emosi negatif sebagai sesuatu yang wajar. Subjek FA dan T juga terlihat terbuka dalam membagikan permasalahan yang dihadapi melalui diskusi dengan rekan sejawat. Temuan ini mendukung pandangan Hasanah et al. (2023) yang menyatakan bahwa dukungan dan kolaborasi antar guru mampu menciptakan lingkungan belajar yang lebih inklusif serta memperkuat kompetensi regulasi emosi.

Pada aspek keterlibatan perilaku yang diarahkan pada tujuan, seluruh subjek mampu menjalankan tugas pendampingan siswa berkebutuhan khusus secara konsisten, termasuk melaksanakan tugas administratif lain seperti pembuatan lembar kerja dan laporan kepada dinas pendidikan. Subjek DA menyatakan bahwa ia mampu tetap fokus karena sudah terbiasa dengan karakteristik ABK dan merasa menikmati pekerjaannya. Pernyataan ini relevan dengan hasil penelitian Widayati et al. (2020), yang menyatakan bahwa kepuasan kerja berkontribusi terhadap kemampuan kinerja guru. Hasil penelitian lain dari Sastra Purna et al. (2024) juga menunjukkan bahwa regulasi emosi berkorelasi positif dengan efikasi diri guru pendamping khusus. Individu yang menggunakan koping *accepting responsibility* menunjukkan kapabilitas bekerja secara profesional ketika dalam keadaan penuh tekanan (Hanani & Harsono, 2024).

Pada aspek strategi regulasi emosi, ketiga subjek menunjukkan strategi yang berbeda. Subjek FA menggunakan strategi internal dengan memotivasi diri. Selain itu, subyek FA mendengarkan kajian, dan bersikap tegas ke ABK yang berperilaku maladaptif. Subyek DA menggunakan strategi untuk berusaha memahami dan memfasilitasi apa yang menjadi kemauan ABK sebelum ABK menunjukkan respon marah, kemudian menghindar untuk sementara ketika ABK berperilaku agresif memukul, menendang, ataupun mencakar. Pernyataan GPK DA ini selaras dengan hasil penelitian (Karaben & Kustanti, 2020) yang mengungkapkan bahwa upaya guru dalam memahami dan merasakan keterbatasan murid yang berbeda akan menimbulkan empati dan berpengaruh terhadap tingkat perilaku prososial yang tinggi. Sementara, subyek T memilih strategi dengan menarik nafas kemudian baru mengambil tindakan untuk berdamai. Strategi lain yang dilakukan subjek T adalah menepi

sejenak seperti ke kantin atau perpustakaan untuk menyegarkan pikiran. Strategi yang dilakukan subyek T relevan dengan hasil penelitian Nuriza et al. (2022) yang menyatakan bahwa perasaan senang mampu dipicu lewat pengalihan fokus kepada kegiatan lain yang dianggap menyenangkan.

Tahapan regulasi emosi yang digunakan pada penelitian ini menggunakan tahapan regulasi emosi yang dikembangkan oleh Gross & John (2007). Tahapan pertama, pemilihan situasi, merupakan tahapan dimana individu secara aktif mengambil strategi untuk memilih atau menghindari situasi tertentu yang diperkirakan akan menghadirkan emosi negatif. Pada tahapan ini subjek FA dan DA melakukan strategi yang berbeda. Subjek FA memilih strategi dengan mendekati ABK kemudian mencari cara tertentu dengan mengajak ABK turun ke lantai bawah. Pada tahapan ini strategi sebaliknya digunakan oleh subyek DA. Ia memilih untuk menghindari situasi yang menimbulkan emosi negatif yaitu dengan keluar kelas untuk sementara. Menurut Gross & John (2007), tahapan pemilihan situasi bisa dilakukan melalui cara mendekati atau menjauhi situasi atau sumber yang menjadi pemicu. Sementara subjek T tidak melakukan tahapan ini karena situasinya sangat spontan dan tidak bisa dihindari.

Tahapan kedua adalah modifikasi situasi. Tahapan ini merujuk pada usaha yang secara langsung mengubah situasi yang sedang berlangsung untuk mengubah dampak emosional yang dirasakan. Pada tahapan ini, subjek FA berusaha memodifikasi situasi dengan menggunakan metode ceramah yaitu menasehati siswa ABK yang tantrum. Subjek DA berusaha menciptakan situasi baru dengan meninggalkan anak bersama wali kelas yang biasa menangani. Situasi baru yang diciptakan subyek DA melibatkan guru lain dari sekolah inklusi yang sama-sama mendukung ABK. Sementara subjek T berusaha memodifikasi situasi melalui perubahan nada suara menjadi lebih turun dan berusaha meleraikan bersama guru lain. Upaya subjek DA dan subjek T ini menunjukkan bahwa kolaborasi bersama guru lain dapat digunakan untuk menciptakan situasi baru yang mampu mengubah dampak emosional yang ditimbulkan oleh ABK. Temuan ini mendukung temuan penelitian (Hija & Harsiwi, 2024) yang menunjukkan bahwa Kolaborasi antar guru memiliki peran penting dalam mendukung siswa berkebutuhan khusus ADHD.

Tahapan ketiga adalah penyebaran perhatian. Pada tahapan ini individu menggunakan strategi dengan mengalihkan fokus atau perhatian dari sumber atau situasi yang memicu timbulnya emosi ke hal-hal yang lebih netral atau positif. Pada tahapan ini subjek FA mengalihkan fokus dengan memberi jarak pembatas seperti kursi atau ruangan terpisah pada ABK yang menjadi sumber gangguan, kemudian berpindah fokus kepada ABK lain. Pemberian jarak merupakan suatu bentuk hukuman agar anak mampu belajar untuk menyadari kesalahannya. Hal tersebut relevan dengan temuan penelitian (Ramania & Dwi Wardhani, 2023) bahwa hukuman merupakan salah satu metode yang mampu memperkuat kematangan emosional pada anak. Pada tahapan ini, subjek DA memilih mengalihkan perhatian dengan berjalan naik ke lantai atas di lingkungan sekolah inklusi agar merasa lebih *fresh*. Temuan penelitian sebelumnya menunjukkan bahwa cara membangkitkan emosi positif pada guru bisa dilakukan melalui kegiatan meninggalkan kelas untuk sementara (Lumbantoruan et al., 2024). Sementara, subjek T mengalihkan perhatian melalui tarikan napas dalam-dalam untuk meredakan emosi yang dirasakan. Pernyataan subjek T ini relevan dengan temuan Rahman et al. (2023) bahwa teknik relaksasi napas mampu untuk mengurangi reaksi emosional individu.

Tahapan keempat adalah perubahan kognitif. Tahapan ini merupakan strategi individu dengan melibatkan atau mengubah cara pandang terhadap situasi untuk mengubah respon emosional. Pada tahapan ini ketiga subjek memaknai apa yang terjadi pada ABK dengan cara

yang berbeda. Ketiga subyek mengubah sudut pandanginya menjadi lebih positif dan tidak terpaku pada perilaku negatif yang ditunjukkan ABK. Temuan ini relevan dengan hasil temuan Cahyaningtyas et al. (2020) yang menyatakan bahwa kebahagiaan guru SLB terlihat dari adanya pola pikir serta perasaan positif dalam memandang siswa berkebutuhan khusus. Penelitian Bintamur (2023) juga menunjukkan hasil bahwa strategi *cognitive reappraisal* menghasilkan emosi yang lebih positif yang berdampak pada kesejahteraan psikologis yang lebih tinggi pada individu.

Tahapan terakhir yaitu modifikasi respon. Tahapan ini merupakan tahapan dimana individu mengekspresikan reaksi emosinya tanpa berlebihan. Pada tahapan ini strategi diterapkan setelah emosi negatif sudah mulai timbul, kemudian individu mencoba mengatur ulang respon emosinya baik secara ekspresi atau dampak fisiologisnya secara langsung. Pada tahapan ini, subjek FA memilih untuk mendinginkan ABK sejenak setelah emosi negatif muncul. Subjek DA memilih untuk keluar kelas terlebih dahulu untuk menenangkan diri. Sementara subjek T menggunakan strategi tetap mengontrol diri dengan menurunkan nada suara. Ketiga subjek meskipun menggunakan cara yang berbeda namun semuanya menggunakan modifikasi respon yang tepat dalam menunjukkan emosi ketika menghadapi tekanan emosional, sehingga tidak menimbulkan perilaku negatif ketika menangani ABK. Hal ini selaras dengan temuan Yunita et al. (2024) yang menyatakan bahwa keterampilan mengelola emosi berdampak signifikan pada resiliensi guru.

Secara keseluruhan, temuan dari penelitian ini menunjukkan hasil bahwa dalam menjalankan perannya dua subjek yaitu FA dan DA, menggunakan lima tahapan regulasi emosi Gross & John (2007), yaitu pemilihan situasi, modifikasi situasi, penyebaran perhatian, perubahan kognitif, dan modifikasi respon. Sementara, subjek T hanya menggunakan 4 tahapan regulasi emosi dengan tidak melakukan tahapan pemilihan situasi. Temuan penelitian juga menunjukkan bahwa dalam proses regulasi emosi, GPK melibatkan rekan guru lain baik untuk *sharing* maupun secara bersama menangani ABK di lingkungan sekolah inklusi. Hal ini berarti guru pembimbing khusus (GPK) secara terbuka membuka komunikasi dengan guru lain di sekolah inklusi. Hasil temuan ini memperkuat temuan Hasan et al. (2024) bahwa pijakan utama bagi kolaborasi yang efektif melalui komunikasi terbuka.

Berdasarkan hasil penelitian ini, faktor yang paling berpengaruh terhadap kemampuan regulasi emosi subjek adalah 1) Budaya, yaitu budaya sekolah, keluarga dan lingkungan kerja. 2) Nilai religiusitas. Individu yang percaya pada ajaran agamanya cenderung untuk menjalankan tuntunan agama tersebut ketika merasakan emosi. Hasil penelitian Nursanti et al. (2022) juga mendukung temuan ini bahwa tingkat religiusitas berkorelasi dengan keterampilan regulasi emosi pada ibu *single parent*. 3) Usia. Dengan bertambahnya usia, individu akan semakin bijak dalam menunjukkan respon emosinya. Hasil penelitian Maharani Swastika & Prastuti (2021) Menunjukkan bahwa terdapat perbedaan regulasi emosi antara remaja madya dengan remaja akhir.

Berdasarkan pembahasan tersebut kemampuan regulasi emosi penting dimiliki GPK dalam menangani siswa berkebutuhan khusus di sekolah inklusi. GPK dengan keterampilan regulasi emosi yang baik tidak akan mengalami kesulitan dalam proses penanganan ABK ataupun putus asa pada tantangan pekerjaan yang dihadapi. Guru yang stabil secara emosi lebih mendapat kepercayaan dari siswa sehingga lebih mampu menjalin komunikasi yang produktif mendukung perkembangan siswa berkebutuhan khusus di sekolah inklusi. Hasil temuan ini mendukung pandangan Pambayun & Rosyidi (2023) yang menunjukkan hasil bahwa guru yang memiliki pemahaman komprehensif terhadap kontrol emosional tidak mengalami kesulitan berinteraksi dengan siswa berkebutuhan khusus. Mereka juga menunjukkan

konsistensi, ketenangan, dan sikap yang mendukung dalam interaksi mereka (Ramdan Samadi et al., 2023).

## 5. Kesimpulan

Berdasarkan analisis data terhadap ketiga subjek, ditemukan bahwa tahapan regulasi emosi yang dilakukan oleh GPK ketika menangani ABK di sekolah inklusi di Yogyakarta menunjukkan variasi antarindividu. Dua subjek (FA dan DA) melalui tahapan pemilihan situasi, sementara satu subjek (T) tidak melakukannya. Namun demikian, seluruh subjek menempuh tahapan lain seperti modifikasi situasi, penyebaran perhatian, perubahan kognitif, dan modifikasi respons. Temuan ini menunjukkan bahwa meskipun tahapan regulasi emosi bersifat umum secara teoritis, implementasinya dalam konteks pendidikan inklusi sangat dipengaruhi oleh karakteristik personal dan kontekstual masing-masing individu. Faktor-faktor seperti budaya (sekolah, keluarga, dan lingkungan pendidikan), nilai religiusitas, serta usia terbukti berperan dalam membentuk kemampuan regulasi emosi GPK. Hasil ini menambah kontribusi terhadap pengembangan ilmu psikologi, khususnya dalam memahami dinamika regulasi emosi dalam konteks pendidikan inklusi yang kompleks dan menuntut empati tinggi. Berdasarkan temuan ini, disarankan agar GPK terus mengembangkan kesadaran diri serta keterampilan regulasi emosi melalui pelatihan psikologis dan sesi refleksi dengan profesional. Pihak sekolah diharapkan menciptakan ekosistem yang suportif bagi GPK, baik melalui kebijakan internal yang inklusif maupun fasilitasi pelatihan dan supervisi berkelanjutan. Sementara itu, dinas pendidikan disarankan untuk merancang kebijakan serta program pendampingan psikososial yang komprehensif bagi tenaga pendidik inklusi, khususnya GPK, agar kualitas layanan terhadap ABK semakin optimal dan berkelanjutan.

## Referensi

- Bintamur, D. F. (2023). Resiliensi sebagai mediator antara strategi regulasi emosi cognitive reappraisal dan kepuasan hidup. *Jurnal Ilmiah Psikologi Mind Set*, 14(1), 58–68.
- Cahyaningtyas, H., Dale, A. A., Karimah, F. N., & Caesaria, I. (2020). Kebahagiaan pada guru sekolah luar biasa (SLB). *Indigenous: Jurnal Ilmiah Psikologi*, 5(1), 93–102. <https://doi.org/10.23917/indigenous.v5i1.11133>
- Dinas Pendidikan Pemuda dan Olahraga Daerah Istimewa Yogyakarta. (2024). *Surat Keputusan Kepala Dinas Pendidikan Pemuda dan Olahraga Nomor 006 Tahun 2024 tentang Penetapan Guru Pembimbing Khusus/Guru Inklusi di Lingkungan Dinas Pendidikan Pemuda dan Olahraga Daerah Istimewa Yogyakarta*.
- Galuh Shisilia, S., & Oktaviana, M. (2024). Pengaruh regulasi emosi terhadap subjective well-being pada guru SLB. *Journal on Education*, 06(04), 21576–21588.
- Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26, 41–54.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2007). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348–362.
- Hanani, M., & Harsono, Y. T. (2024). Gambaran strategi koping pada guru pendamping khusus. *Jurnal Flourishing*, 4(9), 449–469. <https://doi.org/10.17977/10.17977/um070v4i92024p449-469>
- Hasan, L. M. U., Nurharini, F., & Hasan, I. N. H. (2024). Kolaborasi antara guru bahasa arab, orang tua dan terapis dalam mendukung pembelajaran bahasa arab anak berkebutuhan

- khusus di sekolah inklusi. *Journal of Practice Learning and Educational Development*, 4(1), 44–54. <https://doi.org/10.58737/jpled.v4i1.260>
- Hasanah, U., & Alivia, B. (2023). Regulasi emosi guru kelas dalam menangani anak berkebutuhan khusus. *IDEA: Jurnal Psikologi*, 7(1). <https://doi.org/10.32492/idea.v7i1.7107>
- Hernández González, O., Spencer Contreras, R. E., Sanz-Cervera, P., & Tárraga-Mínguez, R. (2024). The relationship between emotional regulation of teachers and the participation of students with autism in inclusive primary and preschool schools. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 24(1), 3–11. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12567>
- Hija, Q. M., & Harsiwi, N. E. (2024). Kolaborasi antar guru dalam mendukung proses pembelajaran siswa berkebutuhan khusus adhd. In *ABUYA: Jurnal Pendidikan Dasar* (Vol. 2). <https://doi.org/10.52185/abuyaVol2iss2Y2024438>
- Karaben, G. A., & Kustanti, E. R. (2020). Hubungan antara regulasi emosi dengan perilaku prososial guru di slb negeri semarang. In *Jurnal Empati* (Vol. 9, Issue 4). <https://doi.org/https://doi.org/10.14710/empati.2020.28953>
- Lewis, M. D., & Haviland Jones, J. M. (2008). *Handbook of Emotion Third Edition* (3rd ed). Guilford Press.
- Lumbantoruan, H., Susanti, C., Chandrawin, I. F., Suryani, S., Mirza, R., & Hasibuan, M. F. (2024). Regulasi emosi shadow teacher dalam membimbing anak autis di sekolah TK Maitreyawira Deli Serdang. *Jurnal Penelitian Pendidikan, Psikologi Dan Kesehatan (J-P3K)*, 5(1), 286–291. <https://doi.org/10.51849/j-p3k.v5i1.306>
- Maharani Swastika, G., & Prastuti, E. (2021). Perbedaan regulasi emosi berdasarkan jenis kelamin dan rentang usia pada remaja dengan orangtua bercerai. *Psikologika: Jurnal Pemikiran Dan Penelitian Psikologi*, 26(1), 19–34. <https://doi.org/10.20885/psikologika.vol26.iss1.art2>
- Miles, M. B., & Huberman, A. Michael. (1994). *An Expanded Sourcebook: Qualitative Data Analysis*. Sage Publications.
- Muqarrama, R., & Hatimah, N. A. (2024). Gambaran burnout pada guru pendamping untuk anak berkebutuhan khusus di TK Madania. *Sulawesi Tenggara Educational Journal*, 4(1), 1–5. <https://doi.org/10.54297/seduj.v4i1.623>
- Nuriza, N., Maisuun, F., & Darmawanti, I. (2023). Gambaran strategi coping pada pengangguran perempuan dewasa awal. *Jurnal Penelitian Psikologi*, 10(02), 80–102. <https://doi.org/10.26740/cjpp.v10i2.53388>
- Nursanti, E., Gadis, N., & Hariyanto, L. (2022). Religiusitas dengan regulasi emosi pada ibu single parent. *IDEA: Jurnal Psikologi*, 5(2), 65–72. <https://doi.org/10.32492/idea.v5i2.5201>
- Pambayun, S. P., & Rosyidi, Z. (2023). The ability of emotional regulation in teachers of children with special needs in SLB Al-Cusnaini Sidoarjo. *Jurnal Pendidikan Inklusi*, 7(1), 021–030.
- Rahman, Mustafa, M., Angriani, S., & M, Y. (2023). Pemberian teknik relaksasi nafas dalam untuk menurunkan emosi pasien dengan risiko perilaku kekerasan Rumah Sakit Umum Daya Makassar. *Jurnal Media Keperawatan: Politeknik Kesehatan Makassar*, 14(1). <https://doi.org/10.32382/jmk.v14i1.3326>
- Ramania, I., & Dwi Wardhani, J. (2023). Implementasi metode reward dan punishment dalam memperkuat kematangan emosional anak usia dini. *Murhum: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 4(2), 400–415. <https://doi.org/10.37985/murhum.v4i2.323>
- Ramdan Samadi, M., Nurishlah, L., Sri Mulyani, A., & Sabili Bandung, S. (2023). Peran regulasi emosi dalam profesionalisme guru. *Jurnal Pendidikan Agama Islam*, 1, 207–217. <https://tadib.staimasi.ac.id/>
- Rokhim, A., & Prakoso, A. F. (2022). Pengaruh kecerdasan emosional (emotional quotient) dan literasi ekonomi terhadap kesiapan mengajar (teaching readiness). *Edunomic Jurnal Pendidikan Ekonomi*, 10(2), 131. <https://doi.org/10.33603/ejpe.v10i2.6779>
- Rukhmana, T., Darwis, D., Alatas, Abd. R., Tarigan, W. J., Mufidah, Z. R., Arifin, M., & Cahyadi, N. (2022). *Metode Penelitian Kualitatif*. CV Rey Media Grafika.

- Sastra Purna, R., Pratama, W., Silawati, Y., & Angraini, F. (2024). The relationship between emotion regulation and self efficacy in shadow teachers at inclusive school in padang. *Jurnal Psikologi Tabularasa*, 19(1), 88–102. <https://doi.org/10.26905/jpt.v19.i1.12931>
- Setiawan. (2020). *A to Z Anak Berkebutuhan Khusus*. Tim CV Jejak.
- Sugiyono. (2022). *Metode Penelitian Kuantitatif, Kualitatif, dan R & D*. Alfabeta.
- Turner, D. P. (2020). Sampling Methods in Research Design. *The Journal of Head and Face Pain*, 60(1), 8–12.
- Wahyuni, I. W., Raihana, R., Utami, D. T., Lubis, A. N., & Anriani, E. (2021). Kecerdasan emosi dan kompetensi sosial guru paud. *Aulad: Journal on Early Childhood*, 4(3), 172–178. <https://doi.org/10.31004/aulad.v4i3.105>
- Wang, H., Burić, I., Chang, M. L., & Gross, J. J. (2023). Teachers' emotion regulation and related environmental, personal, instructional, and well-being factors: A meta-analysis. In *Social Psychology of Education* (Vol. 26, Issue 6, pp. 1651–1696). Springer Science and Business Media B.V. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09810-1>
- Widayati, F., Fitria, H., & Fitriani, Y. (2020). Pengaruh kepuasan kerja dan loyalitas kerja terhadap kinerja guru. In *Journal of Education Research* (Vol. 1, Issue 3). <https://doi.org/10.37985/jer.v1i3.29>
- Yatimah, D., Fansuri, A., Saefullah, A., & Adman, A. (2024). *Pendidikan Inklusif*. Bayfa Cendekia Indonesia.
- Yunita, Y., Nabila, R., Safitri, R., & Fahriah, S. (2024). Resiliensi guru paud ditinjau dari regulasi emosi, usia dan masa kerja pada sekolah inklusi. *As-Sibyan Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 9(1), 11–20.