

PENGARUH PROGRAM *MINDFUL TEACHING* TERHADAP EMOSI PADA GURU SEKOLAH DASAR PELAKSANA PENDIDIKAN INKLUSI

Sitti Rahmah Marsidi
Fakultas Psikologi Universitas Esa Unggul
Jalan Arjuna Utara No 9 Kebon Jeruk Jakarta 11510
sitti.rahmah@esaunggul.ac.id

Abstract

School Implementing Inclusion Education or Sekolah Pelaksana Pendidikan Inklusi (SPPI) is a school that uses educational service system which allows children with special needs to participate and study together in regular classes along with their normal peer. Status alteration from regular school to SPPI has been causing new problems in its implementation and it may also cause negative emotion among the teachers. Negative emotion emerges due to the teacher's failure to deal with existing problems and perceiving the event as threatening. The negative emotion comes in the form of experiencing unpleasant feelings such as worry, tense, irritable, and depressed due to the workload they carry as teachers. Teachers may have both positive and negative emotions. Positive emotion is a pleasant emotion and it has positive effects towards teachers of SD PPI. The approach that may improve positive emotion and reduce negative emotion is mindfulness. Participants were teachers of SPPI which were assigned into two groups, experiment and control (waiting list). The design of this study used was quasi experiment using untreated control group design with pretest and posttest design with two measurements: before and after treatment. The purpose of this study was to examine the influence of Mindful Teaching program towards emotion among SD PPI teachers. Measurement tools used were emotion scale, observation, interview, and daily journal. The result of quantitative analysis using wilcoxon test on experimental group showed that there was no significant difference among the score of positive emotion, negative emotion, and emotional balance before and after treatment. Mindful Teaching program can not improve positive emotion significantly, decrease negative emotion significantly, and improve emotional balance significantly for experimental group. The result of quantitative analysis on pretest using Mann-Whitney showed that there was no significant difference on positive emotion score, negative emotion, and emotional balance between experimental and control group on pretest. Meanwhile, the result of quantitative analysis on posttest did not show significant difference on positive emotion score and emotional balance between teachers in the experimental group who received treatment and teachers in the control group, but the significant difference found on negative emotion score between teachers in the experimental group and teachers in control group on posttest.

Keywords: *mindfulness, positive emotion, negative emotion, emotional balance*

Abstrak

Sekolah Melaksanakan Pendidikan Inklusi atau Sekolah Pelaksana Pendidikan Inklusi (SPPI) adalah sekolah yang menggunakan sistem layanan pendidikan yang memungkinkan anak-anak dengan kebutuhan khusus untuk berpartisipasi dan belajar bersama di kelas reguler bersama dengan rekan normal mereka. Perubahan status dari sekolah reguler menjadi SPPI telah menyebabkan masalah baru dalam

pelaksanaannya dan juga dapat menimbulkan emosi negatif di antara para guru. Emosi negatif muncul karena kegagalan guru untuk menangani masalah yang ada dan menganggap peristiwa itu sebagai ancaman. Emosi negatif datang dalam bentuk mengalami perasaan tidak menyenangkan seperti khawatir, tegang, mudah tersinggung, dan depresi karena beban kerja yang mereka bawa sebagai guru. Guru mungkin memiliki emosi positif dan negatif. Emosi positif adalah emosi yang menyenangkan dan memiliki efek positif terhadap guru SD PPI. Pendekatan yang dapat meningkatkan emosi positif dan mengurangi emosi negatif adalah perhatian penuh. Peserta adalah guru SPPI yang ditugaskan menjadi dua kelompok, percobaan dan kontrol (daftar tunggu). Rancangan penelitian ini adalah quasi experiment menggunakan rancangan kelompok kontrol tanpa perlakuan dengan desain pretest dan posttest dengan dua pengukuran: sebelum dan sesudah perlakuan. Tujuan penelitian ini adalah untuk menguji pengaruh program Mindful Teaching terhadap emosi di antara guru SD PPI. Alat ukur yang digunakan adalah skala emosi, observasi, wawancara, dan jurnal harian. Hasil analisis kuantitatif dengan menggunakan uji wilcoxon pada kelompok eksperimen menunjukkan bahwa tidak ada perbedaan yang signifikan antara skor emosi positif, emosi negatif, dan keseimbangan emosi sebelum dan sesudah perlakuan. Program Mindful Teaching tidak dapat meningkatkan emosi positif secara signifikan, menurunkan emosi negatif secara signifikan, dan meningkatkan keseimbangan emosional secara signifikan untuk kelompok eksperimen. Hasil analisis kuantitatif pada pretest menggunakan Mann-Whitney menunjukkan bahwa tidak ada perbedaan yang signifikan pada skor emosi positif, emosi negatif, dan keseimbangan emosi antara eksperimen dan kelompok kontrol pada pretest. Sementara itu, hasil analisis kuantitatif pada posttest tidak menunjukkan perbedaan yang signifikan pada skor emosi positif dan keseimbangan emosi antara guru dalam kelompok eksperimen yang menerima perlakuan dan guru dalam kelompok kontrol, tetapi perbedaan yang signifikan ditemukan pada skor emosi negatif antara guru di kelompok eksperimen dan guru dalam kelompok kontrol pada posttest.

Kata kunci: kesadaran, emosi positif, emosi negatif, keseimbangan emosional

Pendahuluan

SD merupakan tempat penanaman sikap, nilai, dan perilaku dasar anak, selain di lingkungan keluarga. Nilai-nilai, model, dan kebiasaan yang diajarkan dan ditanamkan oleh guru di SD akan berpengaruh pada sikap, nilai, dan perilaku anak ke depannya. Oleh karena itu, tugas, tanggung jawab, dan beban kerja seorang guru SD menjadi lebih berat dibandingkan dengan guru-guru yang mengajar di jenjang pendidikan lanjutan dan pendidikan tinggi.

Sekolah dasar reguler dan sekolah dasar pelaksana pendidikan inklusi (SD PPI) memiliki perbedaan. Sekolah Pelaksana atau Penyelenggara Pendidikan Inklusi (SPPI) merupakan sekolah dengan

sistem layanan pendidikan yang mengikutsertakan anak berkebutuhan khusus (ABK) belajar bersama dengan anak sebayanya di sekolah reguler terdekat dengan tempat tinggal (Direktorat Pembinaan Sekolah Luar Biasa). Murid ABK di SDPPI, diantaranya anak lambat belajar (*slow learner*), *hyperactive disorder*, berkesulitan belajar (*learning disable*), autisme atau *attention deficit*, gangguan motorik kasar akibat *brain injured (cerebral palsy)*, *down syndrome* (Emawati, 2008), dan cacat fisik (Kompas, 2009).

Preliminary assesment dilakukan di bulan Maret 2011 pada tiga sekolah dasar yang terdiri dari dua sekolah dasar reguler dan satu sekolah dasar SPPI

menunjukkan hasil bahwa guru di SD PPI cenderung mengalami stres kerja dibandingkan dengan guru di sekolah dasar reguler. Oleh Snyder & Lopez (2007), stres dibahasakan sebagai emosi negatif. *Preliminary assesment* tersebut dilakukan dengan menggunakan metode wawancara, observasi, dan kuesioner terkait dengan permasalahan yang dihadapi oleh guru di sekolah serta dampak permasalahan tersebut.

Berubahnya status sekolah reguler menjadi SPPI memunculkan permasalahan baru di sekolah reguler tersebut. Hasil *preliminary assesment* yang dilakukan di SDPPI menunjukkan bahwa empat dari 10 guru di sekolah tersebut memiliki permasalahan terkait dengan berubahnya status sekolah dari sekolah umum menjadi SPPI. Mereka mengemukakan permasalahan terkait dengan berubahnya status sekolah dari sekolah umum menjadi SPPI dan kondisi Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) yang ditempatkan dalam satu kelas dengan anak normal. Permasalahan lain yang ditemukan adalah pemerintah selama ini masih kurang dalam memberikan fasilitas-fasilitas, pengembangan keterampilan guru dalam menangani ABK, dan jarang melakukan *monitoring* terhadap pelaksanaan sistem pengajaran pada SD PPI.

Selain permasalahan tersebut, guru juga mengeluhkan masalah kurikulum, metode pengajaran, serta administrasi. Akibat permasalahan ini, Bu S seringkali sakit kepala dan tekanan darah tinggi. Bu BC seringkali mengalami konflik dengan rekan kerja karena adanya perbedaan prinsip dalam pengajaran pada anak ABK sehingga seringkali merasakan emosi negatif seperti kecewa dan jengkel, serta mempengaruhi hubungan interaksi dengan rekan kerjanya tersebut sehingga tujuan pembelajaran menjadi terhambat (Wawancara, 16 Juni 2011). Bu Sk juga seringkali merasakan emosi negatif seperti

jengkel dan *gregetan* karena siswa yang diajar mengalami keterlambatan dalam pemahaman pembelajaran. Sementara Bu DW seringkali merasakan khawatir dan tidak bisa fokus kepada semua anak didiknya sehingga proses belajar mengajar menjadi terhambat (Wawancara, 28 Juli 2011).

SDPPI berbeda dengan SD reguler lainnya. Karakteristik siswa yang berbeda, menjadikan perlakuan atau penanganan pada siswa juga berbeda dan ini menjadi permasalahan pada guru di SDPPI. Sri Sedyaningrum, Ketua Yayasan Pendidikan SPPI Galuh Handayani (Harian Bhirawa, 2009) menyatakan bahwa masalah baru yang muncul ketika sebuah sekolah reguler ditetapkan sebagai sekolah inklusi adalah ketidakmampuan guru menangani ABK. Hasil penelitian Sunardi (Sunaryo, 2009) terhadap 12 sekolah penyelenggara inklusi di Kabupaten dan Kota Bandung menunjukkan permasalahan yang dihadapi oleh sekolah tersebut meliputi pemahaman dan implementasi SPPI, kebijakan sekolah, proses pembelajaran, kondisi guru, dan *support system*.

Dalam pelaksanaannya, guru cenderung belum mampu bersikap proaktif dan ramah terhadap semua anak. Bahkan ada yang menjadikan ABK sebagai bahan ejekan, sehingga dapat menimbulkan keluhan pada orangtua siswa. Permasalahan lain yang dapat memunculkan emosi negatif guru berdasarkan penelitian Herdiana (2010) pada SD Negeri dan Swasta pelaksana pendidikan inklusi di Malang yakni terkait pengelolaan kelas inklusi, mencakup individu dan kelompok.

Berbagai permasalahan dalam profesi dapat menyebabkan guru rentan mengalami emosi negatif (Jin, Yeung, Tang, & Low, 2008). Penyebab emosi negatif guru dapat disebabkan oleh rekan kerja dan orangtua siswa, ketidakseimbangan antara tuntutan dan

penghasilan, kelelahan emosional, kurangnya perilaku sosial positif siswa, kurangnya dukungan komunitas, tuntutan administrasi seperti tes dan tugas, anak dengan masalah perilaku (Lambert, McCarthy, O'Donnell, & Wang, 2009). Jin *et al.*, (2008) menambahkan kurikulum, mengajar harian, kewajiban, inspektur, serta kurangnya pengakuan dan penghargaan juga dapat menyebabkan guru beremosi negatif. Siswa pasif di kelas, siswa lamban, siswa kurang respek terhadap guru, dan berisik dapat pula menyebabkan munculnya emosi negatif pada guru (Geving, 2007). Menurut Kyriacou, emosi negatif guru diartikan sebagai pengalaman dengan perasaan tidak menyenangkan, seperti khawatir, tegang, mudah marah, marah, dan depresi akibat dari pekerjaannya sebagai seorang guru (Eres & Atanasoska, 2011).

Guru yang beremosi negatif dapat menyebabkan ia tidak dapat berfungsi sebagai tenaga pengajar yang baik. Emosi negatif juga dapat menimbulkan efek negatif terhadap kesehatan (Linley & Joseph, 2004; Ogden, 2007). Rice mengatakan bahwa emosi negatif dapat memberi pengaruh negatif terhadap kualitas kerja guru, proses belajar mengajar, dan sikap terhadap pengajaran secara umum (Snyder & Lopez, 2007). Emosi negatif dapat pula menyebabkan munculnya simtom fisik, simtom kognitif, simtom emosi, dan simtom perilaku. Meskipun demikian, menurut Palmen & Hyman, emosi tidak selalu berefek negatif, tetapi juga dapat berefek positif (Eres & Atanasoska, 2011).

Emosi negatif dapat diminimalisir dengan munculnya atau ditingkatkannya emosi positif (Fredrickson, 2000; Rogatko, 2009). Menurut Watson & Tellegen, dan Watson, Wiese, Vaidya, & Tellegen, emosi positif merupakan kenyamanan dan *arousal*, serta termasuk ke dalam emosi sebagai hal yang menyenangkan, terikat,

dan aktif (Lucas, Diener, & Larsen, 2003). Individu yang emosi positifnya tinggi memiliki energi besar, penuh konsentrasi, dan kenyamanan, sedangkan yang kurang emosi positifnya identik dengan kesedihan dan kelesuhan. Seseorang yang memiliki *emotional balance* positif maka ia lebih merasakan emosi positif daripada emosi negatif, sedangkan *emotional balance* negatif maka ia lebih merasakan emosi negatif daripada emosi positif (Gatari, 2008). Beiser; Bradburn; Clark & Watson, dan Watson, mengemukakan bahwa emosi positif berhubungan dengan hubungan sosial yang baik, kepuasan, dan atau tingginya frekuensi kejadian yang menyenangkan (Watson, Clark, & Tellegen, 1988). Emosi positif meliputi emosi yang menyenangkan seperti kegembiraan, kebahagiaan, cinta, kepuasan, dan bersemangat.

Emosi positif berpengaruh positif terhadap kehidupan seseorang. Guru yang kehidupannya baik dapat memunculkan kepuasan yang tinggi terhadap kehidupannya dan emosinya lebih positif. Ini dapat pula mencegah terjadinya *burnout*, termasuk mencegah emosi negatif, kelelahan emosional, kurang keterlibatan mengajar atau aktivitas di sekolah dan dengan siswa ataupun rekan kerja, serta perasaan kurang bermakna atau merasa kurang berhasil (Chan, 2009).

Beberapa penelitian menunjukkan bahwa emosi positif bermanfaat bagi individu. Fredrickson mengemukakan bahwa individu yang emosinya positif dapat lebih mudah menghadapi situasi negatif (Diener & Biswas-Diener, 2008). Emosi positif dapat meningkatkan kreativitas seseorang (Day & Qing, 2009; Sneyder & Lopez, 2007), *problem solving*, dan *koping* yang baik (Sneyder & Lopez, 2007). Emosi positif juga dapat membuat seseorang lebih ramah, kreatif, humoris, bersemangat (Diener & Biswas-Diener, 2008), dan ini dapat menciptakan

hubungan sosial yang baik (Day & Qing, 2009). Lyubomirsky, King, & Diener mengemukakan pengaruh positif emosi positif seperti rendahnya kecenderungan psikopatologi, dan meningkatkan kesehatan fisik (Linley & Joseph, 2004; Xu & Roberts, 2010).

Beberapa program intervensi untuk meningkatkan emosi positif dan menurunkan emosi negatif pada guru diantaranya yaitu *brief cognitive-behavioral stress management* (Leung, Chiang, Chui, Mak, & Wong, 2011) dan program manajemen stres dengan menggunakan pendekatan *cognitive-behavioral* dan relaksasi (Shimazu, Okada, Sakamoto, & Miura, 2003). Kedua program yang telah diberikan menggunakan pendekatan *cognitive-behavioral* dan relaksasi. Fredrickson & Branigan (2001) menyarankan intervensi untuk meningkatkan emosi positif, tidak hanya memberikan keterampilan mengelola emosi, tetapi juga meningkatkan aspek spiritualitas, kesehatan fisik, serta *well-being*, dan intervensi yang dapat memenuhi kriteria tersebut adalah *mindfulness* (Carmody, Reed, Kristeller, & Merriam, 2008; Colle, Vincent, Cha, Loehrer, Bauer, & Wahner-Roedler, 2010; Kieviet-Stijnen, Visser, Garssen, & Hudig, 2008).

Mindfulness merupakan salah satu intervensi yang berefek terhadap emosi positif dan emosi negatif. *Mindfulness* menurut Agee, Danoff-Burg, & Grant (2009), Baer (Kieviet-Stijnen *et al*, 2008), dan Kabat-Zinn (Koerbel & Zucker, 2007), diartikan sebagai kesadaran terhadap pengalaman saat ini secara langsung, reorientasi diri terhadap realitas pengalaman internal, penerimaan, dan tanpa penilaian.

Mindfulness terdiri dari 3 komponen utama, yaitu kesadaran (*awareness*), pengalaman saat ini (*present experience*), dan penerimaan (*acceptance*)

(Germer, 2006). Beberapa hal yang harus dipenuhi dalam proses *mindfulness*, yaitu (1) non-konseptual, *mindfulness* merupakan kesadaran tanpa proses pemikiran, (2) fokus pada peristiwa saat ini, (3) tanpa penilaian, (4) *intentional*, (5) observasi partisipan, (6) non-verbal, (7) *exploratory*, dan (8) *liberating* (Germer, 2006).

Pendekatan *mindfulness* dapat membantu individu mengelola situasi stressfull dengan meningkatkan kesadaran diri, menerima kondisi sekarang dan kondisi internal (Snyder & Lopez, 2007). Konsep *mindfulness* kerjanya sama dengan teknik eksposur dan membiarkan sistem regulasi diri alamiah yang bekerja sendiri (Pareja, 2006). Seseorang dalam kondisi santai dan tenang dapat melakukan observasi terhadap sensasi tubuh dan mentalnya tanpa penilaian, sehingga pikiran dan emosi dapat lepas, pikiran menjadi jernih, tenang, dan damai. Kondisi inilah yang akhirnya dapat menumbuhkan bahagia, gembira, *well-being*, dan pengaruh terhadap perubahan perilaku (Lau, 2009).

Individu yang mempraktekkan konsep *mindfulness* melaporkan bahwa lebih tenang menghadapi perilaku negatif anak (Bogels, Lehtonen, & Restifo, 2010), lebih konsisten, dan mempunyai tujuan serta nilai yang jelas dalam pengasuhan (Duncan, Coatsworth, & Greenberg, 2009). Konsep *Mindfulness* juga meningkatkan interaksi positif antara orangtua dan anak, seperti meningkatkan perasaan positif dan mengurangi perasaan negatif, serta meningkatkan kemampuan berbagi perasaan (Coatsworth, Duncan, Greenberg, & Nix, 2010; Duncan *et al.*, 2009; Singh *et al.*, 2008; Singh *et al*, 2010). *Mindfulness* juga telah terbukti sebagai tritmen mengurangi kemarahan dan perilaku agresif (Wright, Day, & Howells, 2009).

Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) merupakan salah satu pelatihan

yang berdasar pada *Mindfulness*. Menurut Baer; Brown & Ryan; William, Kolar, Reger, & Pearson (Gold *et al.*, 2010), MBSR efektif sebagai strategi mengelola emosi negatif. MBSR dapat diberikan pada individu yang sehat (Chiesa, & Serretti, 2009), bermasalah klinis dan nonklinis, individu yang mengalami emosi negatif (Shapiro, Brown, & Biegel, 2007), ataupun individu yang ingin meningkatkan kemampuan mengatasi masalahnya secara normal tetapi seringkali mengalami emosi negatif dalam kehidupan sehari-hari (Grossman, Niemann, Schmidt, & Walach, 2004).

Mindfulness telah diberikan kepada guru SMP dan menunjukkan penurunan distres psikologis pada kelompok eksperimen (Franco, Mañas, Cangas, Moreno, & Gallego, 2010). Penelitian Shapiro, Astin, Bishop, & Cordova (2005) terhadap tenaga kesehatan profesional yang hasilnya menunjukkan pengurangan emosi negatif, peningkatan *self-compassion*, penurunan distres psikologis, peningkatan kepuasan hidup, dan penurunan *burnout* kerja. Shapiro *et al.*, (2007) menemukan bahwa MBSR yang diterapkan pada mahasiswa psikologi konseling dapat menurunkan emosi negatif, ruminasi, kecemasan, serta meningkatkan kesehatan mental, afek positif, dan *self-compassion*. Program MBSR yang diberikan pada akademisi Mayo Clinic Institutional menunjukkan peningkatan kualitas hidup, *mental well-being*, *physical well-being*, *emotional well-being*, aktivitas sosial, dan *spiritual well-being* (Colle *et al.*, 2010).

Penelitian ini dilakukan pada Guru di SD PPI. Pertimbangannya adalah guru SD PPI yang permasalahannya terkait dengan sistem inklusi seperti yang telah dikemukakan di awal pendahuluan, cenderung dapat memunculkan emosi negatif, serta dapat berpengaruh pada *well-being*. Selain itu, pentingnya program ini

diberikan sebagai prevensi terhadap Guru di SD PPI dalam mengelola situasi yang dapat menimbulkan emosi negatif dalam kerjanya. Pada guru, program prevensi terhadap kemampuan manajemen emosi negatif sangat bermanfaat (*World Health Organization*, 2003). Intervensi yang diberikan kepada Guru SD PPI selanjutnya disebut sebagai program *Mindful Teaching*, merupakan program yang menggunakan konsep *Mindfulness* untuk meningkatkan emosi positif dan *emotional balance* positif, serta menurunkan emosi negatif.

Tujuan penelitian ini adalah untuk mengetahui apakah program *Mindful Teaching* terhadap emosi pada Guru SD PPI. Hipotesis yang diajukan dalam penelitian ini adalah program *Mindful Teaching* dapat meningkatkan emosi positif, meningkatkan *emotional balance*, serta menurunkan emosi negatif pada Guru SD PPI.

Metode Penelitian

Subjek Penelitian

Subjek penelitian sebanyak 15 orang guru di SDPPI dengan kriteria inklusi sebagai berikut: (1) guru SD PPI (2) Tidak sedang mengikuti psikoterapi, dan (3) bersedia menjadi subjek penelitian dan mengikuti prosedur penelitian.

Variabel

Variabel bebas : program pelatihan *mindful teaching*.

Variabel tergantung : emosi positif, emosi negatif, dan *emotional balance*.

Pengukuran

Pengukuran dilakukan dengan menggunakan skala emosi sebanyak 2 kali, yaitu sebelum pelatihan dan sesudah pelatihan. Monitoring dan evaluasi dilakukan dengan metode wawancara dan observasi.

Skala yang digunakan dalam penelitian adalah skala emosi yang diadaptasi dari *Positive and Negative Affect Scale* (PANAS). Skala ini disusun oleh Watson *et al.* (1988) yang terdiri dari 20 item dengan masing-masing 10 emosi positif dan 10 emosi negatif, serta menggambarkan perasaan dan emosi yang dirasakan selama satu minggu terakhir. Respon jawaban pada skala emosi menggunakan frekuensi atau intensitas merasakan emosi tertentu (Lopez & Snyder, 2003).

Skor setiap emosi diperoleh dari hasil penjumlahan keseluruhan skor item setiap emosi (Chan, 2009; Lehman, 2009). Pengurangan skor emosi positif dengan skor emosi negatif dapat menghasilkan nilai *emotional balance* (Bilbao, Bobowik,

Páez, & Campos, 2008; Brown, Kasser, Ryan, Linley, & Orzech, 2009; Nickerson, Diener, & Schwarz, 2010; Wiese, Freund, & Baltes, 2000). Apabila nilai *emotional balance* positif maka individu lebih merasakan emosi positif daripada emosi negatif, sedangkan apabila nilai *emotional balance* negatif maka individu lebih merasakan emosi negatif daripada emosi positif (Gatari, 2008).

PANAS memiliki konsistensi internal untuk instruksi “beberapa hari yang lalu”, yaitu $\alpha = 0.88$ untuk emosi positif, dan $\alpha = 0.85$, serta untuk instruksi “beberapa minggu terakhir”, yaitu $\alpha = 0.87$ untuk emosi positif, dan $\alpha = 0.87$ untuk emosi negatif dengan subjek penelitian mahasiswa (Watson *et al.*, (1988).

Tabel 1
Blue-print skala PANAS

Komponen	Aitem	Jumlah
Emosi Positif	1, 3, 5, 9, 10, 12, 14, 16, 17, 19	10
Emosi Negatif	2, 4, 6, 7, 8, 11, 13, 15, 18, 20	10
Jumlah		20

Desain Penelitian

Penelitian ini berbentuk eksperimen kuasi dengan desain *untreated control group design with dependent pretest and posttest*. Penelitian ini menggunakan 2 kelompok yaitu: kelompok eksperimen yang mendapat perlakuan, dan kelompok kontrol yang tidak mendapat perlakuan.

Perlakuan

Perlakuan yang diberikan adalah program *mindful teaching* yang bertujuan meningkatkan emosi positif, menurunkan emosi negatif, dan meningkatkan *emotional balance* positif pada guru di SDPPI. Pelatihan *mindful teaching* dipandu oleh seorang fasilitator dan kofasilitator. Pelatihan dilakukan selama 3 kali pertemuan selama 120 – 140 menit per pertemuan.

Modul yang digunakan dalam pelatihan merupakan modul yang sudah diujicobakan kepada *professional judgement* yaitu satu orang psikolog, empat orang guru sekolah dasar, dan satu orang mahasiswa magister psikologi. Modul ini disusun berdasarkan konsep *mindfulness* Kabat-Zinn (Germer, 2006; Koerbel & Zucker, 2007; Oyan, 2006), Germer (2006), dan Analayo; Gethin; Nyanaponika; Watson (McCown, Reibel, & Micozzi, 2010), serta dimodifikasi dari program yang pernah dilakukan pada orangtua dengan anak yang mengalami ADHD (*attention deficit disorder*) (Singh *et al.*, 2008; Singh *et al.*, 2010).

Metode Penelitian

Persiapan penelitian

1. Melakukan studi pendahuluan (*preliminary study*) di SD PPI

2. Penyusunan modul program
Modul berisikan tentang: pengertian, tujuan, waktu pelaksanaan, dan kegiatan yang dilakukan terdiri dari sepuluh sesi.
3. Penyusunan skala
 - a. Penyusunan skala emosi berdasarkan adaptasi *Positive and Negative Affect Schedule* (PANAS).
 - b. *Professional judgement* dilakukan oleh dosen pembimbing tesis, 1 orang Kepala Sekolah, 1 orang ahli bahasa, dan 5 orang mahasiswa.
4. Pemilihan fasilitator
Dalam memilih fasilitator terdapat kualifikasi tertentu yang dibutuhkan.
5. Uji coba atau simulasi modul
Uji coba modul dilakukan pada 12 September 2011. Partisipan terdiri dari satu orang psikolog, empat orang Guru SD dan satu orang mahasiswa.
6. Pemilihan subjek penelitian
SD PPI Wilayah Gd merupakan kelompok eksperimen dan SD PPI wilayah Gp merupakan kelompok kontrol.
7. Pembagian Lembar Persetujuan keikutsertaan partisipan
 - A. Tahap pelaksanaan
 1. *Pre-test* pada kelompok eksperimen sebanyak 10 orang, dan 8 orang pada kelompok kontrol.
 2. Pelaksanaan program *Mindful Teaching* dilaksanakan sebanyak 10 sesi dengan tiga kali pertemuan, durasi 120 – 140 menit per

pertemuan. Subjek sebanyak 8 orang.

3. *Post-test* dengan memberikan skala emosi kepada subjek penelitian di hari terakhir pelatihan sebanyak 8 orang. *Post-test* pada kelompok kontrol sebanyak 7 orang.

Pasca penelitian

Monitoring dan evaluasi dilakukan satu minggu setelah pelatihan. Kegiatan meliputi wawancara individual, serta wawancara kepada orang terdekat seperti rekan kerja mengenai perubahan yang nampak pada subjek setelah mengikuti program pelatihan.

Pelatihan untuk kelompok kontrol (*waiting list*) diberikan pada tanggal 04 Oktober 2011 dengan sekali pertemuan selama 165 menit.

Analisis

Analisis data secara kuantitatif menggunakan uji *Mann-Whitney* dan *Wilcoxon Test*. Analisis data kualitatif menggunakan hasil observasi, wawancara, buku harian, dan tugas latihan di rumah.

Hasil Analisis Kuantitatif

Deskripsi data hasil pengukuran emosi positif, emosi negatif, dan *emotional balance* pada *pretest* dan *posttest* kedua kelompok penelitian dapat dilihat di Tabel 2 berikut.

Tabel 2

Deskripsi data hasil pengukuran emosi positif, emosi negatif, dan *emotional balance* kedua kelompok penelitian

Kelompok	Partisipan	Pengukuran					
		Emosi Positif		Emosi Negatif		<i>Emotional Balance</i>	
		Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test
Eksperimen	Py	20	33	8	12	12	21
	Str	17	27	15	11	2	16
	Shn	38	34	6	11	32	23

Kelompok	Parti- sipan	Pengukuran					
		Emosi Positif		Emosi Negatif		<i>Emotional Balance</i>	
		Pre- test	Post- test	Pre- test	Post- test	Pre- test	Post- test
Kontrol	RA	16	25	17	15	-1	10
	FL	19	18	19	15	0	3
	BC	33	27	13	0	20	27
	NP	35	36	3	2	32	34
	TS	26	22	14	6	12	16
	SM	33	34	15	19	18	15
	Sklm	31	30	6	12	25	18
	LI	27	31	16	19	11	12
	SNB	23	20	18	19	5	1
	Sdm	36	39	15	14	21	25
	SL	31	30	17	15	14	15
	MS	35	32	14	14	21	18

Analisis Pengukuran Emosi pada Pretest antar Kedua Kelompok

Hasil uji *Mann-Whitney* yang digunakan untuk membandingkan kondisi

skor awal (*pretest*) subjek penelitian dapat dilihat pada tabel-tabel berikut ini:

Tabel 3

Hasil uji *Mann-Whitney* terhadap mean setiap emosi kedua kelompok pada *pretest*

Mean	Kelompok Eksperimen	Kelompok Kontrol
Emosi Positif	6,75	9,43
Emosi Negatif	6,94	9,21
<i>Emotional Balance</i>	7,25	8,86

Tabel 4

Hasil uji *Mann-Whitney* terhadap signifikansi setiap emosi antara kelompok eksperimen dan kelompok kontrol pada *pretest*

Emosi	Nilai Z	Signifikansi (p)	Keterangan
Emosi Positif	-1.160	0.246	Tidak signifikan ($p > 0.05$)
Emosi Negatif	-0,990	0,322	Tidak signifikan ($p > 0,05$)
<i>Emotional Balance</i>	-0,696	0,486	Tidak signifikan ($p > 0,05$)

Kesimpulan yang diperoleh dari tabel 3 dan 4 adalah tidak ada perbedaan signifikan terhadap skor emosi positif, emosi negatif, dan *emotional balance* antara kelompok eksperimen dan kelompok kontrol pada *pretest*, meskipun mean setiap emosi di kelompok

eksperimen lebih kecil daripada di kelompok kontrol.

Analisis Emosi Masing-masing Kelompok

Analisis kuantitatif juga dilakukan untuk melihat apakah perubahan emosi positif, emosi negatif, dan *emotional balance* pada kelompok penelitian signifikan sebelum dan sesudah **Kelompok Eksperimen**

mendapatkan perlakuan dengan menggunakan *Wilcoxon Test*. Berikut ini hasil analisis setiap emosi pada masing-masing kelompok:

Tabel 5

Hasil uji *wilcoxon* terhadap mean setiap emosi kelompok eksperimen

Mean	<i>Pretest</i>	<i>Posttest</i>
Emosi Positif	25,50	27,75
Emosi Negatif	11,88	9,00
<i>Emotional Balance</i>	13,62	18,75

Tabel 6

Hasil uji *wilcoxon test* terhadap signifikansi setiap emosi kelompok eksperimen

Emosi	Nilai Z	Signifikansi (p)	Keterangan
Emosi Positif	-0,632	0,528	Tidak signifikan (p > 0,05)
Emosi Negatif	-1,126	0,260	Tidak signifikan (p > 0,05)
<i>Emotional Balance</i>	-1,752	0,080	Tidak signifikan (p > 0,05)

Kesimpulan yang didapatkan dari hasil tabel 5 dan 6 adalah terjadi peningkatan pada rerata emosi positif, penurunan emosi negatif, dan peningkatan *emotional balance* pada kelompok **Kelompok Kontrol**

eksperimen setelah mendapatkan perlakuan, meskipun skor setiap emosi tersebut tidak signifikan sebelum dan sesudah mendapatkan perlakuan.

Tabel 7

Hasil uji *wilcoxon* terhadap mean setiap emosi kelompok kontrol

Mean	<i>Pretest</i>	<i>Posttest</i>
Emosi Positif	30,86	30,86
Emosi Negatif	14,43	16,00
<i>Emotional Balance</i>	16,43	14,86

Tabel 8

Hasil uji *wilcoxon test* terhadap signifikansi setiap emosi kelompok kontrol

Emosi	Nilai Z	Signifikansi	Keterangan
Emosi Positif	0,000	1,000	Tidak signifikan (p > 0,05)
Emosi Negatif	-1,261	0,207	Tidak signifikan (p > 0,05)
<i>Emotional Balance</i>	-0,935	0,350	Tidak signifikan (p > 0,05)

Kesimpulan yang didapatkan dari hasil tabel 7 dan 8 adalah rerata emosi positif

yang tetap, peningkatan emosi negatif, dan penurunan rerata *emotional balance* pada

posttest, serta tidak terdapat perbedaan yang signifikan terhadap skor emosi positif, emosi negatif, dan *emotional balance* pada *posttest* di kelompok kontrol.

Hasil uji *Mann-Whitney* yang digunakan untuk membandingkan kondisi skor akhir (*posttest*) subjek penelitian dapat dilihat pada tabel-tabel berikut ini:

Analisis Pengukuran Emosi pada *Posttest* antara Kedua Kelompok

Tabel 9

Hasil uji *Mann-Whitney* terhadap mean setiap emosi antara kedua kelompok pada *posttest*

Mean	Kelompok Eksperimen	Kelompok Kontrol
Emosi Positif	7,06	9,07
Emosi Negatif	5,44	10,93
<i>Emotional Balance</i>	9,00	6,86

Tabel 10

Hasil uji *Mann-Whitney* terhadap signifikansi setiap emosi antara kelompok eksperimen dan kelompok kontrol pada *posttest*

Emosi	Nilai Z	Signifikansi (p)	Keterangan
Emosi Positif	-0.870	0.384	Tidak signifikan ($p > 0,05$)
Emosi Negatif	-2,396	0,017	Signifikan ($p < 0,05$)
<i>Emotional Balance</i>	-0,928	0,353	Tidak signifikan ($p > 0,05$)

Kesimpulan yang diperoleh dari tabel 9 dan 10 adalah tidak ada perbedaan emosi positif, dan *emotional balance* secara signifikan antara kelompok eksperimen dan kelompok kontrol pada *posttest*, tetapi ada perbedaan emosi negatif secara signifikan antara kedua kelompok pada *posttest*. Mean emosi positif dan mean emosi negatif kelompok eksperimen lebih kecil dibandingkan di kelompok kontrol, tetapi mean *emotional balance* kelompok eksperimen lebih besar dibandingkan kelompok kontrol pada *posttest*.

Hasil dan Pembahasan

Berdasarkan hasil analisis data, penelitian ini menunjukkan bahwa program *Mindful Teaching* tidak dapat meningkatkan emosi positif secara signifikan, menurunkan emosi negatif secara signifikan, dan meningkatkan

emotional balance secara signifikan pada subjek di kelompok eksperimen. Ini ditunjukkan dari hasil analisis kuantitatif menggunakan *Wilcoxon Test* pada kelompok eksperimen bahwa tidak ada perbedaan signifikan terhadap skor emosi positif, emosi negatif, dan *emotional balance* sebelum dan sesudah mendapatkan perlakuan. Tidak ada perbedaan secara signifikan skor emosi kelompok eksperimen sebelum dan sesudah pelatihan, yang ditunjukkan dengan nilai $Z = -0,632$, $p = 0,528$ ($p > 0,05$) untuk emosi positif, nilai $Z = -1,126$, $p = 0,260$ ($p > 0,05$) untuk emosi negatif, dan nilai $Z = -1,752$, $p = 0,080$ ($p > 0,05$) untuk *emotional balance*. Meskipun demikian, terjadi perubahan rerata emosi positif, emosi negatif, dan *emotional balance* pada *posttest*. Kelompok eksperimen yang mendapatkan program *Mindful Teaching* mengalami kenaikan

rerata atau mean skor emosi positif pada *pretest* dan *posttest*. Perubahan rerata skor emosi positif mengalami kenaikan sebanyak 2,25, yaitu dari 25,50 menjadi 27,75. Rerata emosi negatif kelompok eksperimen mengalami penurunan rerata skor emosi negatif sebesar 2,88 poin pada *pretest* dan *posttest*. Sementara rerata *emotional balance* kelompok eksperimen mengalami peningkatan rerata skor *emotional balance* sebesar 5,13 poin, yaitu dari 13,62 pada *pretest* menjadi 18,75 pada *posttest*.

Tidak signifikannya emosi positif pada kelompok eksperimen sebelum dan sesudah mendapatkan perlakuan dapat disebabkan rata-rata emosi positif pada *pretest* cenderung sedang dan pada *posttest* juga cenderung sedang. Demikian pula dengan rata-rata emosi negatif pada *pretest* cenderung sudah tinggi dan pada *posttest* juga cenderung tinggi. Rata-rata *emotional balance* pada *pretest* cenderung rendah dan pada *posttest* cenderung sedang, tetapi peningkatan mean tidak terlalu banyak. Tidak banyaknya perubahan skor pada masing-masing emosi dapat mempengaruhi hasil penelitian.

Hasil analisis kuantitatif pada *pretest* menggunakan uji *mann-whitney* menunjukkan bahwa tidak ada perbedaan skor emosi positif yang signifikan antara kelompok eksperimen dan kelompok kontrol pada *pretest* yang ditunjukkan dengan nilai $Z = -1,160$, dan $p = 0,246$ ($p > 0,05$). Tidak ada perbedaan skor emosi negatif yang signifikan antara kelompok eksperimen dan kelompok kontrol pada *pretest* yang ditunjukkan dengan nilai $Z = -0,990$, dan $p = 0,322$ ($p > 0,05$). Tidak ada perbedaan skor *emotional balance* yang signifikan antara kelompok eksperimen dan kelompok kontrol pada *pretest* yang ditunjukkan dengan nilai $Z = -0,696$, dan $p = 0,486$ ($p > 0,05$). Sementara, hasil analisis kuantitatif pada *posttest* menunjukkan tidak ada perbedaan skor

emosi positif yang signifikan antara guru di kelompok eksperimen yang mendapatkan perlakuan dengan kelompok kontrol yang tidak mendapatkan perlakuan dengan nilai $z = -0,870$ dan $p = 0,384$ ($p > 0,05$), serta tidak ada perbedaan skor *emotional balance* yang signifikan antara guru di kelompok eksperimen dengan kelompok kontrol dengan nilai $z = -0,928$ dan $p = 0,353$ ($p > 0,05$). Perbedaan skor yang signifikan ditemukan pada skor emosi negatif antara guru di kelompok eksperimen dengan kelompok kontrol pada pengukuran *posttest* dengan nilai $Z = -2,396$ dan $p = 0,017$ ($p < 0,05$). Dengan demikian, perubahan skor yang signifikan hanya terjadi pada skor emosi negatif antara kedua kelompok pada *posttest*, sedangkan emosi positif dan *emotional balance* tidak terjadi perubahan yang signifikan.

Kelompok kontrol yang tidak mendapatkan perlakuan tidak menunjukkan perubahan rerata pada emosi positif pada pengukuran *pretest* dan *posttest*, tetapi ada perubahan rerata pada emosi negatif dan *emotional balance*. Meskipun ada perubahan rerata pada *pretest* dan *posttest*, tetapi perubahan rerata emosi negatif mengalami peningkatan sebesar 1,57, dan perubahan *emotional balance* mengalami penurunan sebesar 1,57 pada *posttest*. Tidak ada perubahan signifikan pada skor emosi positif, emosi negatif, dan *emotional balance* kelompok kontrol pada pengukuran *pretest* dan *posttest*. Dengan demikian, tidak ada perbedaan signifikan skor emosi positif, emosi negatif, dan *emotional balance* kelompok kontrol yang tidak mendapatkan perlakuan pada *pretest* dan *posttest*. Kelompok kontrol tidak mengalami peningkatan rerata emosi positif, tidak mengalami penurunan rerata emosi negatif, dan tidak mengalami peningkatan rerata *emotional balance* pada pengukuran *posttest*, karena kelompok kontrol tidak

mendapatkan perlakuan seperti pada kelompok eksperimen. Hasil analisis kuantitatif menunjukkan bahwa Program *Mindful Teaching* tidak sepenuhnya berhasil meningkatkan emosi positif dan menurunkan emosi negatif subjek penelitian. Empat (Ibu Py, Ibu Str, Ibu RA, dan Ibu NP) dari 8 partisipan di kelompok eksperimen mengalami peningkatan emosi positif dan sisanya mengalami penurunan emosi positif. Enam partisipan (Ibu Str, Ibu RA, Ibu FL, Ibu BC, Ibu NP, dan Ibu TS) dari 8 partisipan mengalami penurunan emosi negatif. Hasil dari analisis tersebut menunjukkan bahwa program *mindful teaching* lebih efektif dalam menurunkan emosi negatif daripada meningkatkan emosi positif subjek penelitian, meskipun tidak terbukti secara signifikan. Hasil ini sesuai dengan yang dikemukakan oleh Carmody *et al.*, (2008), Franco *et al.* (2010), Shapiro *et al.* (2005), dan Shapiro *et al.* (2007) bahwa *mindfulness* dapat menurunkan emosi negatif, serta dapat membantu individu dalam mengelola emosi negatifnya (Fredrickson, Mancuso, Branigan, & Tugade, 2000). Pernyataan dari Carmody *et al.*, (2008), Franco *et al.* (2010), Shapiro *et al.* (2005), dan Shapiro *et al.* (2007) tersebut juga dapat dibuktikan dalam penelitian ini.

Meskipun hasil analisis kuantitatif menggunakan *wilcoxon* terhadap emosi positif, emosi negatif, dan *emotional balance* tidak terbukti secara signifikan pada *posttest*, tetapi secara kualitatif menunjukkan hasil yang positif dan bermanfaat bagi subjek penelitian di kelompok eksperimen. Subjek yang mengikuti pelatihan merasakan perasaan yang lebih rileks, sabar, tenang, fokus, menerima, pikiran lebih positif, dan mampu mengendalikan emosi.

Hasil analisis data penelitian menunjukkan bahwa Program *Mindful Teaching* mampu meningkatkan *emotional balance* emosi positif pada 7 orang

partisipan (Ibu Py, Ibu Str, Ibu RA, Ibu FL, Ibu BC, Ibu NP, dan Ibu TS) dari 8 orang partisipan di kelompok eksperimen. Satu (Ibu Shn) dari 8 orang partisipan di kelompok eksperimen mengalami penurunan emosi positif, peningkatan emosi negatif, dan penurunan *emotional balance* menjadi negatif pada pengukuran *posttest*, karena selama proses pelatihan, ia kurang bisa fokus, kurang konsentrasi, panik, dan terburu-buru. Ia tidak menggunakan konsep *mindfulness* yaitu fokus pada kesadaran, menerima, dan pengalaman saat ini.

Mindfulness telah terbukti sebagai tritmen mengurangi kemarahan dan perilaku agresif (Wright *et al.*, 2009). Ibu Str yang sebelum mengikuti program *Mindful Teaching* sulit dalam mengendalikan emosi negatifnya. Namun, setelah mengikuti *Mindful Teaching*, ia mampu mengendalikan emosi negatifnya, khususnya kemarahan. Individu yang menyadari kemarahannya dapat mengontrol emosi negatifnya. Dengan melakukan *mindfulness*, individu akan menyadari apa yang dirasakan olehnya dan menerima kondisi tersebut, tanpa menghindari ataupun menolak kondisi tersebut. Individu yang beremosi positif akan menunjukkan pola pemikiran yang baik, beragam, fleksibel, kreatif, dan efisien. Dengan melakukan *mindfulness*, individu akan lebih tenang menghadapi perilaku negatif anak (Bogels *et al.*, 2010), dapat meningkatkan kemampuannya dalam mentoleransi kemarahannya dan mengendalikannya secara efektif (Baer, 2003). Dengan demikian, *mindfulness* berfungsi untuk meningkatkan kesadaran terhadap kemarahannya, mengurangi impulsif, dan reaksi maladaptif (Wright *et al.*, 2009).

Konsep *Mindfulness* dapat meningkatkan interaksi positif, misalnya meningkatkan perasaan positif dan mengurangi perasaan negatif, meningkatkan kepercayaan, dan

meningkatkan kemampuan berbagi perasaan (Coatsworth *et al.*, 2010; Duncan *et al.*, 2009; Singh *et al.*, 2008; Singh *et al.*, 2010). Beberapa partisipan (Ibu Str dan Ibu TS) melaporkan hasil bahwa setelah mengikuti pelatihan, ia lebih sabar, tenang, fokus, menerima, dan pikiran lebih positif. Ibu Str melaporkan bahwa setelah mengikuti pelatihan, ia menjadi lebih sabar dan tenang. Interaksi dengan muridpun lebih sering dilakukannya. Ibu TS melaporkan bahwa setelah mengikuti pelatihan ia menjadi lebih tenang, sabar, dan menerima perilaku negatif murid. Ia bahkan melihat perilaku negatif murid sebagai hal yang lucu dan unik.

Manfaat lain yang dirasakan subjek setelah mengikuti pelatihan adalah mendapatkan ilmu dan pengalaman baru. Kebanyakan dari partisipan mengatakan bahwa apa yang telah didapatkan dalam pelatihan sangat berguna bagi mereka dalam aktivitas profesi, terutama ketika berhubungan dengan siswa.

Beberapa hal yang dapat mendukung kelancaran pelaksanaan Program *Mindful Teaching* diantaranya sebagai berikut:

1. *Modul*. Modul yang digunakan dalam pelatihan merupakan modul yang sudah diujicobakan kepada *professional judgement* yaitu satu orang psikolog, empat orang guru sekolah dasar, dan satu orang mahasiswa magister psikologi. Modul ini disusun berdasarkan konsep *mindfulness* Kabat-Zinn (Germer, 2006; Koerbel & Zucker, 2007; Oyan, 2006), Germer (2006), dan Analayo; Gethin; Nyanaponika; Watson (McCown *et al.*, 2010), serta dimodifikasi dari program yang pernah dilakukan pada orangtua dengan anak yang mengalami ADHD (*attention deficit disorder*) (Singh *et al.*, 2008; Singh *et al.*, 2010).

2. *Peran pendekatan kelompok*. Beberapa faktor yang memberikan efek terapeutik dalam kelompok diantaranya faktor dukungan yang meliputi penerimaan, altruisme, perasaan sama dengan partisipan lain, kohesivitas, faktor keterbukaan diri meliputi *self-disclosure* dan katarsis, serta faktor pembelajaran dari anggota kelompok lain (Brabender, Fallon, & Smolar, 2004). Ibu BC, Ibu RA, dan Bu Shn antusias dalam bercerita di kelompok. Saat proses dalam kelompok, partisipan bisa bercerita dan terbuka terhadap permasalahannya sehingga ia bisa menyampaikannya kepada rekan kerja secara langsung. Selama proses kegiatan pelatihan, beberapa partisipan saling menanggapi cerita partisipan lainnya, misalnya dengan mengangguk, tersenyum, memberikan komentar, ataupun memberikan dukungan.
3. *Faktor penerapan konsep mindfulness dan latihan meditasi*. Partisipan yang aktif melakukan latihan akan merasakan manfaat yang lebih dibandingkan dengan partisipan yang hanya melakukannya sesekali dalam kesehariannya. Ini sesuai dengan yang dikemukakan oleh Martín-Asuero, García de la Banda, & Benito, & Martín-Asuero; & García de la Banda (Franco *et al.*, 2010) bahwa latihan *mindfulness* dapat bermanfaat dan efektif dalam mengurangi distres psikologis apabila dipraktekkan secara integrasi dalam kehidupan sehari-hari. Antusias partisipan dalam mengikuti setiap proses dalam pelatihan juga mempengaruhi keberhasilan pelatihan.
4. *Fasilitator*. Pengalaman, kemampuan interpersonal, dan pengetahuan merupakan hal yang sangat mendukung fasilitator sehingga mudah dalam interaksi, baik dalam penguasaan materi maupun

penyampaian materi. Fasilitator juga sudah cukup dikenal oleh beberapa guru di SD PPI SL sehingga memudahkan pembentukan *rapport* dan interaksi dengan partisipan selama proses pelatihan.

Lima orang dari 8 orang peserta memilih teknik mengenali kesadaran dan sensasi dengan meditasi pernafasan sebagai teknik yang paling efektif dalam perubahan positif emosi mereka. Empat orang dari 8 orang peserta juga melaporkan teknik ini efektif karena mereka mudah dalam mengaplikasikan dalam kehidupan sehari-hari. Meskipun demikian, 2 orang peserta yaitu Ibu Shn dan Ibu DP mengalami kesulitan fokus terhadap pernafasan. Ibu Shn mengalami permasalahan dengan konsentrasi, sehingga ini memungkinkan Ibu Shn mengalami kesulitan fokus pada pernafasan. Pada saat sesi *debriefing*, 4 orang menceritakan bahwa mereka merasakan sensasi negatif saat melakukan meditasi ini. Sesi lainnya yaitu pengenalan sensasi tubuh dilaporkan merupakan teknik yang paling sulit diaplikasikan dalam kehidupan sehari-hari bagi 4 orang partisipan. Bu Shn mengemukakan bahwa teknik ini sulit karena ia tidak bisa mengikuti instruksi dengan baik pada saat fasilitator menginstruksikan setiap bagian tubuh dan sulit untuk fokus pada setiap bagian tubuh tersebut. Meskipun beberapa peserta menilai teknik ini sulit, tetapi beberapa peserta melaporkan lega, nyaman, ringan, lebih rileks, dan ketenangan saat melakukan meditasi ini. Namun, mereka juga melaporkan reaksi negatif yang muncul seperti kekakuan, kesakitan pada bagian tubuh tertentu. Peserta yang melaporkan adanya permasalahan pada fisiknya cenderung akan menunjukkan sensasi positif setelah melakukan meditasi ini, misalnya pada Ibu Py, Ibu RA, Ibu FL, dan Ibu TS.

Empat orang memilih teknik melepaskan hasrat sebagai teknik yang juga paling sulit diaplikasikan dalam kehidupan sehari-hari meskipun beberapa partisipan merasakan manfaat seperti lega, merasa tidak ada beban dalam pikiran, terbebas dari perasaan negatif, badan terasa rileks dan nyaman, serta kejengkelan berkurang. Salah seorang peserta mengemukakan bahwa ia masih sulit untuk memaafkan orang lain dan menghilangkan dendamnya, serta memaafkan orang lain. Ini tidak sesuai dengan konsep *mindfulness* terkait dengan penerimaan. *Mindfulness* menggunakan konsep penerimaan (*acceptance*) dan membebaskan (*liberating*) (Germer, 2006). Meskipun 4 orang menilai teknik ini sulit diaplikasikan dalam kehidupan sehari-hari, namun 1 orang peserta menilai teknik ini efektif meningkatkan emosi positifnya dan mudah diaplikasikan dalam keseharian. Teknik ini dirasakan bermanfaat oleh Ibu BC.

Teknik merasakan berbagai merupakan teknik yang dinilai oleh 2 dari 8 partisipan sebagai teknik paling efektif berpengaruh positif pada diri subjek penelitian. Tiga orang peserta dari delapan orang menilai teknik ini sebagai teknik yang mudah diaplikasikan dalam kehidupan sehari-hari. Teknik ini memiliki pengaruh positif terhadap empati dan spiritual (Jain *et al*, 2007), dan mampu meningkatkan emosi positif dalam kehidupan sehari-hari (Fredrickson, Coffey, Pek, Cohn, & Finkel, 2008).

Beberapa keterbatasan penelitian ini diantaranya:

1. Sulitnya mengatur jadwal pelaksanaan pelatihan karena harus menunggu jam sekolah berakhir dan ketika di jam itu, kebanyakan partisipan sudah merasakan kelelahan dan mengantuk karena kecapekan setelah mengajar. Selain itu, kebanyakan pada jam siang tersebut merupakan waktu istirahat dan waktu kerja untuk memberikan

- pelajaran tambahan untuk siswa lain (les sore) di luar sekolah. Sementara waktu lain selain setelah jam pelajaran, tidak ditemukan kesepakatan waktu lain selain waktu tersebut, karena waktu libur ingin digunakan untuk keluarga. Ini pada akhirnya mempengaruhi konsentrasi partisipan terhadap materi dan latihan meditasi.
2. Ruang yang cukup ramai pada awal pelatihan karena masih ada siswa yang belum pulang ke rumah menyebabkan suasana di sekitar ruangan pelatihan cukup terganggu.
 3. Suhu udara di ruangan pelatihan cukup panas juga membuat partisipan terlihat kurang fokus dan konsentrasi pada proses pelatihan. Suhu udara yang cukup panas kemudian dapat dimilimalisir dengan penggunaan kipas angin.
 4. Faktor konsentrasi juga sangat berpengaruh terhadap hasil pelatihan. Program *mindful* akan bermanfaat apabila partisipan pelatihan dapat menerapkan konsep *mindfulness* yaitu fokus menyadari, menerima, dan pengalaman saat ini.
 5. Tidak adanya pengukuran menggunakan skala emosi pada *follow up*. Keberhasilan pelatihan tidak bisa dikatakan lebih baik atau kurang baik karena tidak adanya *follow up*.
 6. Tidak dilakukannya random pada pemilihan subjek di kelompok eksperimen dan kelompok kontrol. Hal ini menyebabkan tidak dapat dikontrolnya variabel lain yang dapat berpengaruh terhadap hasil penelitian.
 7. Tidak dilakukannya *matching* pada kelompok eksperimen dan kontrol.

Kesimpulan

Program *Mindful Teaching* merupakan pelatihan yang menggunakan konsep *mindfulness* yang waktunya lebih ringkas dan pendek. Hasil analisis

kuantitatif menunjukkan bahwa pelatihan tidak terbukti secara signifikan mampu meningkatkan emosi positif dan *emotional balance*, serta menurunkan emosi negatif pada Guru SD PPI di kelompok eksperimen sebelum dan sesudah diberikannya program *Mindful Teaching*. Tidak terdapat perbedaan skor emosi positif, emosi negatif, dan *emotional balance* yang signifikan antara kelompok eksperimen dan kelompok kontrol pada pengukuran *pretest*. Pada pengukuran *posttest*, juga tidak terdapat perbedaan skor emosi positif dan *emotional balance* yang signifikan antara kelompok eksperimen dengan kelompok kontrol pada pengukuran *posttest*, tetapi terdapat perbedaan signifikan skor emosi negatif antara kelompok eksperimen dan kelompok kontrol.

Manfaat yang dirasakan subjek penelitian setelah mendapatkan perlakuan diantaranya perasaan tenang, rileks, sabar, fokus, pikiran lebih positif, menerima, meningkatkan pemahaman mengenai cara mengelola emosi, mampu mengendalikan emosi, serta mendapatkan ilmu dan pengalaman baru yang berguna bagi partisipan dalam menjalani profesinya sebagai guru di SD PPI. Faktor yang mendukung kelancaran pelatihan diantaranya modul pelatihan, pendekatan kelompok, penerapan *mindfulness* dan latihan meditasi, serta fasilitator. Keterbatasan penelitian ini diantaranya sulitnya mengatur jadwal pelaksanaan pelatihan, ruangan yang cukup ramai, suhu udara di ruangan kelas, konsentrasi partisipan pelatihan, tidak adanya pengukuran skor emosi positif pada *follow up*, tidak dilakukannya random saat pemilihan subjek penelitian, serta tidak dilakukannya *matching* pada kelompok eksperimen dan kelompok kontrol.

Daftar Pustaka

- Agee, J.D., Danoff-Burg, S., & Grant, C.A. (2009). Comparing brief stress management courses in a community sample: mindfulness skills and progressive muscle relaxation. *EXPLORE*, 5(2), 104-109. doi:10.1016/j.explore.2008.12.004
- Baer, R.A. (2003). Mindfulness Training as a Clinical Intervention: A conceptual and empirical review. *American Psychological Association, Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 125-143. doi: 10.1093/clipsy/bpg015
- Bilbao, M. Á., Bobowik, M., Páez, D., & Campos, M. (2008, July). *The impact of a gratitude ritual in subjective well-being: An experiment*. Poster session presented at the XXIX International Congress of Psychology, Germany. Poster Retrieved from http://www.ehu.es/pswparod/pdf/materiales/poster_GRATITUDE_Berlin_20-08.pdf
- Bogels, S. M., Lehtonen, A., & Restifo, K. (2010). Mindful Parenting in mental health care. *Journal of Mindfulness*, 1, 107-120.
- Brabender, V.A., Fallon, A.E., & Smolar, A.I. (2004). *Essentials of Group Therapy*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Brantley, J. Mindfulness-Based Stress Reduction. Dalam Orsillo, S.M. & Roemer, L. (Eds). *Acceptance and mindfulness-Based approaches to anxiety conceptualization and treatment* (pp 131 - 145). United States of America: Springer Science+Business Media
- Brown, K.W., Kasser, T., Ryan, R.M., Linley, P.A., & Orzech, K. (2009). When what one has is enough: Mindfulness, financial desire discrepancy, and subjective well-being. *Journal of Research in Personality*, 43, 727-736. doi:10.1016/j.jrp.2009.07.002
- Carmody, J., Reed, G., Kristeller, J., & Merriam, P. (2008). Mindfulness, spirituality, and health-related symptoms. *Journal of Psychosomatic Research* 64, 393-403. doi:10.1016/j.jpsychores.2007.06.015
- Chan, D.W. (2009). Orientations to happiness and subjective well-being among Chinese prospective and in-service teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 29(2), 139-151. doi: 10.1080/01443410802570907.
- Chiesa, A., & Serretti, A. (2009). Mindfulness-based stress reduction for stress management in healthy people: A review and meta-analysis. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 5(5), 593-600. doi:10.1089=acm.2008.0495
- Coatsworth, J. D., Duncan, L. G., Greenberg, M.T., & Nix, R. L. (2010). Changing parent's mindfulness, child management skills, and relationship quality with their youth: Results from a randomized pilot intervention trial. *Journal of Children and Family Studies*, 19, 203-217

- Colle, K.F.F., Vincent, A., Cha, S.S., Loehrer, L.L., Bauer, B.A., & Wahner-Roedler, D.L. (2010). Measurement of quality of life and participant experience with the mindfulness-based stress reduction program. *Complementary Therapies in Clinical Practice, 16*, 36–40. doi:10.1016/j.ctcp.2009.06.008
- Day, C., & Qing, G. (2009). Teacher Emotions: Well Being and Effectiveness. Schutz, P.A., & Zembylas, M (Eds.), *Advances in teacher emotion research: The impact on teacher's lives* (pp 15–31). LLC: Springer Science+Business Media. doi: 10.1007/978-1-4419-0564-2_2.
- Diener E., & Biswas-Diener, R. (2008). *Happiness : Unlocking The Mysteries of Psychological Wealth*. Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd.
- Difabel belum dapat nikmati pendidikan. (2009, April 14). *Kompas*. Retrieved from <http://oase.kompas.com/read/2009/04/14/02372078>.
- Direktorat Pembinaan Sekolah Luar Biasa. *Deskripsi Inklusi*. Retrieved from http://www.pkplkplb.org/beritadetail.php?option=com_content&task=view&id=28&Itemid=6
- Duncan, L. G., Coatsworth, J. D., & Greenberg, M.T. (2009). A model of Mindful Parenting: implications for parent-child relationships and prevention research. *Journal of Clinical Children Family Psychology, 12*, 255-270
- Emawati. (2008). Mengenal lebih jauh inklusi. *Pedagogik Jurnal Pendidikan, 5(1)*, 25–35.
- Eres, F., & Atanasoska, T. (2011). Occupational stress of teachers: A comparative study between Turkey and Macedonia. *International Journal of Humanities and Social Science, 1(7)*, 59–65.
- Franco, C., Mañas, I., Cangas, A.J., Moreno, E., & Gallego, J. (2010). Reducing teachers' psychological stress through a mindfulness training program. *The Spanish Journal of Psychology, 13(2)*, 655–666.
- Fredrickson, B.L. (2000). Cultivating positive emotions to optimize health and well-being. *Prevention & Treatment, volume 3, article 0001a*.
- Fredrickson, B.L., & Branigan, C. (2001). Chapter 4 Positive emotions. In Mayne, T.J., & Bonanno, G.A. (Eds). *Emotion: Current Issues and Future Directions*. New York: The Guilford Press
- Fredrickson, B.L., Coffey, K.A., Pek, J., Cohn, M.A., & Finkel, S.M. (2008). Open hearts build lives: Positive emotions, induced through loving-kindness meditation, build consequential personal resources. *Journal of Personality and Social Psychology, 95(5)*, 1045–1062. doi: 10.1037/a0013262
- Fredrickson, B.L., Mancuso, R.A., Branigan, C., & Tugade, M.M. (2000). The undoing effect of positive emotions. *Motivation and Emotion, 24(4)*, 237–258.

- Gatari, E. (2008). *Hubungan antara perceived social support dengan subjective well-being pada ibu bekerja* (Skripsi). Fakultas Psikologi Universitas Indonesia, Depok
- Germer, C. K. (2006). Mindfulness: What is it? What does it matter? In C. K. Germer, R. Siegel, & P. Fulton (Eds.), *Mindfulness and psychotherapy* (pp. 3–27). New York: The Guilford Press.
- Geving, A.M. (2007). Identifying the types of student and teacher behaviours associated with teacher stress. *Teaching and Teacher Education* 23, 624–640. doi:10.1016/j.tate.2007.02.006
- Gold, E., Smith, A., Hopper, I., Herne, D., Tansey, G., & Hulland, C. (2010). Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) for primary school teachers. *Journal of Child and Family Studies*, 19: 184-189. doi: 10.1007/s10826-009-9344-0
- Grossman, P., Niemann, L., Schmidt, S., & Walach, H. (2004). Mindfulness-based stress reduction and health benefits: A meta-analysis. *Journal of Psychosomatic Research* 57, 35–43. doi:10.1016/S0022-3999(03)00573-7
- Herdiana, W.A. (2010). *Perbedaan Pengelolaan Kelas Inklusi di SD Negeri dan SD Swasta se-Kota Malang*. (Abstrak Skripsi). Retrieved from <http://karya-ilmiah.um.ac.id/index.php/ASP/article/view/7517>
- Jain, S., Shapiro, S.L., Swanick, S., Roesch, S.C., Mills, P.J., Bell, I., & Schwartz, G.E.R. (2007). A randomized controlled trial of mindfulness meditation versus relaxation training: Effects on distress, positive states of mind, rumination, and distraction. *Annals of Behavioral Medicine* 33(1), 11–21.
- Jin, P., Yeung, A.S., Tang, T., & Low, R. (2008). Identifying teachers at risk in Hong Kong: Psychosomatic symptoms and sources of stress. *Journal of Psychosomatic Research* 65, 357–362. doi:10.1016/j.jpsychores.2008.03.003
- Kieviet-Stijnen, A., Visser, A., Garssen, B., & Hudig, W. (2008). Mindfulness-based stress reduction training for oncology patients: Patients' appraisal and changes in well-being. *Patient Education and Counseling*, 72, 436–442. doi:10.1016/j.pec.2008.05.015
- Koerbel, L.S., & Zucker, D.M. (2007). The Suitability of Mindfulness-Based Stress Reduction for Chronic Hepatitis C. *Journal of Holistic Nursing*, 25, 265-274. doi: 10.1177/0898010107304742
- Lambert, R.G., McCarthy, C., O'Donnell, M., & Wang, C. (2009). Measuring elementary teacher stress and coping in the classroom: validity evidence for the classroom appraisal of resources and demands. *Psychology in the Schools*, 46(10), 973-988. doi: 10.1002/pits.20438

- Lau, N. (2009). Cultivation of Mindfulness: Promoting Holistic Learning and Wellbeing in Education. Dalam M. de Souza et al (Eds.), *International Handbook of Education for Spirituality, Care and Wellbeing, International Handbooks of Religion and Education 3* (pp. 715–737). doi: 10.1007/978-1-4020-9018-9_38
- Leung, S.S., Chiang, V.C.L., Chui, Y.Y., Mak, Y.W., & Wong, D.F.K. (2011). A brief cognitive-behavioral stress management program for secondary school teachers. *Journal of Occup Health, 53*, 23–35.
- Linley, P.A., & Joseph, S. (2004). *Positive Psychology in Practice*. New Jersey: John Wiley & Sonc, Inc.
- Lucas, R.E., Diener, E., & Larsen, R.J. (2003). Measuring Positive Emotions. In Lopez, S.J., & Snyder, C.R. (Eds). *Positive Psychological Assessment: A Handbook of Models and Measures*. Washington, DC: American Psychological Association. 201–218.
- McCown, D., Reibel, D., & Micozzi, M.S. (2010). *Teaching mindfulness: A practical guide for clinicians and educators*. New York: Springer Science+Business Media, LLC.
- Nickerson, C., Diener, Ed., & Schwarz, N. (2010). Positive affect and college success. *Journal of Happiness Studies*. doi: 10.1007/s10902-010-9224-8
- Ogden, J. (2007). *Health psychology: A textbook fourth edition*. New York: McGraw-Hill
- Oyan. S. (2006). *Mindfulness Meditation: Creative Musical Performance Through Awareness* [Monograph]. Doctor of Musical Arts: Louisiana State University and Agricultural and Mechanical College.
- Pareja, M.A.V. (2006). Mindfulness. *Papeles del Psicólogo, 27(2)*, 92 - 99.
- Revilla, O. (2008). E-Learning: A tool for teachers with a disability. *Usability, Lecture Notes in Computer Science, 5298*, 237–246
- Rogatko, T.P. (2009). The influence of flow on positive affect in college students. *Journal of Happiness Studies, 10*, 133–148. doi:10.1007/s10902-007-9069-y
- SDM SPPI Perlu Dipersiapkan. (2009, Desember 28). *Harian Bhirawa*. Retrieved from <http://www.harianbhirawa.co.id/publik/3566-sdm-sekolah-inklusi-perlu-dipersiapkan>
- Singh, N.N., Singh, A.N., Lancioni, G. E., Singh, J., Winton, A.S.W., & Adkins, A.D. (2010). Mindfulness training for parents and their children with ADHD increases the children's compliance. *Journal of Children and Family Studies, 19*, 157–166. doi: 10.1007/s10826-009-9272-z
- Singh, N.N., Lancioni, G.E., Winton, A.S.W., Singh, J., Curtis, W.J., & McAleavey, K.M. (2008). Mindful Parenting decrease aggression and increase social behavior in children

- with developmental disabilities. *Journal of Behavior Modification*, 31(6), 749-771, doi: 10.1177/01454455073000924.
- Shapiro, S.L., Astin, J.A., Bishop, S.R., & Cordova, M. (2005). Mindfulness-based stress reduction for health care professionals: results from a randomized trial. *International Journal of Stress Management*, 12(2), 164-176. doi:10.1037/1072-5245.12.2.164
- Shapiro, S.L., Brown, K.W., & Biegel, G.M. (2007). Teaching self-care to caregivers: effects of mindfulness-based stress reduction on the mental health of therapists in training. *Training and Education in Professional Psychology*, 1(2), 105-115. doi:10.1037/1931-3918.1.2.105
- Shimazu, A., Okada, Y., Sakamoto, M., & Miura, M. (2003). Effect of stress management program for teachers in Japan: A pilot study. *Journal of Occupational Health*, 45, 202–208.
- Snyder, C.R., & Lopez, S.J. (2007). *Positive psychology: the scientific and practical explorations of human strengths*. California: Sage Publications, Inc.
- Sunaryo. (2009). *Manajemen pendidikan inklusif (konsep, kebijakan, dan implementasinya dalam perspektif pendidikan luar biasa)*. Universitas Pendidikan Indonesia: Pendidikan Luar Biasa, Fakultas FIB. Retrieved from http://file.upi.edu/Direktori/FIP/JUR._PEND._LUAR_BIASA/195607221985031-SUNARYO/Makalah_Inklusi.pdf
- Watson, D., Clark, L.A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070.
- Wiese, B.S., Freund, A.M., Baltes, P.B. (2000). Selection, Optimization, and Compensation: An Action-Related Approach to Work and Partnership. *Journal of Vocational Behavior* 57, 273–300. doi:10.1006/jvbe.2000.1752
- World Health Organization. (2003). *Investing in Mental Health*. Geneva: WHO Library Cataloguing-in-Publication Data. Retrieved from http://www.who.int/mental_health/en/investing_in_mnh_final.pdf
- Wright, S., Day, A., & Howells, K. (2009). Mindfulness and the treatment of anger problems. *Aggression and Violent Behavior*, 14, 396–401. doi:10.1016/j.avb.2009.06.008
- Xu, J., & Roberts, R.E. (2010). The power of positive emotions: It's a matter of life or death-subjective well-being and longevity over 28 years in a general population. *Health Psychology*, 29(1), 9–19. doi: 10.1037/a0016767