Psikostudia
Jurnal Psikologi
Volume 14 No. 3 | September 2025: 343-350
DOI: http://dx.doi.org/10.30872/psikostudia.v14i3

p-ISSN: 2302-2582
e-ISSN: 2657-0963

Overview of Emotional Regulation of Teachers Assisting Students with Autistic Special Need

Gambaran Regulasi Emosi Guru Pendamping Siswa Bekebutuhan Khusus Autis

Lauren David R. Wardhana[1]
[1]Prodi Magister Sains Psikologi Fakultas Psikologi,
Universitas Airlangga, Surabaya
Email: [1]lauren.david.rangga-2024@psikologi.unair.ac.id

Suryanto[2]
[2] Prodi Magister Sains Psikologi Fakultas Psikologi,
Universitas Airlangga, Surabaya
Email: [2]suryanto@psikologi.unair.ac.id

Correspondence:

Lauren David Rangga Wardhana
Prodi Magister Sains Psikologi Fakultas Psikologi, Universitas Airlangga, Surabaya
Email: lauren.david.rangga-2024@psikologi.unair.ac.id

Abstract

The issue addressed in this study is the importance of emotional regulation in the role of special assistant teachers when dealing with autistic students. This study aims to explore the emotional regulation experiences of special assistant teachers in managing students with autism. The participants consisted of three individuals—one male and two females—who met the criteria of working as special assistant teachers for more than one year. The study employed a qualitative descriptive case study approach. The findings indicate that emotional regulation among special assistant teachers tends to be positive. This is influenced by several factors, including emotional acceptance, the ability to engage in goal-directed behavior and refrain from impulsive actions when experiencing negative emotions, access to perceived effective emotional regulation strategies, and emotional awareness and understanding. The implication of these findings suggests that strengthening emotional regulation skills can be a key factor in supporting the effectiveness and psychological well-being of special assistant teachers in inclusive educational settings.

Keyword : *Autism, Emotion regulation, special assistant teacher*

Abstrak

Masalah yang diangkat dalam penelitian ini adalah pentingnya regulasi emosi dalam peran guru pendamping khusus saat menangani siswa autis. Penelitian ini bertujuan untuk mengetahui bagaimana gambaran regulasi emosi yang dialami oleh guru pendamping khusus dalam menangani siswa autis. Partisipan dalam penelitian ini berjumlah tiga orang, yang terdiri dari satu laki-laki dan dua perempuan dengan kriteria bekerja sebagai guru pendamping khusus dengan masa kerja rentang lebih dari 1 tahun. Pendekatan dalam penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif studi kasus deskriptif. Temuan penelitian menyebutkan regulasi emosi pada guru pendamping khusus cenderung ke arah yang positif. Hal tersebut dikarenakan oleh faktor-faktor seperti penerimaan emosi, kemampuan untuk terlibat dalam perilaku bertujuan, dan menahan diri dari perilaku implusif ketika mengalami emosi negatif, akses terhadap strategi regulasi emosi yang dipersepsikan efektif, serta kesadaran dan pemahaman tentang emosi. Implikasi dari temuan ini menunjukkan bahwa penguatan kemampuan regulasi emosi dapat menjadi aspek penting dalam mendukung efektivitas kerja guru pendamping khusus serta kesejahteraan psikologis mereka dalam lingkungan pendidikan inklusif.

Kata Kunci : Autis, Guru pendamping khusus, Regulasi emosi

Copyright (c) Lauren David R. Wardhana, Suryanto

Received 2025-01-04 | *Revised 2025-05-02* | *Accepted 2025-05-23*

PSIKOSTUDIA: Jurnal Psikologi Published by Faculty of Social and Political Siences, University of Mulawarman, Samarinda, East Kalimantan and This work is licensed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License.

LATAR BELAKANG

Seorang guru mengelola emosi dengan baik saat menjalankan tugas mengajar. Namun, guru menghadapi kondisi positif secara konsisten dalam praktik mengajar. Setiap guru menghadapi tantangan berbeda di sekolah masing-masing. Guru di sekolah biasa menghadapi tantangan yang kurang kompleks di lingkungan pendidikan, sedangkan guru di sekolah inklusi menghadapi peserta didik ABK dengan tantangan kompleks di lingkungan pendidikan khusus. Alimin menyatakan perilaku dan emosi ABK tidak stabil dan sering berubah dalam konteks pendidikan (dalam Hayati, 2014).

Gangguan spektrum autisme (ASD) adalah gangguan perkembangan kompleks yang disebabkan oleh kelainan neurologis yang mempengaruhi fungsi otak. Ini ditandai dengan masalah bahasa dan komunikasi, masalah bermain, dan imajinasi, serta terbatasnya perhatian terhadap minat dan perilaku yang berulang (APA, 2022; dalam Yusuf dkk, 2023). Pendidikan inklusif bagi siswa dengan gangguan spektrum autisme adalah salah satu dari banyak terapi yang dapat diberikan kepada anak autis (Desiningrum, 2016).

Pendidikan inklusif bagi siswa dengan *Autism Spectrum Disorder* (ASD) bertujuan untuk memberikan kesempatan yang setara dalam lingkungan pendidikan umum, dengan penyesuaian yang mendukung kebutuhan khusus mereka. Pendekatan ini melibatkan strategi seperti pembelajaran yang terdiferensiasi, penggunaan alat bantu visual, serta pelatihan sosial untuk meningkatkan kemampuan komunikasi dan interaksi sosial siswa ASD. Menurut Desiningrum (2016), pendidikan inklusif tidak hanya membantu siswa ASD dalam mengembangkan keterampilan akademik, tetapi juga memfasilitasi integrasi sosial mereka dengan teman sebaya, yang dapat meningkatkan rasa percaya diri dan kemandirian. Dengan demikian, pendidikan inklusif menjadi salah satu intervensi kunci yang mendukung perkembangan holistik anak dengan ASD dalam konteks pendidikan.

Sekolah inklusi memiliki siswa biasa dan siswa dengan kebutuhan khusus. Guru pendamping khusus adalah guru yang ditugaskan untuk mengajar anak berkebutuhan khusus di suatu sekolah dan harus mempunyai pelatihan khusus untuk menangani siswa berkebutuhan khusus serta memili seorang guru pendamping khusus. Kedua karakteristik siswa tersebut disatukan di dalam kelas dan dibimbing oleh beberapa guru, termasuk guru pendamping anak berkebutuhan khusus. Proses pembelajaran di sekolah inklusif bagi siswa ABK akan dibimbing oleh seorang guru pendamping khusus (Wardani, 2018).

SMA Muhammadiyah 10 Surabaya adalah sekolah yang mengadopsi pendidikan inklusif. Selain itu, sekolah ini menyediakan guru pendamping khusus untuk siswa ABK, terutama mereka yang memiliki autisme spektrum disorder (ASD), untuk memastikan bahwa siswa dapat belajar dengan baik. Situs sekolah SMA Muhammadiyah 10 Surabaya berada di Jl. Genteng Muhammadiyah No 45, Genteng, Kecamatan Genteng, Kota Surabaya, Jawa Timur. Selain itu, SMA Muhammadiyah 10 Surabaya memiliki 693 siswa, terdiri dari 369 laki-laki dan 324 perempuan, dengan lebih banyak siswa laki-laki daripada siswa perempuan. Di SMA Muhammadiyah 20 Subaya, ada sembilan guru pendamping khusus.

Tantangan yang ada di sekolah inklusi yang begitu kompleks, setiap guru pendamping khusus harus memiliki regulasi emosi. Ini karena keadaan dan situasi yang tidak menyenangkan yang sering terjadi di lingkungan belajar ini akan menimbulkan emosi negatif yang dirasakan oleh seorang guru pendamping, yang kemudian perlu mengelola emosi mereka dengan baik agar emosi negatif tersebut dapat disalurkan ke arah yang positif (Kherunnisa dkk, 2019).

Penelitian serupa mengenai regulasi emosi guru pendamping khusus dalam membimbing siswa autis yang dilakukan oleh Lumbantoruan, dkk (2024) mengungkapkan Hasil penelitian menunjukkan bahwa ketiga subjek penelitian mengalami emosi seperti sedih, kesal, dan marah. Kemudian mereka melakukan berbagai hal untuk menenangkan diri dan mengontrol emosi mereka, seperti keluar dari kelas untuk menenangkan diri, mendiamkan anak autis yang ditanganinya, dan menangis di hadapan anak autis. Penelitian lain mengenai regulasi emosi pada guru pendamping khusus yang dilakukan Menurut Restina (2017), dua dari dua belas guru mampu mengendalikan emosinya dengan baik, sementara sisanya mengalami disregulasi emosi. Guru yang mampu mengendalikan emosinya menunjukkan bahwa mereka dapat menerima emosi mereka ketika mereka menghadapi situasi yang melibatkan emosi negatif, sementara guru yang mengalami disregulasi emosi menunjukkan respons yang kurang baik terhadap siswanya. Penelitian oleh Jiang, Vauras, dan Wang (Ariyani & Nissa, 2016) menemukan bahwa pendidik yang mampu mengendalikan emosi mereka dapat menghasilkan lebih banyak ekspresi emosi positif dan lebih sedikit ekspresi emosi negatif.

Meskipun penelitian-penelitian tersebut memberikan wawasan penting mengenai regulasi emosi guru pendamping khusus dalam membimbing siswa autis, terdapat beberapa gap permasalahan yang perlu diperhatikan. Pertama, sebagian besar penelitian, seperti yang dilakukan oleh Lumbantoruan, dkk (2024) dan Restina (2017), lebih berfokus pada respons emosional guru tanpa menggali secara mendalam faktor kontekstual yang memengaruhi disregulasi emosi, seperti tekanan lingkungan kerja, dukungan institusi, atau pelatihan khusus. Kedua, penelitian ini cenderung bersifat kualitatif atau terbatas pada sampel kecil, sehingga generalisasi temuan menjadi terbatas. Ketiga, kurangnya penelitian yang mengeksplorasi dampak jangka panjang dari regulasi emosi guru terhadap perkembangan sosial dan akademik siswa autis menjadi celah yang signifikan. Oleh karena itu, penelitian lebih lanjut diperlukan sehingga mampu mengintegrasikan pendekatan kuantitatif dan kualitatif, serta mempertimbangkan faktor kontekstual dan dampaknya pada siswa untuk memperkuat pemahaman tentang regulasi emosi guru pendamping khusus.

Mirza dan Sulistyaningsih (2013) mengatakan bahwa orang yang memiliki kontrol emosi yang baik dapat mengontrol emosi mereka. Dengan demikian, peneliti ingin mengetahui bagaimana guru pendamping khusus menangani

emosi mereka, terutama ketika mereka bekerja dengan siswa autis di SMA Muhammadiyah 10 Surabaya.

Mirza dan Sulistyaningsih (2013) menyatakan bahwa orang yang memiliki kontrol emosi yang baik mampu mengontrol emosi mereka. Hal ini mendorong peneliti untuk mengetahui bagaimana gambaran guru pendamping khusus dalam mengatur emosi mereka, terutama ketika menangani anak autis di SMA Muhammadiyah 10 Surabaya. Urgensi penelitian ini terletak pada pentingnya memahami kemampuan regulasi emosi guru pendamping khusus, mengingat mereka berperan kunci dalam mendukung perkembangan sosial, emosional, dan akademik siswa autis di lingkungan pendidikan inklusif. Ketidakmampuan mengelola emosi dapat berdampak negatif pada interaksi guru-siswa, menurunkan efektivitas pembelajaran, dan bahkan memengaruhi kesejahteraan psikologis guru itu sendiri. Oleh karena itu, diharapkan bahwa penelitian ini akan memberikan wawasan mendalam tentang strategi regulasi emosi yang efektif, yang pada akhirnya dapat digunakan untuk mengembangkan pelatihan atau dukungan bagi guru pendamping khusus, sehingga meningkatkan kualitas pendidikan inklusif bagi siswa autis.

METODE PENELITIAN

Penelitian ini adalah jenis studi kasus deskriptif kualitatif yang berfokus pada pengamatan dan analisis kasus tertentu secara mendalam berdasarkan landasan teori tertentu (Yin, 2019). Tujuan penelitian untuk mendeskripsikan berbagai faktor yang menyebabkan guru pendamping siswa berkebutuhan autis mampu melakukan regulasi emosi yang positif saat proses belajar mengajar berlangsung.

Penemuan partisipan penelitian menggunakan metode *purposive sampling* dengan kriteria individu yaitu guru pendamping siswa dengan berkebutuhan khusus autis di SMA Muhammadiyah 10 Surabaya. Partisipan penelitian berjenis *case study* dengan melibatkan tiga partisipan. Laki-laki berinisial B, usia 26 tahun, bekerja sebagai guru pendamping anak berkebutuhan kusus autis selama lebih dari 2 tahun. Wanita berinisial RA dan KZ, usia 24 tahun, bekerja sebagai guru pendamping anak berkebutuhan kusus autis selama lebih dari 2 tahun. Latar belakang pendidikan terakhir dari ketiga partisipan yaitu sarjana psikologi dengan status pernikahan yaitu belum menikah. Kriteria tersebut dipilih oleh peneliti dengan pertimbangan bahwa sebagai guru pendamping khusus diharuskan memiliki latar belakang pendidikan psikologi agar lebih memahami karakteristik siswa berkebutuhan khusus autisme, status pernikahan belum menikah dirasa oleh peneliti penting dikarenakan hal tersebut bisa berpengaruh pada beban kerja dan fokus guru dalam mengajar. Berikut identitas diri partisipan dalam sajian tabel:

Tabel 1 Identitas Diri Partisipan

Nama	Usia	Jenis Kelamin	Lama Kerja
B	26 Tahun	Laki-Laki	> 2 tahun
RA	24 Tahun	Wanita	> 2 tahun
KZ	24 Tahun	Wanita	> 2 tahun

Data yang digunakan dalam penelitian ini dianalisis dengan menggunakan metode analisis model Miles dan Huberman, yang mencakup penarikan kesimpulan, penyajian, dan reduksi data atau verifikasi.

Untuk menjamin Peneliti memastikan validitas data dengan triangulasi teknik dan sumber, member check, serta audit trail sebagai bagian dari strategi meningkatkan kredibilitas, dependabilitas, transferabilitas, dan konfirmabilitas data dalam memperoleh gambaran perjalanan kasus dan kondiri psikologis partisipa secara holistik, dilakukan serangkaian prosedur asesmen dengan metode obsevasi dan wawancara semi terstruktur. Wawancara dilakukan dengan partisipan.

Data yang diperoleh kemudian dilakukan analisis berdasarkan pola-pola teori dan temuan penelitian terdahulu terkait faktor penyebab regulasi emosi positif pada guru (Yin, 2019).

HASIL PENELITIAN

Berdasarkan data yang dikumpulkan dari masing-masing subjek penelitian melalui metode observasi dan wawancara, regulasi emosi yang dilakukan oleh masing-masing subjek dapat dievaluasi dengan menggunakan aspek berikut:

Tabel 1. Hasil Penelitian

Subjek	Tema Hasil Wawancara	Hal yang Sama Dialami (Umum)	Hal yang Berbeda
B	Menerima perilaku siswa sebagai hal wajar- Memberikan punishment dan reward langsung- Self-reward melalui komunitas stand-up comedy- Mengalihkan emosi negatif menjadi kegiatan menyenangkan (lelucon/permainan)	Sama-sama sabar dan memahami kondisi siswa- Menghindari respon impulsif- Memiliki strategi regulasi emosi masing-masing	Strategi self-reward lebih sosial dan kreatif (komunitas komedi)- Mengalihkan emosi lewat humor dan aktivitas dengan siswa

Subjek	Tema Hasil Wawancara	Hal yang Sama Dialami (Umum)	Hal yang Berbeda
KZ	Menerima kondisi siswa- Memberikan peringatan dengan benda yang ditakuti siswa- Mengatur emosi melalui hobi (menggambar, motoran)	Sama-sama menunjukkan ketenangan saat emosi negatif- Menghindari kontak fisik negatif terhadap siswa	Strategi regulasi melalui aktivitas personal (seni, jalan-jalan)- Menyukai pendekatan visual sebagai bentuk peringatan
RA	Meningkatkan kesabaran pribadi- Memberikan peringatan dengan benda yang ditakuti siswa- Melakukan meditasi dan waktu istirahat untuk regulasi diri	Sama-sama mengenali emosi marah, tetapi tidak melampiaskan secara fisik	Strategi regulasi lebih kontemplatif (meditasi, refleksi diam)

Penerimaan Emosi

Partisipan B dan KZ mampu menerima kondisi siawanya dengan baik, menurut mereka setiap perbuatan siswa seperti: mengerjakan atau membicarakan suatu hal secara berulang, marah tanpa penyebab, dan membanting alat tulis pada saat proses pembelajaran berlangsung merupakan hal yang wajar dilakukan oleh setiap siswa dengan berkebutuhan kusus autis. Sejalan dengan hal tersebut partisipan RA berpendapat bahwa dirinyalah yang harus membuat orang lebih sabar dalam menangani siswa berkebutuhan autis.

Kemampuan untuk Terlibat dalam Perilaku Bertujuan, dan Menahan Diri dari Perilaku Implusif Ketika Mengalami emosi negatif

Ketika dihadapkan dengan kondisi emosi negatif siswa seperti tiba-tiba berbicara dengan keras, berjalan-jalan di dalam kelas pada saat pembelajaran berlangsung, sama-sama berusaha menghindari tindakan impulsif siswa tersebut. Partisipan B akan memberikan peringatan kepada siswanya yaitu tidak memberikan bekal makanan sebagai *punishment* dan efek jera. Setelah siswa melakukan perilaku yang diinginkan oleh partisipan, siswa langsung diberikan makanan.

Sementara itu, partisipan KZ dan RA Siswa akan mengambil tindakan seperti berusaha untuk tenang dan sabar ketika mereka mengalami emosi negatif dalam memberikan peringatan. Adapun bentuk peringatan yang dilakukan yaitu menunjukan suatu benda yang tidak disukai oleh siswa, seperti: plester, tipe x dan lem.

Akses ke Strategi Regulasi Emosi yang Dianggap Efektif

Ketiga partisipam menggunakan strategi pengendalian emosi yang paling efektif untuk dirinya sendiri; A menggunakan hadiah untuk dirinya sendiri. Sepulang bekerja atau mengajar, partisipan B sering menyempatkan diri untuk bergabung pada komunitas stand up comedy yang sebelumnya telah diikuti oleh partisipan. Sejalan dengan hal tersebut, partisipan KZ juga melakukan suatu hal yang membuat dirinya bahagia yaitu dengan melakukan aktivitas yang berhubungan dengan kegemarannya ialah mengambar dan mewarnai. Selain itu, partisipan KZ juga sering melakukan jalan-jalan dengan motor mengelilingi kota.

Disisi lain strategi regulasi emosi yang dilakukan oleh partisipan RA yaitu dengan mengambil waktu beberapa menit diluar jam istirahat untuk melakukan hal lain seperti: minum, dan ke kamar mandi. Ketika jam istirahat berlangsung partisipasn RA memilih untuk melakukan meditasi sederhana yang bertujuan untuk menenagkan diri.

Kesadaran dan Pemahaman tentang Emosi

Partisipan KZ dan RA menggambarkan emosi negatif yang dialaminya sebagai emosi marah. Mereka menggambarkannya dengan memperingati dan menasihati dengan menunjukkan sesuatu yang ditakuti oleh siswa apabila siswa terus menunjukkan emosi negatif. Tindakan fisik yang tidak baik terhadap siswa tidak merupakan bukti emosi negatif yang dialami subjek. Agar subjek B merasa rileks, dia bahkan dapat mengalihkan emosi negatifnya ke dalam kegiatan yang menyenangkan, seperti lelucon dan permainan untuk siswa.

Temuan peneliti menunjukkan terdapat beberapa faktor penyebab terjadinya regulasi emosi positif pada partisipan. Faktor penyebab yang ditemukan selanjutnya ditinjau berdasarkan berbagai studi yang menyebutkan regulasi emosi terjadi disebabkan oleh faktor menerima emosi, memiliki kemampuan untuk berpartisipasi dalam perilaku bertujuan dan menahan diri dari perilaku implusif saat mengalami emosi negatif, memiliki akses ke strategi yang dipersepsikan untuk mengendalikan emosi, dan memiliki kesadaran dan pemahaman tentang emosi (Gratz & Roemer, 2004). Dampak yang terjadi apabila guru pendamping khusus mempunyai mampu mengendalikan emosi secara efektif akan berdampak pada kondisi proses belajar mengajar yang kondusif. Temuan penelitian ini sebagaimana tersaji pada gambar berikut.

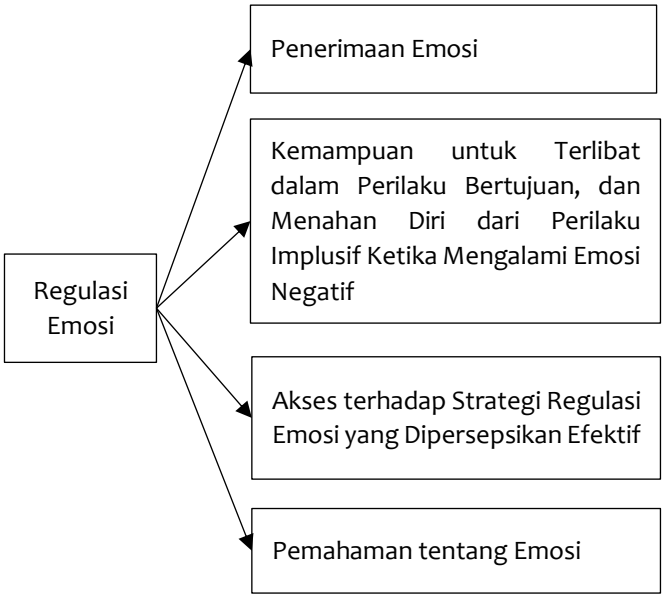

Figure 1 Diagram Hasil Penelitian

PEMBAHASAN

Berdasarkan hasil pengamatan penelitian, peneliti menemukan fakta bahwa ketiga partisipan yaitu guru pendamping khusus siswa autis memiliki gambaran regulasi emosi yang positif dalam proses kegiatan belajar mengajar dengan siswa. Hal tersebut disebabkan oleh beberapa temuan yang menjadi faktor terbentuknta regulasi emosi yang positif pada ketiga partisipan. Adapun fakor-faktor tersebut meliputi:

Dalam lingkungan pendidikan inklusif, guru pendamping khusus menghadapi tantangan emosional yang kompleks ketika mendampingi siswa dengan Autism Spectrum Disorder (ASD). Tantangan tersebut tidak hanya berasal dari karakteristik unik siswa, tetapi juga dari tekanan sistemik, ekspektasi sekolah, dan keterbatasan sumber daya (Humphrey & Symes, 2013). Regulasi emosi menjadi keterampilan krusial yang memungkinkan guru untuk mengelola tekanan emosional, menjaga hubungan interpersonal yang sehat dengan siswa, serta menciptakan iklim belajar yang kondusif (Gross, 2015; Brackett dkk, 2010). Penelitian ini mengeksplorasi dinamika psikologis tiga guru pendamping khusus—B, KZ, dan RA—dalam mengelola emosi mereka, dengan fokus pada empat faktor utama: penerimaan emosi, kemampuan untuk tetap fokus pada tujuan dan menahan impulsivitas saat menghadapi emosi negatif, akses terhadap strategi regulasi emosi yang adaptif, serta kesadaran dan pemahaman terhadap emosi mereka sendiri (Gratz & Roemer, 2004).

Dinamika ini mencerminkan interaksi antara latar belakang pendidikan psikologi, preferensi individu, serta nilai dan norma budaya yang melingkupi peran profesional mereka. Ketiga aspek ini berkontribusi pada pembentukan ketahanan emosional (*emotional resilience*) dan efektivitas mereka dalam mendampingi siswa dengan kebutuhan khusus (Jennings & Greenberg, 2009; Mansfield dkk, 2016). Hasil temuan menyoroti bagaimana kapasitas regulasi emosi tidak hanya mendukung keberfungsian individu, tetapi juga berdampak pada keberlangsungan dukungan pembelajaran inklusif yang berorientasi pada kesejahteraan siswa.

Penerimaan emosi menjadi pilar utama dalam dinamika psikologis partisipan. Ketiga guru, yang memiliki latar belakang pendidikan psikologi, menunjukkan kemampuan luar biasa untuk menerima emosi negatif siswa autis—seperti kemarahan atau ketidakpatuhan—sebagai bagian alami dari kondisi mereka. Pemahaman mendalam tentang karakteristik ASD, yang diperoleh selama masa kuliah, memungkinkan mereka untuk memandang perilaku siswa tanpa penilaian, sebagaimana dijelaskan oleh Gratz dan Roemer (2004). Misalnya, ketika siswa autis menunjukkan kemarahan, partisipan memilih untuk memaklumi perilaku tersebut sebagai ekspresi kebutuhan, bukan gangguan. Pendekatan ini mencerminkan strategi *reappraisal* yang diungkapkan oleh Jiang dkk (dalam Ariyani, 2016), di mana evaluasi ulang kognitif mengurangi dampak emosional situasi sebelum emosi sepenuhnya muncul. Berbeda dengan *suppression*, yang menghambat ekspresi emosi dan dapat meningkatkan stres (Gross, 2001), *reappraisal* memungkinkan partisipan untuk tetap tenang, menciptakan lingkungan yang kondusif bagi pembelajaran siswa.

Ketika menghadapi situasi emosional yang intens, seperti kemarahan tiba-tiba dari siswa autis, ketiga partisipan menunjukkan kontrol emosional yang luar biasa dengan tetap fokus pada tujuan pembelajaran dan menahan impuls untuk bereaksi secara negatif. Alih-alih merespons dengan kemarahan atau frustrasi, mereka memprioritaskan ketenangan siswa dan kelanjutan materi pembelajaran sesuai rencana. Kemampuan ini, menurut Gratz dan Roemer (2004), mencerminkan fungsi eksekutif yang kuat, yang memungkinkan individu untuk tetap terlibat dalam perilaku yang diarahkan pada tujuan (*goal-directed behavior*) dan menghindari respons impulsif. Dalam konteks ini, partisipan menunjukkan ketahanan emosional yang memungkinkan mereka untuk memisahkan emosi pribadi dari tanggung jawab profesional, mencerminkan strategi *response-focused*

yang efektif (Gross, 2001). Dinamika ini menggambarkan bagaimana mereka mampu menavigasi tekanan emosional dengan tetap berorientasi pada keberhasilan siswa.

Fleksibilitas dalam mengakses strategi regulasi emosi yang efektif menjadi aspek lain dari dinamika psikologis partisipan. Ketiganya mengembangkan pendekatan yang sesuai dengan kepribadian dan preferensi mereka untuk mengelola emosi negatif yang muncul selama proses pembelajaran. Partisipan B, misalnya, melepaskan stres dengan bergabung dalam komunitas stand-up comedy setelah mengajar, sementara KZ menemukan ketenangan melalui menggambar dan berkeliling kota dengan motor. Sebaliknya, RA memilih strategi yang lebih sederhana, seperti menenangkan pikiran, minum, atau pergi ke kamar mandi selama waktu istirahat. Strategi-strategi ini, sebagaimana dijelaskan oleh Gratz dan Roemer (2004), menunjukkan kemampuan untuk memilih pendekatan regulasi emosi yang adaptif, yang meningkatkan kesejahteraan psikologis mereka. Norma budaya Indonesia, yang mendorong aktivitas rekreasi sebagai mekanisme koping (Soto et al., 2016), tampaknya memengaruhi pilihan strategi ini, dengan variasi antara pendekatan aktif (B dan KZ) dan pasif (RA) mencerminkan keragaman individu.

Kesadaran dan pemahaman terhadap emosi melengkapi dinamika psikologis partisipan, dengan pengaruh kuat dari norma gender dan budaya. Ketiganya menyadari emosi negatif mereka ketika siswa autis menunjukkan perilaku tidak kooperatif, tetapi ekspresi emosi mereka bervariasi. KZ dan RA, yang perempuan, menunjukkan respons fisik yang lebih ekspresif, seperti menunjukkan benda yang tidak disukai siswa, sementara B, yang laki-laki, menggunakan lelucon untuk meredakan ketegangan. Perbedaan ini sejalan dengan temuan Ratnasari (2017), yang menunjukkan bahwa norma budaya Asia, khususnya di Indonesia, mengharapkan laki-laki untuk menekan emosi dan tetap tenang, sementara perempuan diizinkan untuk lebih ekspresif. Kesadaran emosi yang tinggi memungkinkan partisipan untuk memilih respons yang sesuai dengan situasi, seperti tindakan simbolik atau humor, untuk menenangkan siswa tanpa memperburuk konflik. Dinamika ini mencerminkan keseimbangan antara ekspresi emosi dan pengendalian diri, yang dibentuk oleh ekspektasi budaya dan kepekaan terhadap kebutuhan siswa autis.

Hasil penelitian ini mengungkap bahwa regulasi emosi guru pendamping khusus adalah proses dinamis yang dipengaruhi oleh latar belakang pendidikan, preferensi individu, dan norma budaya. Penerimaan emosi yang tinggi, yang didukung oleh pendidikan psikologi, memungkinkan partisipan untuk menggunakan strategi *reappraisal* secara efektif, sebagaimana dijelaskan oleh (Gross, 2001) dan Jiang dkk, (2015). Strategi ini mengurangi dampak emosional dari perilaku siswa autis, memungkinkan partisipan untuk tetap tenang dan mendukung pembelajaran. Temuan ini konsisten dengan Lumbantoruan dkk, (2024), yang menemukan bahwa guru dengan pemahaman mendalam tentang ASD cenderung lebih adaptif dalam mengelola emosi mereka. Kemampuan untuk tetap fokus pada tujuan dan menahan impuls mencerminkan fungsi eksekutif yang kuat, yang sejalan dengan teori Zelazo dan Cunningham (2007) tentang peran pengendalian diri dalam regulasi emosi. Studi ini juga mendukung bahwa pengendalian impuls yang baik meningkatkan efektivitas guru dalam menangani siswa autis (McCrimmon & Montgomery, 2014).

Akses terhadap strategi regulasi emosi yang efektif menunjukkan fleksibilitas partisipan dalam mengelola stres, yang didukung oleh penelitian Hayati dkk, (2014) tentang aktivitas berbasis hobi sebagai penangkal burnout. Perbedaan strategi antara partisipan mencerminkan variasi individu yang dijelaskan oleh Aldao dkk, (2010), yang menekankan pentingnya strategi adaptif seperti *reappraisal* dibandingkan *suppression*. Dalam konteks budaya, temuan ini diperkuat oleh Soto dkk, (2016), yang menemukan bahwa norma budaya Asia memengaruhi pilihan strategi regulasi emosi, dengan aktivitas rekreasi menjadi pilihan umum di Indonesia. Kesadaran dan pemahaman emosi, yang dipengaruhi oleh norma gender, menunjukkan bahwa ekspresi emosi partisipan dibentuk oleh ekspektasi budaya, sebagaimana dijelaskan oleh Ratnasari (2017). Perempuan lebih ekspresif, sementara laki-laki lebih terkendali, yang memengaruhi cara mereka berinteraksi dengan siswa autis. Kesadaran emosi yang tinggi memungkinkan partisipan untuk membangun hubungan positif dengan siswa, sejalan dengan temuan Khaerunnisa dkk, (2019) tentang pentingnya empati dalam pendidikan inklusif.

Penelitian ini memiliki implikasi signifikan bagi pendidikan inklusif dan kesejahteraan guru pendamping khusus. Pertama, latar belakang pendidikan psikologi terbukti meningkatkan penerimaan emosi dan kesadaran emosi, menunjukkan bahwa pelatihan berbasis psikologi harus menjadi bagian integral dari persiapan guru. Modul pelatihan dapat mencakup pemahaman tentang karakteristik ASD, strategi *reappraisal*, dan teknik pengendalian impuls untuk membantu guru mengelola tekanan emosional. Kedua, fleksibilitas strategi regulasi emosi menunjukkan bahwa institusi pendidikan perlu menyediakan dukungan yang disesuaikan, seperti waktu istirahat yang memadai, akses ke komunitas hobi, atau sesi konseling, untuk mencegah burnout, sebagaimana disarankan oleh Hayati dkk, (2014) dan Wardhani dkk, (2018).

Ketiga, pengaruh norma budaya dan gender pada ekspresi emosi menyoroti perlunya pelatihan kecerdasan emosional yang sensitif terhadap budaya. Guru perempuan mungkin memerlukan strategi untuk mengelola ekspresi emosi agar tetap profesional, sementara guru laki-laki dapat dilatih untuk menyeimbangkan pengendalian emosi dengan empati. Keempat, regulasi emosi guru yang baik dapat meningkatkan interaksi positif dan hasil pembelajaran siswa autis, sebagaimana didukung oleh Humphrey dan Symes (2013) dan McCrimmon dan Montgomery (2014). Terakhir, penelitian ini menekankan pentingnya dukungan institusi, seperti supervisi dan pelatihan berkelanjutan, untuk memastikan guru pendamping khusus dapat mempertahankan kesejahteraan psikologis mereka, yang pada akhirnya mendukung keberhasilan pendidikan inklusif.

KESIMPULAN

Berdasarkan hasil penelitian dapat disimpulkan bahwa terdapat tiga jenis faktor yang dapat membuat guru pendamping khusus atau partisipan mampu melakukan regulasi emosi yang positif, seperti faktor menerima emosi, mampu berpartisipasi dalam perilaku bertujuan, dan menahan diri dari perilaku implusif saat mengalami emosi negatif, dan memiliki akses ke metode regulasi emosi yang dianggap berhasil serta pemahaman emosi. Adapun respon emosional yang dilakukan seperti ini menangkan pikiran, melakukan aktivitas yang berkaitan dengan kegemaran atau *hobby*, memaklumi segala emosi negatif siswa autis, dan tidak terpancing dengan emosi negatif siswa autis. penerimaan emosi, kemampuan untuk berpartisipasi dalam perilaku bertujuan dan menahan diri dari perilaku implusif saat mengalami emosi negatif, dan akses ke metode yang dianggap berhasil untuk mengendalikan emosi.

Untuk penelitian selanjutnya, disarankan agar peneliti mengembangkan studi yang lebih luas dengan melibatkan sampel yang lebih besar dan beragam dari berbagai institusi pendidikan inklusif untuk meningkatkan generalisasi temuan. Selain itu, penelitian dapat difokuskan pada pengembangan intervensi berbasis pelatihan regulasi emosi yang spesifik untuk guru pendamping khusus, seperti pelatihan *mindfulness* atau strategi *kognitif-behavioral*, serta mengevaluasi efektivitasnya terhadap kesejahteraan psikologis guru dan perkembangan siswa autis. Penelitian tambahan seperti penelitian longitudinal juga perlu dilakukan sehingga dapat mengetahui dampak jangka panjang dari regulasi emosi guru terhadap interaksi guru-siswa dan hasil pembelajaran di lingkungan inklusif.

DAFTAR PUSTAKA

Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review, 30*(2), 217–237. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.11.004

Aldao, A., & Dixon-Gordon, K. L. (2014). Broadening the Scope of Research on Emotion Regulation Strategies and Psychopathology. *Cognitive Behaviour Therapy*, 43(1), 22–33. https://doi.org/10.1080/16506073.2013.816769

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

Berking, M., & Wupperman, P. (2012). Emotion regulation and mental health: Recent findings, current challenges, and future directions. *Current Opinion in Psychiatry*, 25(2), 128–134. https://doi.org/10.1097/YCO.0b013e32834d6d7f

Cracco, E., Goossens, L., & Braet, C. (2017). Emotion regulation across childhood and adolescence: Evidence for a maladaptive shift in adolescence. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 26(8), 909–921. https://doi.org/10.1007/s00787-017-0952-8

Damarhadi, S., Mujidin, M., & Prabawanti, C. (2020). *Gambaran Konsep Diri Pada Siswa SMA Ditinjau Berdasarkan Jenis Kelamin*. Psikostudia: Jurnal Psikologi, 9(3), 251. Repository UMBY

Desiningrum, D. R. (2016). Psikologi Anak Berkebutuhan Khusus. *Yogyakarta: Graha Ilmu-Psikosain*, 1–149.

Gani, I. A., & Kumalasari, D. (2019). *Be Mindful, Less Stress: Studi tentang Mindful Parenting dan Stres Pengasuhan pada Ibu dari Anak Usia Middle Childhood di Jakarta*. Psikostudia: Jurnal Psikologi, 10(2), 98–107. Arsip UMSIDA+7Repositori UKSW+7Index Copernicus Journals+7

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*(1), 41–54. https://doi.org/10.1023/B:JOBA.0000007455.08539.94

Gross, J. J. (2001). Emotion regulation in adulthood: Timing is everything. *Current Directions in Psychological Science, 10*(6), 214–219. https://doi.org/10.1111/1467-8721.00152

Gullone, E., Hughes, E. K., King, N. J., & Tonge, B. J. (2010). The normative development of emotion regulation strategy use in children and adolescents: A 2-year follow-up study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(5), 567–574. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02183.x

Hanley, A. W., Garland, E. L., & Black, D. S. (2020). Emotion Regulation Strategies in Mindfulness-Based Interventions for Emotional Disorders: A Systematic Review. *Mindfulness*, 11, 2864–2881. https://doi.org/10.1007/s12671-020-01476-3

Hayati, R., Rahma, W., & Mutingatu, S. (2014). Terapi tawa untuk menurunkan kecenderungan burnout pada guru pendamping anak berkebutuhan khusus. *Jurnal Humanitas, 12*(1), 60–72. https://doi.org/10.26555/humanitas.v12i1.60

Humphrey, N., & Symes, W. (2013). Inclusive education for pupils with autistic spectrum disorders in secondary mainstream schools: Teacher attitudes, experience and knowledge. *International Journal of Inclusive Education, 17*(1), 32–46. https://doi.org/10.1080/13603116.2011.580462

John, O. P., & Gross, J. J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life span development. *Journal of Personality*, 72(6), 1301–1334. https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2004.00298.x

Khaerunnisa, S. H., Hakim, L., & Erliana, Y. D. (2019). Regulasi emosi guru pendamping khusus dalam pendidikan inklusif. *Jurnal Psikologi dan Pendidikan (Psikologi), 2*(1), 7–14. https://doi.org/10.12345/psimawa.v2i1.7

Lumbantoruan, H., Susanti, C., Chandrawin, I. F., Mirza, R., & Hasibuan, M. F. (2024). *Regulasi Emosi Shadow Teacher Dalam Membimbing Anak Autis Di Sekolah TK Maitreyawira Deli Serdang Shadow Teacher Emotion Regulation in Guiding Autistic Children at Maitreyawira Deli Serdang Kindergarten School dan perjuangan mengatasi perasaan individu*. 5(1), 286–291.

Mazefsky, C. A., Herrington, J., Siegel, M., Scarpa, A., Maddox, B. B., Scahill, L., & White, S. W. (2013). The role of emotion regulation in autism spectrum disorder. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 52(7), 679–688. https://doi.org/10.1016/j.jaac.2013.05.006

McCrimmon, A. W., & Montgomery, J. M. (2014). Emotion regulation interventions for adolescents with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders, 8*(9), 1162–1171. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2014.06.002

Mirza, R., & Sulistyaningsih, W. (2013). Cognitive behavioral therapy untuk meningkatkan regulasi emosi pada anak korban konflik Aceh. *Psikologia: Jurnal Pemikiran dan Penelitian Psikologi, 8*(2), 1–10. https://doi.org/10.32734/psikologia.v8i2.123

Nur, N. (2020). *Kelekatan Mempengaruhi Hasil Belajar Mahasiswa*. Psikostudia: Jurnal Psikologi, 9(2), 123–130. Repository UMBY+8Repo Poltekkes Bandung+8Index Copernicus Journals+8

Preece, D., Becerra, R., Robinson, K., & Gross, J. J. (2021). The Emotion Regulation Questionnaire: Psychometric properties in general and clinical populations. *Current Psychology*, 40, 6850–6861. https://doi.org/10.1007/s12144-019-01506-2

Puspita, S. M. (2019). Kemampuan mengelola emosi sebagai dasar kesehatan mental anak usia dini. *SELING: Jurnal Program Studi PGRA, 5*(1), 85–92. https://doi.org/10.29062/seling.v5i1.85

Ratnasari, S., & Sulaeman, J. (2017). Perbedaan regulasi emosi perempuan dan laki-laki di perguruan tinggi. *Jurnal Psikologi Sosial, 15*(1), 34–46. https://doi.org/10.7454/jps.2017.04

Ratnawati, A. D., & Nurhayati, E. (2023). *Training the Assertiveness of Adolescent Victims of Dating Violence*. Psikostudia: Jurnal Psikologi, 12(4), 476–481. Repo Poltekkes Bandung

Restina, A. Z., & Oki, M. (2017). Studi deskriptif mengenai regulasi emosi pada guru di SLB ABCD X Kota Bandung. *Prosiding Psikologi, 3*(1), 48–52. https://doi.org/10.30999/pp.v3i1.48

Sheppes, G., Suri, G., & Gross, J. J. (2015). Emotion regulation and psychopathology. *Annual Review of Clinical Psychology, 11*, 379–405. https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032814-112739

Soto, J. A., Lee, E. A., & Roberts, N. A. (2016). Cultural influences on emotion regulation: Implications for psychological and physical health. *Social and Personality Psychology Compass, 10*(2), 90–103. https://doi.org/10.1111/spc3.12236

Tafdhila, Marleni, L., & Saputra, A. (2021). *Pengaruh Pembelajaran Daring Terhadap Motivasi Belajar Di Masa Pandemi Covid-19 Pada Mahasiswa Keperawatan Stik Siti Khadijah Palembang*. Psikostudia: Jurnal Psikologi, 11(1), 45–52.

Thompson, R. A. (2011). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 25–52. https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.1994.tb01276.x

Wardani, Sowiyah, & Alben, A. (2018). Kinerja guru pendamping khusus SD inklusi. *Jurnal Manajemen Mutu Pendidikan,* 6(1), 1–13. https://doi.org/10.21831/jmmp.v6i1.12345

Yin, R. K. (2019). *Studi kasus: Desain & metode* (16th ed.). Raja Wali Press.

Yusuf, E. A., Ozar, B. M., Daulay, N., Nasution, I. K., Yurliani, R., Daulay, D. A., Lubis, Y., Ikhwanisifa, Sarry, S. M., Mirza, R., Ruhghea, S., Mukhtar, D. Y., Tuapattinaja, J. M. R., & Rangkuti, R. P. (2023). *Dinamika dan penanganan masalah perkembangan pada anak dan remaja: Suatu tinjauan kasus*. UMSU Press.

Zeman, J., Cassano, M., Perry-Parrish, C., & Stegall, S. (2006). Emotion regulation in children and adolescents. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 27(2), 155–168. https://doi.org/10.1097/00004703-200604000-00014