

FROM EMOTION TO INCLUSION: MINDFULNESS TRAINING UNTUK GURU PENDAMPING KHUSUS

Nanik Handayani^{1*}, Aulia Suhesty², Anang Arief Abdillah³,
Hilmi Rifa Nurrahman⁴, Usifah Dwi Syahrani⁵

^{1,2,3,4,5}Program Studi Psikologi, Universitas Mulawarman, Indonesia

nanikhandayani@fisip.unmul.ac.id

ABSTRAK

Abstrak: Penguatan pendidikan inklusif memerlukan dukungan sosial-emosional pendidik, khususnya guru pendamping khusus (GPK), karena GPK menghadapi beban kerja dan tekanan emosional yang tinggi dalam mendampingi siswa berkebutuhan khusus. Kegiatan pengabdian ini bertujuan meningkatkan pengetahuan kecerdasan emosi dan pengelolaan emosi GPK melalui pelatihan *mindfulness*. Metode yang digunakan adalah pelatihan luring yang mengintegrasikan psikoedukasi kecerdasan emosi, diskusi reflektif, dan praktik *mindfulness* berkolaborasi bersama dengan UPTD. Pusat Layanan Disabilitas dan Pendidikan Inklusif (PLDPI) Kota Samarinda yang diikuti oleh 22 orang GPK. Evaluasi dilakukan dengan *pretest-posttest* sebanyak 10 soal pengetahuan kecerdasan emosi. Temuan menunjukkan adanya peningkatan skor rata-rata pengetahuan dari 69,091 menjadi 83,636 atau mengalami peningkatan sebesar 21,06% disertai respon peserta yang merasa lebih tenang setelah praktik *mindfulness*. Pelatihan ini efektif sebagai intervensi awal untuk memperkuat kapasitas emosional GPK dan mendukung iklim pembelajaran inklusif yang positif.

Kata Kunci: Guru Pendamping Khusus; Kecerdasan Emosi; Mindfulness; Regulasi Emosi; Pendidikan Inklusif.

Abstract: *Inclusive education strengthening required teacher's socio-emotional support, particularly Special Assistant Teacher (GPK), as they faced high workload and emotional pressure when assisting students with special needs. This community service program aimed to improved GPK's emotional intelligence knowledge and emotion management through mindfulness training. The program was conducted as an offline training integrating emotional intelligence psychoeducation, reflective discussion, and mindfulness practice in collaboration with the UPTD. Pusat Layanan Disabilitas dan Pendidikan Inklusif (PLDPI) Kota Samarinda and was attended by 22 GPK. Evaluation was carried out using a pretest-posttest 10 question on emotional intelligence knowledge. The results showed an increase in the mean knowledge score from 69.092 to 83.636 (a 21.06% improvement), accompanied by participants responses indicating that they felt calmer after the mindfulness practice. This training was effective as an initial intervention to strengthen GPK's emotional capacity and to support a positive inclusive learning climate.*

Keywords: *Special Assistant Teacher; Emotional Intelligence; Mindfulness; Emotion Regulation; Inclusive Education.*



Article History:

Received: 07-04-2026

Revised : 30-04-2026

Accepted: 01-05-2026

Online : 01-06-2026



*This is an open access article under the
CC-BY-SA license*

A. LATAR BELAKANG

Penyelenggaraan layanan pendidikan inklusif merupakan Upaya strategis untuk memastikan setiap peserta didik, termasuk peserta didik berkebutuhan khusus memperoleh hak belajar dalam lingkungan yang setara, aman dan bermakna. Pendekatan ini sejalan dengan prinsip bahwa Pendidikan inklusif bertujuan memberikan akses belajar yang setara dan partisipatif bagi seluruh siswa tanpa diskriminasi (Jardinez & Natividad, 2024). Keberhasilan Pendidikan inklusif tidak hanya ditentukan oleh adaptasi kurikulum dan strategi pembelajaran, tetapi juga oleh kesiapan sosial-emosional pendidik dalam merespon keberagaman siswa. Penelitian menunjukkan bahwa kompetensi emosional guru berperan dalam membangun interaksi yang positif serta mendukung keterlibatan dan perkembangan siswa dalam konteks inklusi (Calandri et al., 2025). Selain itu, kesiapan emosional guru juga menjadi faktor penting yang memengaruhi efektivitas implementasi pendidikan inklusif di kelas (Ernawati et al., 2025).

Guru pendamping khusus (GPK) merupakan pendidik dengan kompetensi khusus yang memberikan layanan pembelajaran bagi peserta didik penyandang disabilitas dan/atau berkebutuhan khusus pada pendidikan inklusif. Secara operasional, GPK bertugas menyusun, melaksanakan, dan mengevaluasi program pembelajaran sesuai kebutuhan individual peserta didik, sekaligus membantu guru kelas agar pembelajaran di kelas reguler dapat berlangsung lebih adaptif dan inklusif (Direktorat GTK, 2024/2025). Kehadiran GPK juga ditegaskan dalam kebijakan pendidikan inklusif di Indonesia dalam Permendikbudristek Nomor 48 Tahun 2023 yang mengatur bahwa satuan Pendidikan wajib menyediakan akomodasi yang layak bagi peserta didik penyandang disabilitas, termasuk dukungan sumber daya manusia berupa pendidik dengan kompetensi khusus seperti guru pendamping khusus (GPK) sebagai bagian dari layanan pendidikan inklusif. Sejumlah kajian menunjukkan bahwa peran GPK sangat menentukan dalam mendukung pembelajaran inklusif, mulai dari membantu adaptasi pembelajaran bagi peserta didik berkebutuhan khusus hingga mendampingi guru kelas dalam pelaksanaan layanan di kelas inklusi (Saskia et al., 2024). Temuan lain dari studi multisitus pada sekolah dasar inklusi juga menunjukkan bahwa GPK berperan sebagai fasilitator dan mediator, pencipta lingkungan belajar yang inklusif, serta perancang kurikulum yang disesuaikan dengan kebutuhan peserta didik (Ningsih & Wijiastuti, 2025).

Dalam implementasinya, GPK sering menghadapi tekanan kerja dan beban emosional yang tinggi karena harus menyesuaikan layanan sesuai kebutuhan individual siswa, menangani tantangan perilaku, menyusun dokumentasi layanan, serta merespon ekspektasi berbagai pihak di sekolah dan keluarga. Kondisi ini sejalan dengan temuan bahwa guru Pendidikan khusus cenderung mengalami tuntutan kerja yang lebih kompleks dan tekanan emosional yang lebih tinggi dibandingkan guru reguler (McLean et

al., 2017). Beban kerja yang tinggi dan kompleksitas kebutuhan siswa juga berkaitan dengan meningkatnya stres kerja pada guru dalam setting inklusi (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Di Kota Samarinda, penyelenggaraan pendidikan inklusif didukung oleh UPTD. Pusat Layanan Disabilitas dan Pendidikan Inklusif (PLDPI) melalui layanan bagi peserta didik serta program pelatihan bagi GPK. Hasil wawancara awal dengan pihak UPTD. PLDPI, menyebutkan bahwa sebagian GPK mengalami tekanan psikologis akibat tingginya beban kerja dan kompleksitas pendampingan siswa berkebutuhan khusus. Temuan ini sejalan dengan penelitian yang menunjukkan bahwa tekanan kerja yang berkepanjangan pada guru pendamping khusus dapat memicu stres dan kelelahan emosional (Agyapong dkk., 2022). Jika tidak ditangani, kondisi ini berpotensi menurunkan efektivitas pendampingan serta berdampak pada kualitas layanan pendidikan inklusif di sekolah (Garwood, 2023a).

Kebutuhan penguatan kapasitas GPK di Samarinda terlihat dari skala layanan pendidikan inklusif yang cukup besar. Hasil identifikasi kebutuhan dan pendataan awal bersama UPTD. PLDPI menunjukkan bahwa terdapat ±644 orang GPK yang tersebar pada 225 sekolah inklusi di Kota Samarinda dengan jumlah peserta didik kebutuhan khusus pada berbagai jenjang. Data ini menggambarkan bahwa kebutuhan pendampingan dan dukungan layanan inklusif cukup luas, sehingga kesiapan sumber daya manusia menjadi faktor yang menentukan. Temuan ini sejalan dengan literatur sebelumnya yang menyebutkan pendidik pada pendidikan khusus atau inklusi memiliki risiko *burnout* yang lebih tinggi dibandingkan guru pendidikan reguler (Madigan & Kim, 2021). Tingginya risiko tersebut dipengaruhi oleh tuntutan kerja yang kompleks, kebutuhan siswa yang beragam serta keterbatasan dukungan sumber daya di sekolah (García-Carmona et al., 2019). Selain itu, kondisi kerja yang menuntut juga berkaitan dengan meningkatnya kelelahan emosional dan penurunan kesejahteraan psikologis guru (Agyapong et al., 2022). Meta-analisis terhadap *burnout* guru pendidikan khusus menunjukkan bahwa *burnout* pada guru pendidikan khusus cenderung tinggi dan dipengaruhi oleh stres, *self-efficacy*, kepuasan kerja, serta ketersediaan dukungan di sekolah (Park & Shin, 2020). Selain itu, *burnout* pada guru pendidikan khusus juga berdampak pada kualitas implementasi intervensi dan layanan berbasis kebutuhan siswa, sehingga penguatan dukungan psikososial dan strategi pencegahan *burnout* menjadi kebutuhan penting untuk menjaga kualitas layanan inklusif (Garwood, 2023b).

Kemampuan mengelola emosi merupakan bagian penting dari kompetensi emosional yang dibutuhkan pendidik untuk membangun interaksi yang sehat dengan siswa, menurunkan intensitas konflik, serta mempertahankan iklim kelas yang kondusif. Penelitian menunjukkan bahwa regulasi emosi guru berperan penting dalam mendukung kualitas interaksi guru dengan siswa serta hasil belajar peserta didik (Aldrup et al., 2018).

Selain itu, kemampuan regulasi emosi juga berkaitan dengan kesejahteraan profesional guru dan efektivitas pembelajaran di kelas (Xu et al., 2026). Dalam konteks pendidikan inklusif, kompetensi emosional guru berkaitan langsung dengan kualitas implementasi inklusi karena memengaruhi cara guru merespon kebutuhan siswa yang beragam, membangun relasi guru dengan siswa yang suportif, serta menjaga keterlibatan belajar peserta didik (Calandri et al., 2025). Temuan tersebut menguatkan bahwa penguatan regulasi emosi dan kesejahteraan psikologis pendidik, termasuk GPK merupakan strategi yang relevan untuk meningkatkan kualitas layanan pendampingan dan menciptakan iklim pembelajaran inklusif yang positif. Sejalan dengan itu, penelitian pada guru pendamping khusus menunjukkan bahwa kemampuan regulasi emosi menjadi keterampilan penting dalam menghadapi tantangan pembelajaran dan kondisi emosional yang kompleks di kelas inklusif (Pambayun & Rosyidi, 2023). Temuan ini menegaskan pentingnya pelatihan yang tidak hanya berfokus pada aspek pedagogik, tetapi juga pada penguatan kompetensi emosional guru agar mampu merespon kebutuhan siswa secara lebih adaptif (Azizah et al., 2024).

Salah satu pendekatan yang direkomendasikan untuk membantu pendidik mengelola stres sekaligus meningkatkan regulasi emosi adalah *mindfulness*. *Mindfulness* merupakan latihan kesadaran penuh pada pengalaman saat ini secara terbuka dan tidak menghakimi, yang membantu individu merespon tekanan secara lebih adaptif. Kajian terbaru mengenai intervensi *mindfulness* pada guru menunjukkan bahwa pelatihan *mindfulness* berkontribusi pada penurunan stres dan *burnout* serta peningkatan kesejahteraan psikologis pendidik (Hidajat et al., 2023). Sejalan dengan itu, studi empiris di bidang pendidikan juga menemukan bahwa praktik *mindful* pada guru berkaitan dengan strategi pengelolaan stress yang lebih baik, penguatan mindset positif, dan dukungan terhadap kesejahteraan kerja (Carroll et al., 2022). Pelatihan *mindfulness* juga dapat meningkatkan kesejahteraan subjektif guru sekolah inklusi, sehingga relevan untuk diterapkan pada pendidik yang bekerja di lingkungan dengan tuntutan emosional tinggi (Rahmawati et al., 2020). Meski demikian, penerapan *mindfulness* di sekolah tetap perlu mempertimbangkan aspek kesetaraan dan keberagaman agar intervensi yang diberikan sensitif terhadap konteks sosial serta kebutuhan peserta dan tidak menciptakan eksklusi baru (Hemming & Hailwood, 2024). Dengan pertimbangan tersebut, pelatihan *mindfulness* menjadi intervensi yang relevan untuk memperkuat keterampilan regulasi emosi dan kesejahteraan psikologis GPK, sekaligus mendukung kualitas pendampingan serta iklim pembelajaran inklusif di sekolah.

Meskipun *mindfulness* terbukti membantu pendidik dalam mengelola stres dan meningkatkan regulasi emosi, pelatihan yang secara khusus menyoal kesehatan mental guru pendamping khusus (GPK) masih belum banyak dilakukan. Selama ini, pengembangan kapasitas GPK cenderung

lebih difokuskan pada aspek teknis, seperti pembelajaran, asesmen dan kurikulum. Hasil identifikasi kebutuhan bersama UPTD. PLDPI juga menunjukkan bahwa pelatihan terkait pengelolaan emosi dan kesejahteraan psikologis masih belum difasilitasi secara optimal, padahal GPK menghadapi tuntutan emosional yang cukup tinggi dalam proses pendampingan. Oleh karena itu, kegiatan pengabdian ini dirancang melalui program *From Emotion to Inclusion: Mindfulness Training untuk Guru Pendamping Khusus*. Tujuan kegiatan ini adalah meningkatkan kompetensi regulasi emosi dan kesejahteraan psikologis GPK agar mereka lebih siap mendampingi siswa secara adaptif, menjaga iklim kelas yang suportif, dan memperkuat kualitas layanan pendidikan inklusif di sekolah. Kegiatan ini juga diharapkan menghasilkan model pelatihan yang dapat digunakan kembali sebagai rujukan penguatan kapasitas GPK pada pelatihan berikutnya di lingkungan sekolah inklusi.

B. METODE PELAKSANAAN

Kegiatan pengabdian masyarakat *From Emotion to Inclusion: Mindfulness Training* untuk Guru Pendamping Khusus (GPK) dilaksanakan secara luring di Kota Samarinda bekerja sama dengan UPTD. Pusat Layanan Disabilitas dan Pendidikan Inklusif (PLDPI). Kegiatan diikuti oleh 22 orang GPK dari beberapa sekolah penyelenggara pendidikan inklusif di Kota Samarinda. Metode pelaksanaan menggabungkan pelatihan dan pendampingan yang mengintegrasikan psikoedukasi kecerdasan emosi dan pelatihan *mindfulness* sebagai strategi pengelolaan stres dan penguatan regulasi emosi. Kegiatan ini dilaksanakan melalui tiga tahapan, yaitu pra-pelaksanaan, pelaksanaan, serta monitoring dan evaluasi.

1. Pra Pelaksanaan

Tahap ini bertujuan untuk memastikan kesiapan materi, peserta, dan teknis kegiatan sebelum pelatihan berlangsung. Tahapan pra pelaksanaan meliputi:

- a. Koordinasi dengan mitra
Koordinasi dilakukan bersama UPTD. Pusat Layanan Disabilitas dan Pendidikan Inklusif (PLDPI) Kota Samarinda untuk menentukan jadwal, lokasi kegiatan, mekanisme peserta dan kebutuhan fasilitas dan pendukung kegiatan.
- b. Identifikasi kebutuhan mitra dan sasaran
Identifikasi kebutuhan dilakukan melalui komunikasi awal dengan pihak mitra untuk memetakan tantangan yang dihadapi GPK, terutama terkait tekanan psikologis dalam pendampingan siswa berkebutuhan khusus dan kebutuhan penguatan keterampilan regulasi emosi.
- c. Penyusunan materi dan perangkat evaluasi
Materi pelatihan mencakup konsep kecerdasan emosi, meliputi pengenalan emosi, pemicu stres kerja, dan strategi regulasi emosi

serta panduan praktik *mindfulness*. Untuk mengukur capaian pelatihan, disusun juga instrumen evaluasi berupa tes pengetahuan sebelum (*pretest*) dan sesudah (*posttest*) terkait materi kecerdasan emosi, serta lembar umpan balik atau refleksi peserta.

2. Pelaksanaan

Pelaksanaan kegiatan dilakukan dalam pelatihan intensif selama 1 hari dengan rangkaian tahapan sebagai berikut:

- a. Orientasi kegiatan
Pada awal sesi, peserta diberikan penjelasan mengenai tujuan pelatihan, alur kegiatan, dan kesepakatan pelaksanaan latihan *mindfulness* dan refleksi selama kegiatan berlangsung.
- b. Pretest pengetahuan
Sebelum sesi materi, peserta mengerjakan *pretest* untuk mengetahui tingkat pengetahuan awal terkait konsep kecerdasan emosi sebagai dasar evaluasi capaian kegiatan.
- c. Penyampaian materi psikoedukasi kecerdasan emosi
Penyampaian materi mencakup konsep kecerdasan emosi, pengelolaan stres, dan penerapan regulasi emosi dalam konteks pendampingan siswa berkebutuhan khusus. Sesi ini dilengkapi dengan diskusi interaktif untuk menggali pengalaman dan tantangan peserta selama menjalankan peran sebagai GPK.
- d. Pelatihan *mindfulness* dan praktik terarah
Peserta mengikuti pelatihan *mindfulness* yang meliputi pengenalan konsep, prinsip latihan, serta praktik dasar seperti latihan pernapasan sadar dan *body scan*. Praktik dipandu oleh pemateri dengan dukungan fasilitator mahasiswa untuk membantu memastikan peserta dapat mengikuti instruksi secara tepat dan nyaman.
- e. Refleksi dan diskusi penerapan
Setelah praktik, peserta melakukan refleksi pengalaman latihan serta mendiskusikan kemungkinan penerapan praktik *mindfulness* dan pengelolaan emosi dalam situasi pendampingan di sekolah.
- f. *Posttest* pengetahuan
Pada akhir kegiatan, peserta mengisi *posttest* untuk mengevaluasi perubahan pengetahuan mengenai kecerdasan emosi setelah menyelesaikan rangkaian pelatihan.

3. Monitoring dan Evaluasi

Tahapan terakhir dilakukan untuk menilai pelaksanaan proses dan capaian hasil kegiatan. Evaluasi dilaksanakan dalam dua tahapan, yaitu ketika kegiatan berlangsung dan setelah kegiatan.

a. Evaluasi ketika kegiatan berlangsung

Evaluasi proses dilakukan melalui observasi keterlibatan peserta dalam diskusi dan praktik, serta catatan fasilitator terkait respon peserta terhadap materi dan pilihan, aktivitas kelompok, dan latihan *mindfulness*.

b. Evaluasi setelah kegiatan berlangsung

Evaluasi hasil dilakukan dengan membandingkan skor *pretest* dan *posttest* yang masing-masing terdiri dari 10 butir pertanyaan terkait konsep kecerdasan emosi. Instrumen ini digunakan untuk melihat perubahan pengetahuan peserta mengenai materi kecerdasan emosi. Evaluasi ini diperkuat dengan umpan balik atau refleksi peserta mengenai manfaat pelatihan dan rencana penerapan keterampilan kecerdasan emosi dan latihan *mindfulness* dalam pendampingan siswa di sekolah.

C. HASIL DAN PEMBAHASAN

1. Tahap Pra Kegiatan

Berdasarkan hasil wawancara dengan UPTD. PLDPI diketahui bahwa sebagian guru pendamping khusus (GPK) mengalami tekanan emosional dalam menjalankan tugas pendampingan siswa berkebutuhan khusus. Tekanan tersebut muncul dari tuntutan untuk menyesuaikan pembelajaran secara individual, menghadapi perilaku siswa yang beragam dan memenuhi ekspektasi dari sekolah dan orang tua. Selain itu, Sebagian GPK belum memiliki keterampilan yang memadai dalam mengelola emosi Ketika menghadapi situasi yang menantang di kelas. Kondisi ini menyebabkan munculnya kelelahan emosional dan kesulitan dalam menjaga stabilitas emosi selama proses pendampingan. Menindaklanjuti temuan ini, tim pelaksana menyusun modul kegiatan sebagai panduan dalam pelaksanaan program pengabdian dan menyiapkan materi psikoedukasi mengenai kecerdasan emosi serta perlengkapan pendukung untuk pelaksanaan *mindfulness*.

2. Tahap Kegiatan

Kegiatan pengabdian masyarakat ini berjudul "*From Emotion to Inclusion: Mindfulness Training* untuk Guru Pendamping Khusus". Kegiatan ini berlangsung selama 1 hari dan diikuti oleh 22 orang GPK. Acara dimulai dengan pengisian pre-test oleh peserta yang didampingi mahasiswa untuk memperoleh gambaran awal terkait tingkat kecerdasan emosi. Setelah itu dilanjutkan dengan sesi pembukaan yang berisi penjelasan-penjelasan singkat mengenai tujuan kegiatan. Tahap selanjutnya adalah psikoedukasi

mengenai kecerdasan emosi yang disampaikan oleh pemateri selama kurang lebih 45 menit. Adapun materi yang diberikan mencakup konsep kecerdasan emosi, meliputi pengenalan emosi, pemicu stres kerja, dan strategi regulasi emosi serta panduan praktik *mindfulness*, seperti terlihat pada Gambar 1.



Gambar 1. Sesi Penyampaian Materi

Setelah sesi pesikoedukasi, kegiatan dilanjutkan dengan praktik *mindfulness* melalui latihan pernapasan sadar dan body scan yang dipandu oleh pemateri selama 60 menit. Peserta dibagi ke dalam lima kelompok kecil dengan pendampingan fasilitator untuk memastikan proses berjalan optimal. Dalam sesi refleksi, peserta diminta untuk menceritakan pengalaman emosional yang mereka alami selama menjalankan peran sebagai GPK, baik pengalaman yang menantang maupun yang bermakna, seperti terlihat pada Gambar 2.



Gambar 2. Praktik Latihan Mindfulness

Seluruh rangkaian kegiatan diakhiri dengan sesi penutup yang berisi apresiasi terhadap partisipasi peserta dan dorongan untuk menjadikan aktivitas seni sebagai bagian dari strategi pengelolaan emosi selama mendampingi siswa berkebutuhan khusus.

3. Tahap Evaluasi

Berikut Adalah hasil evaluasi pretest dan posttest, seperti terlihat pada Tabel 1.

Tabel 1. Hasil Analisis Paired Sample T-Test

Pengukuran	Mean	t	p	Effect size cohen
Pre test	69.091	-5.251	<.001	-1.119
Post test	83.636			

Berdasarkan Tabel 1, terjadi peningkatan skor rata-rata peserta meningkat dari 69,091 pada *pretest* menjadi 83,636 pada *posttest*. Kemudian nilai t didapatkan -5.251, negatif menunjukkan rata-rata *post-test* lebih tinggi daripada *pre-test*. Ukuran efek (*effect size*) menunjukkan nilai -1.119 artinya nilai absolut >0.8 menunjukkan efek besar, sehingga perubahan ini sangat besar yang menunjukkan bahwa intervensi atau perlakuan yang diberikan memberikan perubahan yang nyata dan kuat pada partisipan. Peningkatan ini mengindikasikan bahwa pelatihan yang mengintegrasikan psikoedukasi kecerdasan emosi dan praktik *mindfulness* berdampak positif dalam memperkuat pemahaman peserta, sekaligus memberikan pengalaman awal keterampilan pengelolaan emosi secara lebih adaptif.

4. Pembahasan

Pelaksanaan program *From Emotion to Inclusion: Mindfulness Training* menunjukkan bahwa pelatihan *mindfulness* yang digabungkan dengan psikoedukasi kecerdasan emosi memberikan dampak positif bagi GPK di Kota Samarinda. Praktik *mindfulness* dibutuhkan oleh individu terutama bagi pendidik di lingkungan inklusi agar dapat mengatasi rasa stres saat pembelajaran dan interaksi dengan siswa, orang tua, serta rekan kerja (Gitara et al., 2023). Lebih lanjut, Mai et al. (2023) menjelaskan bahwa *mindfulness* berkontribusi pada pengurangan stres dan dapat meningkatkan kemampuan menyelesaikan masalah (*coping*).

Berdasarkan hasil analisis yang telah dilakukan ditemukan perbedaan yang signifikan antara skor *pre-test* dan *post-test* dengan nilai $p < 0.001$. Hal ini mengindikasikan bahwa pelatihan *mindfulness* efektif dalam meningkatkan kecerdasan emosi GPK. Bukti peningkatan ini terlihat dari perbedaan nilai rerata (*mean*) antara *pre-test* dan *post-test*, yaitu sebesar 69.091 sebelum pelatihan dan meningkat menjadi 83.636 setelah pelatihan.

Effect size memiliki nilai 0.08 artinya efek pelatihan atau intervensi memiliki dampak yang besar dan mampu memberikan perubahan yang kuat. Hal ini berarti perubahan yang terjadi bukan hanya signifikan secara statistik, tetapi juga memiliki dampak praktis yang kuat pada peserta pelatihan. Sehingga, dapat disimpulkan bahwa intervensi pelatihan *mindfulness* memberikan perubahan yang nyata dan signifikan dalam meningkatkan kecerdasan emosi pada GPK. Temuan ini memperkuat hasil

studi Astuti et al. (2025) yang menunjukkan terdapat peningkatan kecerdasan emosi pada siswa yang melakukan *mindfulness activity*. Temuan tersebut memperlihatkan bahwa *mindfulness* berpengaruh dalam meningkatkan kecerdasan emosi individu. Charoensukmongkol (2014 dalam Astuti et al., 2025) mengungkapkan bahwa kecerdasan emosi yang rendah dapat ditingkatkan dengan *mindfulness*.

Goleman (2015) menegaskan kecerdasan emosi yang baik diperlukan oleh individu yang ditandai dengan kemampuan mengenali emosi diri dan orang lain, mengatur atau meregulasi emosi, memanfaatkan emosi secara konstruktif, menunjukkan empati, serta menjalin hubungan interpersonal. Salah satu dimensi yang dapat dikembangkan dalam kecerdasan emosi adalah kemampuan regulasi emosi atau pengelolaan emosi.

Regulasi emosi diposisikan sebagai konstruk multidimensi yang mencakup kesadaran, pemahaman dan penerimaan emosi, disertai kemampuan mengendalikan impuls untuk dapat mencegah perilaku impulsif saat mengalami emosi negatif. Individu dengan regulasi emosi yang memadai mendukung cara berpikir positif, penerimaan terhadap masalah, dan kemampuan pemecahan masalah tanpa terjebak pada persoalan yang dihadapi. mampu menyelesaikan masalah, dan tidak terikat akan permasalahan yang ada. Sebaliknya, individu dengan regulasi emosi yang kurang baik dapat mengalami kelabilan afektif, perasaan yang hampa, amarah yang tidak terkendalkan, dan hambatan untuk mengekspresikan emosi (Tejena, 2018).

Penelitian yang dilakukan oleh (Anggraeni, 2021) mengemukakan bahwa *mindfulness therapy* dapat meningkatkan regulasi emosi secara signifikan pada partisipan (kelompok eksperimen) setelah diberikan perlakuan, sedangkan partisipan dalam kelompok kontrol yang tidak diberikan perlakuan (*mindfulness therapy*) tidak menunjukkan peningkatan regulasi emosi. Penelitian tersebut sejalan dengan temuan Jumaroh (2018) yang mengungkapkan bahwa *mindfulness therapy* dapat meningkatkan regulasi emosi pada individu.

Adanya peningkatan skor regulasi emosi pada partisipan diatribusikan pada munculnya kesadaran terhadap pengalaman di sini dan saat ini. Kemampuan untuk menghadirkan perhatian secara utuh pada pengalaman saat ini tanpa penilaian terbukti meningkatkan regulasi emosi, fokus perhatian, dan pengendalian diri yang disebut sebagai *mindfulness* (Martínez-Pérez et al., 2023).

Berdasarkan uraian diketahui bahwa *mindfulness* dapat meningkatkan kecerdasan emosi. Individu dengan kecerdasan emosi tinggi dicirikan dengan sikap yang tidak agresif dan sabar, mampu mengendalikan perasaan marah, pekerja keras, ketahanan dalam mencapai tujuan hidup, empati terhadap orang lain, kemampuan mengelola suasana hati atau emosi negative, konsep diri yang positif, mudah menjalin persahabatan dan memiliki keterampilan komunikasi yang baik (Goleman, 1995 dalam Chintya & Sit, 2024). Oleh

karena itu, pelatihan *mindfulness* diharapkan dapat membantu GPK mengembangkan kecerdasan emosi yang memadai sehingga mampu melakukan pengelolaan emosi dan pengendalian diri secara adaptif. Kemampuan tersebut diharapkan berdampak pada peningkatan produktivitas serta tercapainya performa dan kinerja yang optimal dalam mendampingi peserta didik berkebutuhan khusus.

Pengabdian ini membuka peluang penguatan kebijakan sekolah yang lebih mendukung kesehatan mental GPK. Temuan menunjukkan pelatihan *mindfulness* efektif meningkatkan kecerdasan emosi pada GPK melalui teknik yang sederhana namun berdampak signifikan terhadap pengelolaan emosi. Dengan pengembangan program sejenis secara berkelanjutan, GPK diharapkan lebih siap menghadapi tantangan emosional dan sosial serta mendorong terbentuknya lingkungan kerja yang lebih sehat secara mental dan emosi di masa mendatang.

D. SIMPULAN DAN SARAN

Kegiatan pengabdian Masyarakat *From Emotion to Inclusion: Mindfulness Training* untuk Guru Pendamping Khusus (GPK) menunjukkan adanya peningkatan pengetahuan peserta setelah pelatihan. Skor rata-rata pengetahuan meningkat dari 69,091 pada *pretest* menjadi 83,636 pada *posttest* atau meningkat sebesar 21,06%. Hasil ini menunjukkan bahwa pelatihan yang menggabungkan psikoedukasi kecerdasan emosi dengan praktik *mindfulness* disertai diskusi reflektif dan latihan terarah ternyata mampu membantu peserta memahami konsep pengelolaan emosi secara lebih utuh, sekaligus memberikan pengalaman awal untuk menerapkan respon yang lebih adaptif dalam pendampingan siswa berkebutuhan khusus.

Oleh karena itu, disarankan agar program pelatihan serupa sebaiknya dilaksanakan secara berkelanjutan dengan jangkauan peserta yang lebih luas serta dilengkapi sesi tindak lanjut berkala agar praktik *mindfulness* dapat menjadi kebiasaan yang mendukung kesejahteraan emosi GPK. Selain itu, pengabdian lanjutan dapat memperkuat evaluasi dengan menambahkan pengukuran dampak jangka panjang, misalnya terhadap stres kerja, regulasi emosi dan kesejahteraan psikologis. Selain itu, penggunaan media digital atau panduan visual interaktif dapat dipertimbangkan untuk memudahkan peserta mempraktikkan latihan secara mandiri dan menjaga konsistensi penerapan di sekolah.

UCAPAN TERIMA KASIH

Tim pengabdian mengucapkan terima kasih kepada Fakultas Ilmu Sosial dan Ilmu Politik (FISIP) Universitas Mulawarman atas dukungan pendanaan sehingga kegiatan pengabdian masyarakat ini dapat terlaksana dengan baik. Ucapan terima kasih juga disampaikan kepada UPTD. Pusat Disabilitas dan Pendidikan Inklusif (PLDPI) Kota Samarinda atas

dukungan fasilitas dan kerja sama, serta kepada seluruh guru pendamping khusus (GPK) yang berpartisipasi aktif selama kegiatan berlangsung.

DAFTAR RUJUKAN

- Agyapong, B., Obuobi-Donkor, G., Burbach, L., & Wei, Y. (2022). Stress, Burnout, Anxiety and Depression among Teachers: A Scoping Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(17), 10706. <https://doi.org/10.3390/ijerph191710706>
- Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R., & Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction*, *58*, 126–136. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.006>
- Anggraeni, F. L. (2021). Pengaruh Mindfulness Therapy terhadap Peningkatan Regulasi Emosi pada Masyarakat di Masa Pandemi. *PSISULA: Prosiding Berkala Psikologi*, *3*(November), 1–13.
- Azizah, N., Rudiati, S., & Evans, D. (2024). Elementary teachers' pedagogical competencies in supporting students with learning difficulties. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, *13*(2), 723–730. <https://doi.org/https://doi.org/10.11591/ijere.v13i2.26345>
- Calandri, E., Mastrokourou, S., Marchisio, C., Monchietto, A., & Graziano, F. (2025). Teacher Emotional Competence for Inclusive Education: A Systematic Review. *Behavioral Sciences*, *3*(March), 1–18. <https://doi.org/doi.org/10.3390/bs15030359>
- Carroll, A., Hepburn, S., & Bower, J. (2022). Mindful practice for teachers: Relieving stress and enhancing positive mindsets. *Frontiers in Education*, *7*(August), 954098. <https://doi.org/https://doi.org/10.3389/educ.2022.954098>
- Ernawati, E. A., Hanurawan, F., Farida, I. A., & Alfath, A. (t.t.). *Teachers' Perceptions and Challenges of Inclusion in*.
- García-Carmona, M., Marín, M. D., & Aguayo, R. (2019). Burnout syndrome in secondary school teachers: A systematic review and meta-analysis. *Social Psychology of Education*, *22*(1), 189–208. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9471-9>
- Garwood, J. D. (2023a). Special Educator Burnout and Fidelity in Implementing Behavior Support Plans: A Call to Action. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, *31*(2), 84–96. <https://doi.org/10.1177/10634266221099242>
- Garwood, J. D. (2023b). Special Educator Burnout and Fidelity in Implementing Behavior Support Plans: A Call to Action. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, *31*(2), 84–96. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/10634266221099242>
- Gitara, V. A., Fahmawati, Z. N., Psikologi, F., & Sidoarjo, U. M. (2023). Pelatihan Mindfulness Untuk Mengurangi. *Jurnal Penelitian dan Pengukuran Psikologi: JPPP*, *12*(1), 103–111. <https://doi.org/http://doi.org/10.21009/JPPP.122.05>
- Hemming, P. J., & Hailwood, E. (2024). Mindfulness in schools: Issues of equality and diversity. *British Journal of Sociology of Education*, *45*(5), 675–690. <https://doi.org/10.1080/01425692.2024.2351887>
- Hidajat, T. J., Edwards, E. J., Wood, R., & Campbell, M. (2023). Mindfulness-based interventions for stress and burnout in teachers: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, *134*(December 2022), 104303. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104303>
- Jardinez, M. J., & Natividad, L. R. (2024). The Advantages and Challenges of Inclusive Education: Striving for Equity in the Classroom. *International*

- Journal of Education*, 12(2), 57–65. <https://doi.org/https://doi.org/10.34293/education.v12i2.7182>
- Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2021). Towards an understanding of teacher attrition: A meta-analysis of burnout, job satisfaction, and teachers' intentions to quit. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103425. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103425>
- Martínez-Pérez, I., García-Rodríguez, A., Morales-Rodríguez, F. M., & Pérez-Mármol, J. M. (2023). Mindfulness Abilities Are Associated with Anxiety Levels , Emotional Intelligence , and Perceived Self-Efficacy. *Sustainability*, 15(6), 4729. <https://doi.org/https://doi.org/10.3390/su15064729>
- McLean, L., Abry, T., Taylor, M., Jimenez, M., & Granger, K. (2017). Teachers' mental health and perceptions of school climate across the transition from training to teaching. *Teaching and Teacher Education*, 65, 230–240. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.018>
- Ningsih, E. F., & Wijiastuti, A. (2025). Peran Guru Pendamping Khusus dalam Pembelajaran Peserta Didik Inklusif di Sekolah Dasar: Studi Multisitus pada SDN 1 Guntung Paikat dan SDN 1 Sungai Ulin Banjarbaru. *JURNAL ORTOPELAGOGIA*, 11(November), 402–405.
- Pambayun, S. P., & Rosyidi, Z. (2023). The Ability of Emotional Regulation in Teachers of Children with Special Needs in SLB AL-CUSNAINI Sidoarjo. 7, *JPI (Jurnal Pendidikan Inklusi)*, 7(1), 21–30.
- Park, E., & Shin, M. (2020). A Meta-Analysis of Special Education Teachers ' Burnout. *SAGEJournal*, 10(2), 1–18. <https://doi.org/10.1177/2158244020918297>
- Rahmawati, U. N., Nashori, F., & Rachmahana, R. S. (2020). Pelatihan Mindfulness Teaching untuk Meningkatkan Kesejahteraan Subjektif Guru Sekolah Inklusi. *Psymphatic: Jurnal Ilmiah Psikologi*, 7(1), 49–60. <https://doi.org/10.15575/psy.v7i1.8241>
- Saskia, Y., Suriansyah, A., & Rafianti, W. R. (2024). Peran Guru Pendamping Khusus (GPK) dalam Pendidikan Inklusi di Sekolah Dasar. *MARAS: Jurnal Penelitian Multidisiplin*, 2(4), 2203–2209. <https://doi.org/https://doi.org/10.60126/maras.v2i4.592>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 67, 152–160. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.006>
- Xu, G., Haratyan, F., & Tian, H. (2026). A 2025 systematic review of teacher emotion regulation and well-being: Implications for student engagement, learning outcomes, and professional development in EFL contexts. *Frontiers in Psychology*, 16, 1715266. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1715266>