



Pengalaman Regulasi Emosi Guru dalam Pembelajaran Murid Disabilitas di SLB YPAC Sumatera Barat: Studi Fenomenologi

Hana Salsabila¹⁾, Antoni Tsaputra^{1),*}, Rahmatrisilvia¹⁾, Safaruddin¹⁾

Universitas Negeri Padang

*Correspondence: atsaputra@fip.unp.ac.id

ABSTRAK

Guru Sekolah Luar Biasa (SLB) menghadapi tuntutan emosional yang tinggi dalam mendampingi murid disabilitas sehingga kemampuan meregulasi emosi menjadi kompetensi penting untuk menjaga efektivitas pembelajaran dan profesionalisme. Namun, sebagian besar penelitian sebelumnya lebih menitikberatkan pada hubungan antarvariabel dan pengalaman subjektif guru dalam meregulasi emosi masih jarang dikaji. Penelitian ini bertujuan memahami pengalaman regulasi emosi guru selama proses pembelajaran di SLB YPAC Sumatera Barat. Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif fenomenologi transendental dengan melibatkan lima guru yang dipilih secara purposive. Data dikumpulkan melalui wawancara mendalam semi-terstruktur dan dianalisis menggunakan metode Colaizzi. Hasil penelitian mengidentifikasi tujuh tema, yaitu ragam emosi yang muncul selama pembelajaran, faktor pemicu emosi, tuntutan pekerjaan, dan kondisi pribadi, pengaruh kondisi emosional terhadap interaksi dan proses belajar, pengalaman psikologis serta fisiologis akibat tekanan emosional, strategi regulasi emosi melalui refleksi diri, pengendalian diri, dan nilai spiritual, sumber dukungan regulasi emosi dari rekan kerja, keluarga, dan lingkungan sekolah, serta makna regulasi emosi sebagai wujud kesabaran, empati, dan profesionalisme dalam mendampingi murid disabilitas. Temuan menunjukkan bahwa regulasi emosi merupakan kompetensi esensial yang mendukung kesejahteraan guru, terciptanya lingkungan belajar yang kondusif, dan peningkatan kualitas layanan pendidikan khusus.

Kata Kunci: Pengalaman Regulasi Emosi Guru; Pembelajaran Murid Disabilitas; Pendidikan Khusus

This is an open access article under the [CC-BY](#) license.



PENDAHULUAN

Dalam praktik pendidikan khusus, perhatian sering diarahkan pada kestabilan emosi murid, sementara guru juga menjalankan peran yang kompleks. Guru tidak hanya menyampaikan materi pembelajaran, tetapi juga membimbing, mendampingi, dan mengelola dinamika emosional di kelas (Nurhaliza et al., 2023). Regulasi emosi merupakan proses ketika individu mengenali, memahami, mengelola, dan mengekspresikan emosi secara adaptif. Kesulitan meregulasi emosi dapat menurunkan kualitas pengajaran, mengganggu hubungan interpersonal, dan memengaruhi proses belajar. Dalam konteks Sekolah Luar Biasa (SLB), tuntutan tersebut menjadi lebih kompleks karena guru berinteraksi dengan murid disabilitas yang memiliki karakteristik, kebutuhan dukungan, dan respons belajar yang beragam (Khaerunnisa et al., 2019; Shisilia & Oktaviana, 2024). Oleh karena itu, regulasi emosi merupakan salah satu kompetensi penting untuk mendukung pembelajaran dan interaksi yang empatik di kelas.

Urgensi regulasi emosi semakin nyata apabila dikaitkan dengan dinamika kelas pendidikan khusus yang sarat dengan situasi emosional intens. Perilaku seperti tantrum, agresivitas, penolakan terhadap instruksi, atau pengulangan verbal dapat muncul dalam proses pembelajaran dan menuntut respons emosional yang stabil dari guru. Dalam konteks ini, regulasi emosi tidak hanya membantu menjaga kesejahteraan psikologis guru, tetapi juga memengaruhi iklim kelas dan keberlangsungan strategi pedagogis bagi murid disabilitas.

Khaerunnisa et al. (2019) dan Nurhaliza et al. (2023) menjelaskan regulasi emosi sebagai kemampuan individu untuk mengenali, menilai, dan mengelola pengalaman emosional secara proaktif maupun responsif. Dalam pendidikan khusus, regulasi emosi tidak hanya berkaitan dengan kesejahteraan guru, tetapi juga memengaruhi dinamika sosial di kelas dan efektivitas pembelajaran murid disabilitas. Dengan demikian, regulasi emosi merupakan bagian dari kompetensi emosional profesional guru.

Berbagai penelitian terdahulu menegaskan pentingnya regulasi emosi guru, namun sebagian besar masih berhenti pada level korelasional. Studi kuantitatif oleh Irmayani et al. (2023) serta Shisilia & Oktaviana (2024) menunjukkan hubungan positif antara regulasi emosi dan kesejahteraan subjektif guru. Calandri et al. (2025) juga menyatakan bahwa kompetensi emosional guru berkontribusi terhadap kepuasan kerja dan kualitas pembelajaran. Sementara itu, Pembayun & Rosyidi (2024) serta Nurhaliza et al. (2023) menemukan adanya variasi kemampuan regulasi emosi pada guru pendidikan khusus. Studi-studi ini secara konsisten membuktikan bahwa regulasi emosi berkaitan dengan kesejahteraan dan kualitas pengajaran guru, tetapi tidak dirancang untuk menjelaskan *bagaimana* dan *mengapa* variasi kemampuan tersebut muncul dalam pengalaman guru sehari-hari, karena desain kuantitatif membatasi penggalan makna subjektif di balik angka-angka tersebut.

Sebagian kecil penelitian kualitatif mulai mengisi celah ini, namun dengan konteks dan fokus yang berbeda. Nurhasanah (2023), melalui pendekatan fenomenologi, menemukan bahwa guru SLB menggunakan strategi kognitif sekaligus praktik spiritual, seperti berdoa, beristigfar, dan berwudu, untuk mengelola emosi. Alivia & Hasanah (2023) menjelaskan bahwa regulasi emosi dipengaruhi oleh hubungan interpersonal, pemahaman mengenai emosi dan kondisi murid, serta dukungan sosial. Kedua penelitian ini memberikan gambaran awal tentang pengalaman subjektif guru, tetapi dilakukan pada konteks sekolah dan wilayah yang berbeda, dengan cakupan tema yang belum menyeluruh misalnya belum secara spesifik memetakan rangkaian pengalaman guru mulai dari pemicu emosi, dampaknya terhadap pembelajaran, strategi regulasi, sumber dukungan, hingga makna personal-profesional yang dibangun.

Hingga saat ini, belum ditemukan penelitian fenomenologis yang secara khusus mengungkap pengalaman regulasi emosi guru dalam konteks SLB YPAC Sumatera Barat sebuah konteks dengan kultur kerja, pola interaksi sekolah-orang tua, ketersediaan sumber daya, dan norma sosial ekspresi emosi yang khas dan berpotensi membentuk pengalaman guru secara berbeda dari konteks-konteks yang telah diteliti sebelumnya. Dengan demikian, terdapat dua celah utama: pertama, celah metodologis, yaitu dominannya pendekatan kuantitatif yang belum mampu menjelaskan proses dan makna di balik regulasi emosi guru; kedua, celah kontekstual, yaitu terbatasnya penelitian fenomenologis yang menggali pengalaman tersebut secara spesifik pada guru SLB YPAC Sumatera Barat. Kedua celah inilah yang mendasari perlunya penelitian ini.

Pendekatan fenomenologi dipilih karena memungkinkan peneliti memahami pengalaman hidup (*lived experience*) guru, termasuk cara mereka memaknai tekanan, empati, dilema profesional, serta pertimbangan moral dan spiritual dalam menghadapi situasi emosional di kelas (Sessiani & Syukur, 2021). Regulasi emosi tidak hanya berkaitan dengan strategi pengendalian respons, tetapi juga mencakup makna personal yang dipengaruhi oleh konteks sosial dan budaya (Gross & Ford, 2023). Dengan demikian, pendekatan fenomenologi relevan untuk menggali pengalaman tersebut secara komprehensif.

Ditemukan 7 tema utama yang menggambarkan pengalaman regulasi emosi guru dalam pembelajaran murid disabilitas di SLB YPAC Sumatera Barat, Yaitu: (1) Ragam emosi yang dialami guru dalam pembelajaran, (2) Faktor yang memicu emosi, (3) pengaruh kondisi emosional guru terhadap pembelajaran (4) Pengalaman psikologis dan fisiologis guru, (5) Strategi regulasi emosi dalam situasi kelas, (6) sumber dukungan regulasi emosi, (7) Makna regulasi emosi sebagai guru SLB

Berdasarkan uraian tersebut, masalah utama penelitian ini adalah belum dipahaminya secara mendalam bagaimana guru SLB mengalami dan memaknai regulasi emosi dalam pembelajaran murid disabilitas. Penelitian ini diarahkan untuk menggali pengalaman emosional guru, proses pengelolaan emosi, faktor yang membentuk pengalaman tersebut, dan makna regulasi emosi bagi praktik profesional mereka di SLB YPAC Sumatera Barat. Secara teoretis, penelitian ini diharapkan memperkaya kajian regulasi emosi dalam pendidikan khusus. Secara praktis, temuan penelitian dapat menjadi masukan kontekstual bagi guru dan pengelola sekolah dalam mengembangkan dukungan profesional dan emosional yang sesuai

METODE

Penelitian ini menggunakan *metode kualitatif* dengan *pendekatan fenomenologis (transendental)*. Penelitian kualitatif adalah penelitian yang bertujuan memahami fenomena yang dialami oleh subjek penelitian. Suatu strategi inquiry yang menekankan pendalaman makna, pengertian, karakteristik, gejala simbol maupun deskripsi tentang fenomena, fokus dan multi metode, bersifat alami dan holistik, mengutamakan kualitas, dan dipaparkan secara naratif (Sidiq & Choiri, 2019)

Bersamaan dengan itu Abdussamad (2021) juga menjelaskan bahwa dalam penelitian kualitatif, peneliti dipandang sebagai alat utama, data dikumpulkan melalui triangulasi, analisis bersifat induktif, dan hasilnya menekankan pada makna. Metode-metode ini digunakan untuk mempelajari kondisi objek-objek alam.

Pendekatan fenomenologis adalah studi yang berusaha mencari “esensi” makna dari suatu fenomena yang dialami oleh beberapa individu (Creswell, 2015). Creswell juga menekankan bahwa fenomenologi terbagi menjadi dua *fenomenologi hermeneutik* yang berfokus “menafsirkan” pengalaman hidup dan *fenomenologi transendental* dimana peneliti berusaha meneliti suatu fenomena dengan mengesampingkan asumsinya tentang fenomena tersebut.

Sumber data dalam penelitian kualitatif terdiri atas sumber data primer dan sekunder berbentuk kumpulan kata-kata, bukan angka-angka. Data tersebut diperoleh melalui berbagai teknik, seperti wawancara, serta dokumen yang telah diolah sebelumnya untuk kemudian dimanfaatkan dalam proses penelitian jika dibutuhkan. Penelitian ini melibatkan lima guru SLB YPAC Sumatera Barat yang dipilih secara purposive sesuai dengan kriteria penelitian. Seluruh partisipan berjenis kelamin perempuan, berusia 27–52 tahun, dengan pengalaman mengajar antara 5 hingga 25 tahun. Sebagian besar partisipan berlatar belakang pendidikan Pendidikan Luar Biasa (PLB), sementara satu partisipan berasal dari bidang Administrasi Pendidikan. Partisipan mendampingi peserta didik dengan berbagai jenis disabilitas, meliputi disabilitas intelektual, autisme, tunarungu, dan disabilitas daksa. Keragaman usia, pengalaman mengajar, latar belakang pendidikan, dan karakteristik peserta didik tersebut memberikan variasi pengalaman yang relevan dengan fokus penelitian.

Dalam prosedur penelitian kualitatif studi fenomenologi, teknik pengumpulan data yang disarankan adalah menggunakan *in-depth Interview* semi-terstruktur dalam proses mendalami tentang pengalaman masing-masing individu (Abdussamad, 2021). Penelitian ini memilih wawancara mendalam karena sesuai dengan pendekatan fenomenologi yang bertujuan menggali dan memahami pengalaman subjektif guru terkait regulasi emosi dalam pembelajaran abk.

Wawancara semi-terstruktur merupakan jenis wawancara yang termasuk dalam kategori *in-depth interview*, dimana dalam pelaksanaannya lebih bebas dan bertujuan menemukan permasalahan secara terbuka. Dalam melakukan wawancara peneliti perlu mendengarkan dengan teliti dan mencatat apa yang dikemukakan informan (Abdussamad, 2021).

Analisis data dalam penelitian ini dilakukan menggunakan metode Colaizzi yang sesuai dengan pendekatan fenomenologi deskriptif (*transendental*). Metode ini dipilih karena bertujuan mengidentifikasi, menginterpretasikan, dan merumuskan esensi pengalaman hidup partisipan berdasarkan deskripsi yang diperoleh melalui *in-depth interview*. Pendekatan ini memungkinkan peneliti memperoleh pemahaman yang mendalam mengenai pengalaman regulasi emosi guru dalam pembelajaran murid disabilitas dengan tetap berpegang pada perspektif partisipan.

Proses analisis dimulai dengan membaca seluruh transkrip wawancara secara berulang-ulang untuk memperoleh pemahaman yang menyeluruh terhadap pengalaman yang disampaikan oleh setiap partisipan. Tahap ini bertujuan agar peneliti memahami konteks serta makna keseluruhan dari pengalaman yang diceritakan. Selanjutnya, peneliti mengidentifikasi dan mengekstraksi pernyataan-pernyataan signifikan yang berkaitan secara langsung dengan pengalaman regulasi emosi guru selama proses pembelajaran murid disabilitas. Pernyataan-pernyataan tersebut dipilih karena dinilai memiliki relevansi yang kuat dengan fokus penelitian.

Setelah pernyataan signifikan diidentifikasi, peneliti merumuskan makna (*formulated meanings*) dari setiap pernyataan tersebut. Pada tahap ini, prinsip *bracketing* tetap diterapkan dengan mengesampingkan asumsi, pengalaman, maupun pandangan pribadi peneliti sehingga makna yang dihasilkan benar-benar mencerminkan pengalaman yang diungkapkan oleh partisipan. Makna-makna yang telah dirumuskan kemudian dikelompokkan ke dalam beberapa klaster tema berdasarkan kesamaan maupun keterkaitan antar makna. Pengelompokan ini bertujuan membangun struktur tema yang mampu menggambarkan pola pengalaman regulasi emosi guru secara komprehensif.

Tahap berikutnya adalah penyusunan deskripsi menyeluruh (*exhaustive description*) mengenai fenomena yang diteliti berdasarkan tema-tema yang telah terbentuk. Dari deskripsi tersebut, peneliti kemudian merumuskan struktur esensial (*fundamental structure*) yang merepresentasikan inti atau esensi pengalaman regulasi emosi guru dalam pembelajaran murid disabilitas. Untuk memastikan bahwa hasil interpretasi sesuai

dengan pengalaman yang sebenarnya dialami oleh partisipan, hasil analisis selanjutnya dikembalikan kepada partisipan melalui proses *member checking*. Tahap ini bertujuan memperoleh konfirmasi bahwa deskripsi yang dihasilkan telah merepresentasikan pengalaman mereka secara akurat.

Seluruh proses analisis dilakukan dengan menerapkan prinsip *bracketing* agar interpretasi yang dihasilkan tidak didominasi oleh asumsi atau pengalaman subjektif peneliti. Metode Colaizzi dipilih karena menyediakan tahapan analisis yang sistematis dalam mengungkap esensi pengalaman partisipan sekaligus melibatkan proses validasi melalui *member checking*, sehingga dapat meningkatkan kredibilitas hasil penelitian (Shosha, 2012).

Selain itu, peneliti juga menggunakan jurnal reflektif (*reflective journal*) sebagai catatan selama proses penelitian berlangsung. Jurnal reflektif tersebut memuat refleksi peneliti mengenai pelaksanaan wawancara, interaksi dengan partisipan, serta pemikiran awal terhadap data yang diperoleh. Penggunaan jurnal reflektif bertujuan meningkatkan kesadaran peneliti terhadap potensi bias yang mungkin muncul selama proses penelitian, sekaligus mendukung *trustworthiness* dan kredibilitas temuan penelitian

Keabsahan data dalam penelitian ini dinilai berdasarkan empat kriteria, yaitu kredibilitas, transferabilitas, dependabilitas, dan konfirmabilitas (Sidiq & Choiri, 2019). Kredibilitas dijaga melalui wawancara mendalam, observasi kontekstual, pencatatan reflektif, triangulasi data dengan membandingkan pengalaman antarpartisipan, triangulasi waktu melalui pengecekan ulang pada kesempatan berbeda, analisis kasus negatif untuk menelaah pengalaman yang tidak sejalan dengan pola dominan, penggunaan bahan referensi berupa rekaman, transkrip, catatan lapangan, dan jurnal reflektif, serta *member checking* dengan mengonfirmasi deskripsi dan tema kepada partisipan. Transferabilitas didukung melalui deskripsi rinci mengenai konteks sekolah, karakteristik partisipan, dan situasi pembelajaran, sehingga batas penerapan temuan menjadi jelas. Dependabilitas dijaga melalui jejak audit yang mendokumentasikan seluruh tahapan penelitian, mulai dari rekrutmen partisipan, pengumpulan data, pengodean, formulasi makna, hingga pengembangan tema. Konfirmabilitas dijaga melalui *bracketing*, jurnal reflektif, penyimpanan data sumber, serta pemeriksaan keterkaitan antara kutipan, makna yang dirumuskan, subtema, dan tema, guna memastikan interpretasi peneliti tetap merepresentasikan pengalaman partisipan secara objektif.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Hasil

Berdasarkan hasil wawancara mendalam dengan lima guru di SLB YPAC Sumatera Barat menghasilkan tujuh tema yang menggambarkan pengalaman regulasi emosi dalam pembelajaran murid disabilitas, yaitu: (1) ragam emosi guru selama pembelajaran, (2) faktor pemicu emosi, (3) pengaruh kondisi emosional guru terhadap pembelajaran, (4) pengalaman psikologis dan fisiologis guru, (5) strategi regulasi emosi di kelas, (6) sumber dukungan regulasi emosi, dan (7) makna regulasi emosi bagi guru SLB. Partisipan mempunyai latar pendidikan dan pengalaman mengajar yang tidak sama. Masa kerja mereka berkisar antara 5 sampai 25 tahun, dengan murid yang memiliki disabilitas intelektual, autisme, tunarungu, maupun disabilitas daksa. Perbedaan karakteristik murid tersebut turut menghasilkan pengalaman emosional yang beragam selama kegiatan belajar.

Tabel 1. Tema dan Proses Formulasi Makna

Kode partisipan	Kutipan Verbatim	Makna yang diformulasikan	Subtema	Tema
P1	“Nangis, kalau marah-marah ada, tapi insyaallah kalau marah-marah ke anak itu tidak apa kali, Inyallah tidak ada, mungkin banyak sedihnya lah”	Sedih merupakan salah satu bentuk emosi yang dirasakan guru saat menghadapi tekanan dalam pembelajaran	Emosi yang dirasakan	ragam emosi yang dialami guru dalam pembelajaran
P5	“campur ya ada rasa, emosi yang merasa kasihan melihat mereka, emosi yang merasa marah, senang, itu semuanya dalam selama mengajar itu,	Bentuk emosi yang dirasakan saat menghadapi tantangan dalam pembelajaran campur aduk dalam satu suasana	Emosi yang dirasakan	ragam emosi yang dialami guru dalam pembelajaran

	<i>campur aduk semuanya itu. Ketika dalam suatu suasana pun, itu bisa campur aduk itu</i>			
P2	<i>"...Kayak administrasi itu mungkin, kawan-kawan lingkungan kita, teman sejawat kan bisa membuat kita gimana. Padahal mereka itu dengan ketidakdisiplinan ada kan"</i>	Permasalahan eksternal seperti beban administrasi, lingkungan sosial, kondisi kesejahteraan guru dan teman sejawat menjadi faktor penyebab terjadinya emosi guru	Faktor eksternal	Faktor yang memicu emosi
P4	<i>"kesenjangan disini, jadi malas ngajar. Kesenjangan sosial disini aja, kayak misalkan teman kerja, partner kerja itu kan biasanya mempengaruhi emosi kan, sekarang aja yang seperti ini keadaan di sini. Memang ya saat ini berasa karena kadang-kadang malas sekolah, nggak ada semangat"</i>	Permasalahan eksternal seperti beban administrasi, lingkungan sosial, kondisi kesejahteraan guru dan teman sejawat menjadi faktor penyebab terjadinya emosi guru	Faktor eksternal	faktor yang memicu emosi
P3	<i>"Tapi beberapa saat kemudian misalnya kita, minggu depannya tanggal merah gitu. Itu udah hilang. Kenapa lagi ya? Ada perasaan sia-sia gitu. Bikin capek aja gak sih? Gak ada hasilnya gitu loh"</i>	Permasalahan internal dari anak yaitu menghadapi pembelajaran yang terus berulang, dan anak yang tidak mau mengikuti intruksi juga dirasakan oleh sebagian guru	Faktor internal	faktor yang memicu emosi
P5	<i>"Kalau berupa pelajaran terhenti, tidak tetap langsung. Cuma mungkin lebih biasanya, awalnya biasanya saya semangat, belajar awaln jadi agak berkurang. Dari pada emosi kita meledak, tidak baik untuk dia, bagi diri kita sendiri, dibiarkan, emang pembelajaran terhenti"</i>	Emosi yang terjadi pada guru berdampak pada efektivitas, terganggu dan terhentinya pembelajaran dalam beberapa waktu.	Efektivitas pembelajaran	Pengaruh kondisi emosional guru terhadap pembelajaran murid disabilitas
P1	<i>"Kalau itu mungkin ibu banyak itu langsung kondisi fisik, mental, seluruhnya lah pokoknya. Sudah fisiknya sudah lelah, emosi kita juga itu"</i>	Dampak bagi guru itu sendiri, berupa terganggunya psikologis guru dan berdampak terhadap fisik	Kondisi fisik dan psikologis guru	Pengalaman psikologis dan fisiologis guru
P3	<i>"Diam aja sih, diam. Liatin aja anak tuh dulu, kalo diluapinnya nanti kan kena di anaknya"</i>	Diam merupakan strategi sederhana guru dalam menenangkan diri	Menenangkan diri	Strategi regulasi emosi dalam situasi kelas
P1	<i>"Ucapkan aja lagi do'a. Astagfirullahaladzim, kita banyak-banyak istighfar"</i>	Untuk menenangkan diri membaca doa seperti mengucapkan astaghfirullah adalah	Ritual Agama	Strategi regulasi emosi dalam situasi kelas

		strategi sederhana yang dilakukan guru		
P1	<i>"Kalau menurut ibu itu kalau kita paham dengan kondisi anak kita itulah yang membuat kita bisa meregulasi emosi itu"</i>	kesadaran diri memahami karakteristik anak yang mereka didik merupakan faktor pendukung terciptanya regulasi emosi.	Kesadaran diri	Sumber dukungan regulasi emosi
P4	<i>" Keluarga, kakak, suami, Alhamdulillah. Suami ibu"</i>	Faktor dari keluarga dan lingkungan sekitar menjadi <i>support system</i> meregulasi emosi	Lingkungan	Sumber dukungan regulasi emosi
P1	<i>"Regulasi emosi itu pandai-pandai kita mengkondisikan. Kita bisa memahami kondisi anak itu sendiri, kalau kita sudah paham dengan kondisi anak itu insyaallah kita bisa lah"</i>	Regulasi emosi bagi guru slb memiliki makna suatu pemahaman kondisi berbeda sehingga terbentuk kontrol dan pengendalian diri dalam mengekspresikan emosi	Pemahaman situasi kondisi	Makna regulasi emosi guru SLB

Tema pertama menunjukkan bahwa emosi yang dialami guru selama pembelajaran bersifat dinamis dan kompleks. Emosi yang muncul tidak hanya berupa kemarahan, tetapi juga kesedihan, rasa kecewa, kejenuhan, kecemasan, rasa iba, hingga kebahagiaan. Seluruh partisipan mengungkapkan bahwa lebih dari satu jenis emosi dapat muncul secara bersamaan, bergantung pada situasi pembelajaran, karakteristik murid, maupun kondisi pribadi guru. Salah seorang partisipan menyatakan bahwa dirinya lebih sering merasakan kesedihan dibandingkan kemarahan, *"Kalau marah-marah ke anak insyaallah tidak ada... mungkin banyak sedihnya lah"* (P1). Partisipan lain menggambarkan emosinya yang bercampur aduk secara langsung: *"campur ya ada rasa, emosi yang merasa kasihan melihat mereka, emosi yang merasa marah, senang, itu semuanya dalam selama mengajar itu, campur aduk semuanya itu"* (P5). Hasil observasi turut memperlihatkan bahwa guru relatif jarang menunjukkan kemarahan secara terbuka. Ketika menghadapi situasi kelas yang kurang kondusif, guru lebih memilih menahan emosi, berbicara dengan nada lebih tegas, atau menghentikan pembelajaran sejenak dibandingkan meluapkan kemarahan kepada murid. Temuan ini menunjukkan bahwa pengalaman emosional guru SLB bersifat multidimensional dan sangat dipengaruhi oleh konteks pembelajaran maupun karakteristik murid.

Tema kedua berkaitan dengan faktor penyebab munculnya emosi selama proses pembelajaran. Mayoritas partisipan mengungkapkan bahwa sumber utama munculnya emosi bukan berasal dari murid, melainkan dari faktor-faktor eksternal, seperti beban administrasi, hubungan dengan rekan kerja, tuntutan sekolah, kondisi ekonomi, hingga permasalahan keluarga. Salah seorang guru mengungkapkan bahwa kondisi keluarga dan lingkungan kerja sering kali terbawa ke dalam proses pembelajaran, sedangkan partisipan lain menyampaikan bahwa ketidakjelasan kompensasi dan hubungan sosial di tempat kerja menyebabkan menurunnya motivasi mengajar. Sebagaimana diungkapkan oleh P2, *"kesenjangan sosial di sini... kadang-kadang malas sekolah, tidak ada semangat karena memang tidak ada gaji kami di sini."* Meskipun demikian, beberapa partisipan juga mengakui bahwa faktor internal tetap berkontribusi terhadap munculnya emosi negatif, terutama ketika menghadapi pembelajaran yang harus diulang berkali-kali atau murid tidak merespons instruksi yang diberikan. Sebagaimana diungkapkan oleh P3, *"beberapa saat kemudian misalnya kita, minggu depannya tanggal merah gitu. Itu udah hilang... ada perasaan sia-sia gitu. Bikin capek aja gak sih? Gak ada hasilnya gitu loh."* Kondisi tersebut menimbulkan rasa jenuh, lelah, bahkan perasaan sia-sia karena hasil belajar murid sering kali tidak bertahan lama. Dengan demikian, pengalaman emosional guru tidak hanya dipengaruhi oleh interaksi dengan murid, tetapi juga merupakan akumulasi dari tekanan profesional, sosial, dan personal yang terjadi secara bersamaan.

Tema ketiga menunjukkan bahwa emosi yang dialami guru berdampak langsung terhadap kualitas pembelajaran di kelas. Ketika guru berada dalam kondisi emosional yang kurang stabil, semangat mengajar menurun sehingga intensitas interaksi dengan murid ikut berkurang. Beberapa guru mengakui bahwa pembelajaran menjadi kurang efektif bahkan harus dihentikan sementara agar emosi dapat dikendalikan terlebih dahulu. Salah satu partisipan menyatakan bahwa ketika emosi meningkat, *"awalnya biasanya saya semangat, belajar*

jadi agak berkurang... pembelajaran terhenti" (P5). Pernyataan tersebut diperkuat oleh hasil observasi yang menunjukkan bahwa pada situasi tertentu guru membiarkan murid mengerjakan tugas secara mandiri sementara guru menenangkan diri. Akibatnya, kelas menjadi kurang terkontrol, beberapa murid keluar masuk kelas, dan efektivitas pembelajaran menurun. Meskipun demikian, para guru menyadari bahwa menghentikan pembelajaran sementara merupakan pilihan yang lebih baik dibandingkan meluapkan emosi kepada murid, sehingga regulasi emosi menjadi bagian penting dalam menjaga keberlangsungan proses belajar mengajar di kelas.

Tema keempat menunjukkan bahwa emosi yang muncul selama proses pembelajaran tidak hanya berdampak terhadap kualitas pembelajaran, tetapi juga memengaruhi kondisi psikologis dan fisiologis guru. Seluruh partisipan mengungkapkan bahwa tekanan dalam mendampingi murid berkebutuhan khusus dapat menimbulkan kelelahan fisik, kejenuhan, stres, hingga perasaan tertekan. Salah seorang guru menyampaikan bahwa ketika menghadapi berbagai tuntutan, dampak yang paling dirasakan adalah kelelahan secara menyeluruh, *"fisiknya sudah lelah, emosi kita juga... sementara kita juga tanggung jawab ke anak"* (P1). Partisipan lain menjelaskan bahwa proses pembelajaran yang berulang menyebabkan munculnya rasa jenuh dan perasaan bahwa usaha yang dilakukan belum memberikan hasil yang diharapkan. Kondisi tersebut diperparah ketika murid kembali melupakan materi yang telah dipelajari sehingga guru harus mengulang proses pembelajaran dari awal. Selain kelelahan mental, beberapa guru juga merasakan gejala fisik seperti tubuh terasa lemas, sakit kepala, rasa sesak, serta penurunan energi setelah menghadapi situasi pembelajaran yang penuh tekanan. Temuan ini menunjukkan bahwa pengalaman emosional guru merupakan pengalaman yang holistik karena memengaruhi aspek psikologis maupun fisiologis secara bersamaan.

Tema kelima menggambarkan berbagai strategi sederhana yang digunakan guru untuk meregulasi emosi ketika menghadapi situasi yang menantang di kelas. Meskipun setiap partisipan memiliki cara yang berbeda, seluruhnya menunjukkan pola yang relatif sama, yaitu menghindari pelampiasan emosi kepada murid. Strategi yang paling sering dilakukan adalah diam sejenak, mengambil jeda sebelum melanjutkan pembelajaran, mengalihkan perhatian, serta melakukan aktivitas yang dapat membantu menenangkan diri. Salah seorang partisipan mengatakan, *"Diam aja sih... kalau diluapin nanti kan kena di anaknya"* (P3). Guru lain menjelaskan strategi spiritual yang dilakukannya secara langsung: *"Ucapkan aja lagi do'an. Astagfirullahaladzim, kita banyak-banyak istighfar"* (P1). Bahkan terdapat partisipan yang memilih keluar dari kelas untuk sementara atau mengambil cuti satu hari apabila merasa emosinya benar-benar sulit dikendalikan. Hasil observasi juga memperlihatkan bahwa ketika guru membutuhkan waktu untuk menenangkan diri, murid diberikan tugas mandiri atau ditayangkan video pembelajaran sehingga proses belajar tetap berlangsung meskipun pendampingan guru berkurang sementara. Temuan ini menunjukkan bahwa regulasi emosi dilakukan melalui strategi yang praktis, mudah diterapkan, dan berorientasi pada pencegahan agar emosi negatif tidak berdampak kepada murid.

Tema keenam mengungkapkan bahwa kemampuan guru dalam meregulasi emosi dipengaruhi oleh berbagai faktor pendukung, baik yang berasal dari dalam diri maupun lingkungan sosial. Kesadaran untuk memahami karakteristik murid berkebutuhan khusus menjadi faktor internal yang paling dominan. Para guru menyadari bahwa setiap murid memiliki kemampuan, kebutuhan, dan perkembangan yang berbeda sehingga mereka perlu menyesuaikan ekspektasi selama proses pembelajaran. Sebagaimana diungkapkan oleh salah seorang partisipan, *"kalau kita paham dengan kondisi anak, itulah yang membuat kita bisa meregulasi emosi"* (P1). Pemahaman terhadap karakteristik murid membantu guru memandang perilaku murid sebagai bagian dari kondisi yang memang membutuhkan penanganan khusus, bukan sebagai bentuk pembangkangan yang harus dibalas dengan kemarahan. Selain kesadaran diri, dukungan sosial juga menjadi faktor penting dalam menjaga kestabilan emosi. Sebagaimana disampaikan secara ringkas oleh P4, *"Keluarga, kakak, suami, Alhamdulillah. Suami ibu."* Beberapa partisipan menyebutkan bahwa pasangan, keluarga, dan orang terdekat menjadi tempat berbagi cerita serta sumber dukungan emosional setelah menjalani aktivitas mengajar. Kehadiran keluarga memberikan ruang bagi guru untuk melepaskan tekanan emosional sehingga mampu kembali menjalankan tugas secara profesional pada hari berikutnya. Dengan demikian, regulasi emosi tidak hanya bergantung pada kemampuan individu, tetapi juga dipengaruhi oleh lingkungan sosial yang suportif.

Tema terakhir menunjukkan bahwa seluruh partisipan memaknai regulasi emosi sebagai kompetensi fundamental yang harus dimiliki oleh guru SLB. Bagi mereka, regulasi emosi bukan sekadar kemampuan menahan kemarahan, tetapi merupakan kemampuan memahami diri sendiri, memahami kondisi emosional

murid, serta memilih respons yang paling tepat agar proses pembelajaran tetap berlangsung secara positif. Salah seorang partisipan menyatakan, “Regulasi emosi itu pandai-pandai kita mengkondisikan. Kita bisa memahami kondisi anak itu sendiri... emosi kita bisa kita kendalikan dengan cara yang positif” (P1). Pandangan serupa juga disampaikan oleh partisipan lain yang menegaskan bahwa guru harus terlebih dahulu mengenali suasana hati murid sebelum memulai pembelajaran agar komunikasi dan proses belajar dapat berjalan secara efektif. Selain itu, guru menyadari bahwa kegagalan dalam mengendalikan emosi tidak hanya berdampak pada dirinya sendiri, tetapi juga berpotensi menghambat perkembangan murid. Oleh karena itu, regulasi emosi dipandang sebagai bentuk profesionalisme sekaligus tanggung jawab moral dalam memberikan layanan pendidikan kepada murid berkebutuhan khusus. Temuan ini memperlihatkan bahwa regulasi emosi dimaknai sebagai proses memahami kondisi yang berbeda, mengendalikan respons emosional secara sadar, serta mengekspresikan emosi dengan cara yang konstruktif demi terciptanya pembelajaran yang aman, nyaman, dan mendukung perkembangan murid.

Secara keseluruhan, ketujuh tema tersebut menunjukkan bahwa pengalaman regulasi emosi guru SLB merupakan proses yang dinamis dan dipengaruhi oleh interaksi antara karakteristik murid, kondisi lingkungan kerja, pengalaman pribadi, serta dukungan sosial yang dimiliki guru. Meskipun guru menghadapi berbagai tekanan emosional selama proses pembelajaran, mereka berupaya mempertahankan profesionalisme melalui berbagai strategi regulasi emosi yang sederhana namun efektif. Temuan ini menegaskan bahwa kemampuan meregulasi emosi merupakan kompetensi esensial bagi guru SLB karena tidak hanya berperan dalam menjaga kesejahteraan psikologis guru, tetapi juga menentukan keberlangsungan proses pembelajaran dan kualitas layanan pendidikan bagi murid disabilitas.

Pembahasan

Hasil penelitian menunjukkan bahwa regulasi emosi guru SLB merupakan proses dinamis yang terbentuk dalam interaksi antara kondisi personal, tuntutan pekerjaan, lingkungan sosial, dan situasi pembelajaran. Guru mengalami emosi seperti sedih, kesal, cemas, kecewa, jenuh, haru, dan bangga. Keragaman tersebut menunjukkan bahwa pengalaman emosional tidak dapat dipisahkan dari peran guru dalam mendampingi murid dengan kebutuhan yang beragam.

Karakteristik murid yang heterogen dalam penelitian ini disabilitas intelektual, autisme, tunarungu, dan disabilitas daksa tampak membentuk pola pemicu emosi yang berbeda dari konteks pengajaran pada umumnya. Guru yang mendampingi murid dengan disabilitas intelektual lebih banyak melaporkan kejenuhan akibat pengulangan instruksi yang tidak kunjung membuahkan hasil menetap, sementara guru yang berhadapan dengan murid autisme atau perilaku menantang lebih sering menggambarkan tekanan yang muncul mendadak dan sulit diprediksi. Perbedaan ini menunjukkan bahwa regulasi emosi guru SLB tidak dapat dipahami sebagai kompetensi tunggal yang seragam, melainkan sebagai kemampuan yang harus disesuaikan secara spesifik dengan karakteristik disabilitas murid yang didampingi. Dengan kata lain, jenis disabilitas murid turut menentukan bentuk tuntutan emosional (*emotional demand*) yang dihadapi guru, sehingga strategi regulasi yang efektif bagi satu kelompok murid belum tentu sesuai diterapkan pada kelompok murid dengan karakteristik berbeda.

Pemicu emosi tidak hanya berasal dari interaksi pembelajaran, tetapi juga mencakup beban administrasi, hubungan dengan rekan kerja, kompensasi, tuntutan sekolah, dan persoalan keluarga. Sebagian partisipan menekankan faktor organisasi dan personal, sedangkan partisipan lain lebih banyak menggambarkan kejenuhan akibat pengulangan pembelajaran atau kesulitan komunikasi dengan murid. Perbedaan ini memperlihatkan sifat pengalaman yang subjektif dan kontekstual.

Pola tersebut memperlihatkan sesuatu yang khas pada konteks pendidikan khusus: sumber emosi guru SLB sebagian besar berasal dari luar interaksi langsung dengan murid, sementara emosi yang muncul akibat murid lebih banyak berbentuk kejenuhan kronis akibat pengulangan, bukan konflik terbuka. Hal ini berbeda dengan gambaran umum pada guru sekolah reguler, yang tekanan emosinya lebih sering dipicu oleh manajemen kelas atau pelanggaran disiplin. Pola ini konsisten dengan sifat interaksi guru-murid di SLB, yang menuntut repetisi instruksi dan pendampingan individual dalam jangka waktu panjang tanpa hasil belajar yang segera terlihat, sehingga bentuk kelelahan emosional yang muncul lebih menyerupai kejenuhan kumulatif daripada respons emosi reaktif terhadap insiden tertentu.

Temuan tersebut sejalan dengan pandangan bahwa regulasi emosi perlu dipahami sebagai proses situasional yang berubah dari waktu ke waktu dan dipengaruhi oleh cara individu memaknai pengalaman (Nezlek

& Kuppens, 2008; Gross & Ford, 2023). Dalam penelitian ini, emosi guru tidak muncul dari satu sumber tunggal, tetapi dari pertemuan antara tuntutan profesional, kondisi pribadi, relasi kerja, dan respons murid.

Kondisi emosional guru berkaitan dengan semangat mengajar, kontinuitas aktivitas, intensitas pendampingan, dan suasana kelas. Pada saat yang sama, tekanan emosional juga dirasakan melalui kelelahan, kejenuhan, sakit kepala, dan rasa tertekan. Temuan tersebut menunjukkan bahwa regulasi emosi memiliki dimensi pedagogis sekaligus kesejahteraan kerja.

Dampak tersebut sejalan dengan penelitian yang dilakukan Calandri et al. (2025) kompetensi emosional guru, termasuk regulasi emosi, berperan penting dalam menciptakan suasana kelas yang positif dan mendukung pembelajaran Inklusif. Kemudian dampak tersebut tidak hanya dirasakan pada murid namun juga pada guru sesuai temuan dan sejalan dengan penelitian (Setyaningsih & Kholis, 2025) Dalam praktiknya, guru dihadapkan pada berbagai tekanan, baik dari beban administrasi, tuntutan kurikulum, maupun dinamika interaksi dengan siswa dan orang tua. Apabila guru tidak mampu mengelola emosi secara adaptif, kondisi tersebut berpotensi berkembang menjadi stres berkepanjangan yang pada akhirnya memicu *burnout*. Namun demikian, penelitian ini menunjukkan variasi yang belum banyak diungkap pada studi-studi tersebut, yaitu bahwa masa kerja partisipan yang beragam (5–25 tahun) tampak berkaitan dengan tingkat kestabilan regulasi emosi yang berbeda. Guru dengan pengalaman mengajar lebih panjang cenderung menggambarkan strategi regulasi yang lebih reflektif dan berorientasi pencegahan (*antecedent-focused*), sementara guru dengan pengalaman lebih singkat lebih banyak mengandalkan strategi penenangan setelah emosi muncul (*response-focused*). Pola ini mengindikasikan bahwa kemampuan regulasi emosi guru SLB bukan semata kompetensi bawaan, melainkan kompetensi yang terbentuk secara kumulatif melalui pengalaman berulang dalam mendampingi murid disabilitas.

Partisipan menggunakan berbagai strategi, antara lain berhenti sejenak, diam, berdoa, menangis di tempat privat, mengalihkan aktivitas, melakukan penilaian ulang, memahami kondisi murid, dan mencari dukungan sosial. Beberapa strategi bekerja sebelum respons emosi menguat, sedangkan strategi lain digunakan setelah emosi muncul. Pola ini dapat dipahami melalui perbedaan *antecedent-focused* dan *response-focused emotion regulation* (Gross, 2002)

Selain adanya strategi yang dilakukan guru untuk menenangkan diri, tercapainya kemampuan meregulasi emosi juga dipengaruhi oleh faktor pendukung, seperti pengalaman mengajar, kesadaran diri bagaimana seseorang guru memandang suatu situasi dan kondisi sehingga memahami apakah hal tersebut dapat menjadi alasan dalam mengenali, mengelola dan mengekspresikan emosi mereka sebaik mungkin, adanya dukungan pihak keluarga dan lingkungan sosial yang sehat. Faktor-faktor tersebut membantu guru untuk tetap mempertahankan kestabilan emosi ketika menghadapi tuntutan pekerjaan dan proses pembelajaran di kelas.

Perbedaan utama temuan ini dibandingkan dengan kajian regulasi emosi guru pada umumnya terletak pada peran pemahaman terhadap karakteristik murid sebagai prasyarat regulasi emosi, bukan sekadar faktor pendukung. Pada guru di sekolah reguler, regulasi emosi umumnya dipahami sebagai kompetensi personal yang dapat berdiri sendiri. Sebaliknya, pada guru SLB dalam penelitian ini, kemampuan mengenali kondisi dan keterbatasan murid menjadi titik awal (*entry point*) yang menentukan apakah perilaku murid dimaknai sebagai bentuk provokasi atau sebagai bagian dari kondisi disabilitas yang perlu dipahami. Proses pemaknaan tersebut kemudian memengaruhi arah respons emosional guru, apakah emosi negatif yang muncul dapat diubah menjadi respons yang empatik atau justru berkembang menjadi respons yang reaktif. Dengan demikian, interaksi dengan murid disabilitas tidak hanya menjadi sumber tantangan emosional, tetapi juga berperan dalam membentuk kematangan regulasi emosi guru melalui hubungan yang bersifat timbal balik. Karakteristik tersebut menunjukkan adanya perbedaan mendasar antara konteks pendidikan khusus dan pendidikan reguler dalam proses regulasi emosi guru.

Esensi pengalaman yang muncul adalah upaya guru untuk menjaga kehadiran profesional ketika emosi pribadi, tuntutan kerja, dan kebutuhan murid saling berinteraksi. Regulasi emosi dipahami bukan sebagai penghilangan emosi negatif, melainkan sebagai proses mengenali emosi, memberi jeda, menafsirkan situasi, dan memilih respons yang dianggap paling aman serta sesuai dengan tanggung jawab guru.

Pengalaman tersebut menunjukan bahwa regulasi emosi proses yang menyatu dengan kehidupan profesional guru. Pengalaman tersebut melibatkan respon fisik dan psikologis saat menghadapi berbagai dinamika pembelajaran, berkembang seiring waktu dan pengalaman mengajar, serta dibentuk melalui relasi

dengan murid, rekan kerja, orang tua dan lingkungan kelas. Dan tuntutan beban kerja serta nilai-nilai pribadi dan spiritual turut memengaruhi cara guru memahami, memaknai dan mengelola emosinya.

Keseluruhan pengalaman tersebut membentuk pengalaman identitas profesional guru, dimana regulasi emosi tidak hanya dipandang sebagai kemampuan mengendalikan emosi tetapi juga komitmen moral dan profesional guru dalam memberikan layanan.

Dengan demikian, regulasi emosi bagi guru SLB merupakan praktik profesional yang terus berkembang, dibentuk secara khas oleh karakteristik murid yang didampingi dan akumulasi pengalaman interaksi dengan mereka. Walaupun pemicu, strategi, dan dampaknya berbeda, seluruh partisipan menempatkan pemahaman terhadap diri dan murid sebagai dasar untuk mempertahankan hubungan pembelajaran yang empatik, aman, dan berkelanjutan.

KESIMPULAN

Penelitian ini mengkaji pengalaman subjektif guru dalam mengatur emosi ketika mengajar murid disabilitas di SLB YPAC Sumatera Barat. Analisis fenomenologis dengan prosedur Colaizzi menunjukkan bahwa regulasi emosi melekat pada praktik profesional guru pendidikan khusus dalam konteks penelitian ini. Respons yang dialami guru beragam, mulai dari marah, sedih, kecewa, cemas, dan lelah hingga bangga, bahagia, serta bersyukur. Perasaan tersebut dipicu oleh karakteristik murid, pengulangan materi, tuntutan administrasi, beban kerja, kondisi sekolah, hubungan dengan rekan, dan keadaan pribadi. Emosi negatif tidak diperlakukan sebagai penghalang, tetapi sebagai pengalaman yang perlu diarahkan agar hubungan dengan murid dan mutu pembelajaran tetap terjaga. Guru melakukannya melalui refleksi dan penenangan diri, pemahaman terhadap kondisi murid, pemanfaatan nilai spiritual, serta dukungan keluarga dan rekan kerja. Inti pengalaman mereka menunjukkan bahwa regulasi emosi merupakan kemampuan mempertahankan kesabaran, empati, tanggung jawab, dan sikap profesional dalam memberikan layanan pendidikan kepada murid disabilitas. Temuan ini diperoleh dari pengalaman guru di SLB YPAC Sumatera Barat, sehingga pemaknaan dan pola regulasi emosi yang terungkap bersifat kontekstual dan tidak serta-merta dapat digeneralisasikan pada guru SLB di wilayah atau kultur kerja yang berbeda.

Temuan penelitian menunjukkan bahwa regulasi emosi layak ditempatkan sebagai bagian dari pengembangan kompetensi guru, berdampingan dengan kemampuan pedagogik dan profesional. Sekolah perlu memfasilitasi pelatihan pengelolaan emosi, supervisi yang bersifat reflektif, dukungan psikososial, dan standar operasional prosedur untuk menangani perilaku menantang murid. Guru juga perlu memperkuat kemampuan tersebut melalui refleksi pribadi, pelatihan, serta kerja sama dengan rekan sejawat. Penelitian berikutnya disarankan mencakup partisipan dari jenis sekolah yang lebih beragam, memakai rancangan longitudinal atau observasi berulang, dan mengkaji regulasi emosi berdasarkan ragam disabilitas serta pengalaman mengajar. Pengembangan kajian ini diharapkan memperluas pemahaman mengenai regulasi emosi guru dan mendukung perumusan kebijakan maupun program yang meningkatkan kesejahteraan guru serta mutu layanan pendidikan bagi murid disabilitas.

Daftar Pustaka

- Abdussamad, Z. (2021). *Metode Penelitian Kualitatif*. Syakir Media Press.
- Alivia, B., & Hasanah, U. (2023). Regulasi emosi guru kelas dalam menangani anak berkebutuhan khusus. *IDEA: Jurnal Psikologi*, 7(1), 65–74.
- Calandri, E., Mastrokourou, S., Marchisio, C., Monchietto, A., & Graziano, F. (2025). Teacher emotional competence for inclusive education : A Systematic review. *MDPI: Behavioral Sciences*, 15(3), 359.
- Creswell, J. W. (2015). *Penelitian kualitatif : Memilih di antara Lima Pendekatan (Edisi Ke-3)*. Pustaka Belajar.
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation : Affective , cognitive , and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3),
- Gross, J. J., & Ford, B. Q. (2023). *Handbook of emotion regulation* (J. J. Gross & B. Q. Ford (eds.); 3rd ed.). Guilford Press.
- Irmayani, Amna, Z., Khairani, M., & Sari, N. (2023). Mindfulness dan regulasi emosi pada guru yang mengajar anak berkebutuhan khusus. *Psycho Idea*, 21(1), 50–59.

- Khaerunnisa, S. H., Hakim, L., & Erliana, D. Y. (2019). Regulasi emosi guru pendamping anak berkebutuhan khusus. *Jurnal Psimawa*, 2(1), 7–14.
- Nezlek, J. B., & Kuppens, P. (2008). Regulating positive and negative emotions in daily life. *Journal of Personality*, 76(3), 561–580.
- Nurhaliza, N. S., Dewi, R., & Iramadhani, D. (2023). Regulasi emosi pada guru sekolah luar biasa non-pendidikan luar biasa (Non-PLB). *Jurnal Penelitian Psikologi*, 1(1), 37–44.
- Nurhasanah, N. (2023). Regulasi emosi pada guru anak berkebutuhan khusus (Studi fenomenologi Sekolah Luar Biasa X). *Jurnal Bimibingan Penyuluhan & Konseling Islam*, 2(2), 12–28.
- Pembayun, S. P., & Rosyidi, Z. (2024). The ability of emotional regulation in teachers of children. *Jurnal Pendidikan Inklusi. Jurnal Pendidikan Inklusi*, 7(1), 21–30.
- Sessiani, L. A., & Syukur, F. (2021). Emotion regulation in teachers for students with special needs in inclusive Islamic elementary school: An interpretative phenomenological analysis. *Proceedings of the First International Conference on Islamic History and Civilization (ICON-ISHIC 2020)*, 14.
- Setyaningsih, A., & Kholis, N. (2025). Teacher wellbeing adalah sebuah utopia atau realita. *Jurnal Ilmiah Ilmu Pendidikan*, 8(5), 5337–5340.
- Sidiq, U., & Choiri, M. (2019). *Metode penelitian kualitatif di bidang pendidikan*. Nata Karya.
- Shisilia, S. G., & Oktaviana, M. (2024). Pengaruh regulasi emosi terhadap subjective well-being pada guru SLB. *Journal on Education*, 06(04), 21576–21588.
- Shosha, G. A. (2012). Employment of Colaizzi's strategy in descriptive phenomenology: A reflection of a researcher. *European Scientific Journal*, 8(27), 31–43.
- Sidiq, U., & Choiri, M. (2019). *Metode penelitian kualitatif di bidang pendidikan*. Nata Karya.