

Peran Welas Asih Diri dan Keterampilan Sosial-Emosional Guru Terhadap Permasalahan Emosi dan Perilaku Siswa SMP

Najla Kartina Jacky* dan Edilburga Wulan Saptandari

Fakultas Psikologi, Universitas Gadjah Mada
najla.k.j@mail.ugm.ac.id; ewulans@mail.ugm.ac.id

Abstrak

Remaja banyak mengalami perubahan mulai dari psikologis, fisik, dan interaksi sosial sehingga remaja rentan mengalami permasalahan perilaku dan emosi. Ketika permasalahan perilaku dan emosi tidak ditangani dengan segera akan mengakibatkan efek jangka pendek hingga panjang. Penelitian ini bertujuan untuk mengetahui peran welas asih diri dan keterampilan sosial-emosional guru terhadap permasalahan perilaku dan emosi. Penelitian ini menggunakan *reliance available sampling* dengan partisipan penelitian ini merupakan siswa SMP di Yogyakarta yang berusia antara 12 hingga 15 tahun ($M=13.32$, $SD=0.783$). Penelitian ini menggunakan tiga skala dengan nilai realibilitas *Strengths and Difficulties Questionnaire* (SDQ) 0.777, *Self-Compassion* (SCS) 0.656, dan *Teachers' Social-Emotional Practices-Student Perspective* (TSEP-SP) 0.960. Data 159 partisipan yang diperoleh dianalisis menggunakan regresi linear berganda menggunakan *software* SPSS. Analisis regresi linear berganda menunjukkan bahwa welas asih diri terhadap permasalahan perilaku dan emosional dinilai signifikan berpengaruh secara negatif ($\beta = -.302$) ($p < .05$). Sementara itu, keterampilan sosial-emosional guru tidak berperan signifikan terhadap permasalahan perilaku dan emosional ($p=.931$, $p>.05$). Penelitian ini menemukan bahwa secara simultan welas asih diri dan keterampilan sosial-emosional guru memiliki peran yang signifikan terhadap permasalahan perilaku secara negatif dengan sumbangsih sebesar 22.3%. Oleh karena itu, diperlukan kerja sama antar sekolah dan psikolog untuk melatih keterampilan welas asih diri pada remaja, sementara orang tua perlu menerapkan prinsip tersebut untuk mendukung perkembangan remaja melalui contoh dan empati.

Kata Kunci: Keterampilan Sosial Emosional Guru, Permasalahan Emosi dan Perilaku, Remaja, Siswa SMP, Tahapan Perkembangan, Welas Asih Diri.

Pendahuluan

Masa remaja merupakan masa transisi dari masa kanak menuju dewasa dengan rentang usia 10-18 tahun. Menurut Berenbaum dkk. (2015), masa remaja dikenal sebagai masa pubertas yang mempengaruhi perubahan psikologis. Masa pubertas dapat memengaruhi pola perilaku remaja yang disebabkan dari berbagai aspek pubertas, seperti hormon yang dapat memengaruhi perilaku, pengaruh sosial yang berdampak pada perkembangan remaja, dan beberapa perilaku yang muncul akibat masa pubertas yang lebih awal dari seusianya (Berenbaum dkk., 2015). Penelitian Booth dkk. (2003 dalam Berenbaum dkk., 2015), menemukan adanya peran testostosterone dan permasalahan perilaku pada laki-laki sehingga secara tidak langsung, pubertas memiliki

peran dalam perkembangan remaja. Selain itu, terdapat tugas perkembangan yang harus dilalui oleh remaja. Santrock (2016) menjelaskan bahwa pada rentang usia 10-18 tahun, remaja diharapkan mampu menemukan identitas diri, membangun interaksi sosial dengan lingkungan dan teman sebaya, memutuskan pilihan, dan mencapai kemandirian emosional. Ketika salah satu tugas perkembangan pada remaja tidak tercapai secara optimal, maka akan menimbulkan ketidakmampuan menyesuaikan diri (*maladjustment*), internalisasi (*internalizing*) dan eksternalisasi (*externalizing*) permasalahan perilaku (Lathren dkk., 2020). Oleh karena itu, masa remaja awal dapat dinilai sebagai masa kritis (UNICEF DATA., 2023). Menurut Bosakova dkk. (2024) permasalahan kesehatan mental yang paling banyak ditemukan pada anak dan remaja adalah permasalahan emosi dan perilaku.

Individuals with Disabilities Education Act (IDEA), mendefinisikan permasalahan emosi dan perilaku sebagai karakteristik yang muncul dalam jangka waktu lama yang dapat mempengaruhi kemampuan belajar individu (Quinn, dkk., 2000). Menurut Ogundele (2018), permasalahan emosi dan perilaku merupakan perilaku yang sangat sulit dikelola dan di luar dari kebiasaan usia atau tingkat perkembangan anak. Permasalahan perilaku dan emosi dapat terbagi menjadi dua bentuk: internalisasi (depresi, kecemasan, regulasi emosi buruk) dan eksternalisasi (hiperaktif, agresif, pelanggaran norma) yang muncul akibat individu tidak mampu mengelola tekanan internal atau eksternal. Penelitian sebelumnya pada subjek remaja SMP sebanyak 574 orang di Semarang, menemukan bahwa 9.1% partisipan berada pada kategorisasi abnormal dengan aspek yang paling tinggi adalah masalah emosional sebesar 18.5% (Hartanto & Selina, 2010). Selain itu, penelitian serupa yang dilakukan di Madura dengan subjek remaja sebanyak 237 orang, menemukan sebesar 83% partisipan laki-laki berada pada rentang abnormal dan 86.2% partisipan perempuan berada pada rentang abnormal (Syakarofath, 2021). Menurut Laporan Penelitian Indonesian National Adolescent Mental Health Survey (2022), permasalahan emosi dan perilaku dipengaruhi oleh faktor internal maupun eksternal, seperti domain keluarga (64.7%), teman sebaya (41.1%), sekolah atau pekerjaan (39.3%), dan distres personal (27.2%) (Center for Reproductive Health dkk., 2022).

Sekolah menjadi salah satu faktor eksternal yang memicu munculnya permasalahan emosi dan perilaku pada siswa. Banyaknya waktu yang dihabiskan siswa di ruang kelas daripada di rumah dapat berdampak pada perkembangannya (Pianta & Hamre, 2009). Guru dinilai memegang peranan penting dalam perkembangan sosial-emosional dengan bertindak sebagai contoh bagi siswanya serta sumber keamanan emosional (Rahmawati, 2020). Hal tersebut dikarenakan, siswa belajar dari melihat cara guru mengelola rasa frustrasi, dapat mengontrol diri dan ruang kelas, dan tetap fokus ketika dihadapi distraksi (Gimbert dkk., 2021). Ketika guru memiliki sumber daya yang kurang memadai dalam mengatur tantangan emosional dan sosial pada ruang kelas secara efektif, siswa menunjukkan perilaku dan performansi akademik yang kurang (Jennings & Greenberg, 2009). Lingkungan yang membatasi pilihan, pola asuh yang tidak responsif, kecenderungan untuk mengabaikan atau pelecehan, dan kurangnya interaksi sosial yang berharga menjadi faktor meningkatnya permasalahan perilaku dan emosi (Ogundele, 2018; Osman dkk., 2019).

Lingkungan sekolah yang kurang mendukung menjadi salah satu faktor munculnya depresi, kecemasan, masalah perilaku (*conduct problem*), permasalahan makan, dan lainnya (Osman dkk., 2019). Oleh karena itu, dibutuhkan pembelajaran

sosial dan emosional (SEL) untuk menciptakan lingkungan yang aman, saling menghargai, dan memotivasi (CASEL, 2005). Guru merupakan komponen penting dalam keberhasilan program pembelajaran sosial dan emosional (SEL) karena mereka adalah pihak yang secara langsung menerapkan kurikulum SEL (Tom, 2012). Sehingga, sekolah yang mengaplikasikan SEL harus mengevaluasi dan meningkatkan keterampilan sosial emosional kepada para pendidik terlebih dahulu (Gimbert dkk., 2021). Menurut Jennings dan Greenberg (2009) guru yang kompeten secara sosial dan emosional memahami cara untuk mengelola emosi dan perilaku mereka sendiri, serta bagaimana membangun dan mengelola hubungan yang positif dengan orang lain. Pada konteks pendidikan, keterampilan sosial emosional pada guru merujuk pada kemampuan untuk menunjukkan kompetensi inti pembelajaran sosial dan emosional yang disertai dengan penerapan keterampilan tersebut dalam lingkungan sekolah.

Jennings dan Greenberg (2009) menjelaskan bahwa guru diminta untuk memiliki keterampilan sosial emosional untuk dapat memahami emosi serta kebutuhan siswa, mengelola kelas dengan menunjukkan ekspresi emosional serta dukungan verbal, dan dapat menjadi teladan yang baik bagi siswa dalam mengembangkan keterampilan sosial emosional siswa. Hal tersebut sejalan dengan penelitian (Saptandari, 2019), terdapat tiga dimensi dalam keterampilan sosial emosional guru, yaitu (1) manajemen perilaku yang merujuk pada strategi mengatur perilaku siswa dengan memberikan otonomi dan pujian; (2) mendukung siswa dalam perkembangan emosional dan akademik; dan (3) membangun hubungan baik antar siswa serta hubungan antara guru dan siswa. Hubungan guru dan siswa yang dekat, hangat, saling menghargai, afeksi positif, dan rendah konflik menjadi faktor protektif bagi siswa yang menunjukkan perilaku negatif di sekolah (Gaspar dkk., 2022). Selain itu, guru yang mengetahui kebutuhan pembelajaran, memberikan umpan balik (*feedback*) yang berkualitas, dan mampu memberi tanggapan pada kegagalan siswa akan meningkatkan pencapaian dan kesejahteraan (*well-being*) siswa secara menyeluruh (Wang dkk., 2024). Beberapa penelitian turut menemukan bahwa praktik keterampilan sosial emosional guru dapat mengurangi permasalahan perilaku, membantu menyelesaikan permasalahan siswa, dapat sadar terhadap emosi siswa, dan membantu siswa (Irene & Hendriati, 2017; Rose dkk., 2015).

Menurut Nolen-Hoeksma dkk. (1992 dalam Torsheim dkk., 2003), tuntutan akademik, hubungan sosial yang rumit, atau masalah terkait sekolah yang dihadapi siswa dapat meningkatkan distress pada diri. Distres personal dapat disebabkan oleh kurangnya rasa pengertian terhadap diri sendiri ketika merasa menderita, kritik diri, penekanan pikiran, dan perfeksionisme neurotik (Neff dkk., 2007). Dalam penelitian Hachem dkk. (2022), kemampuan sosial dan emosional siswa penting dalam perkembangan kognitif dan kesuksesan akademik. Kompetensi sosial merupakan kemampuan yang penting dalam membangun hubungan positif dengan orang lain, teman sebaya, dan menjaga perilaku positif serta mengikuti peraturan kelas. Parlakian (2003 dalam Hachem dkk., 2022) menjelaskan bahwa keterampilan sosial-emosional membantu remaja dalam menyelesaikan masalah, dapat bertahan ketika dihadapi tantangan, dapat mengatasi amarah dan frustrasi, dan mampu mengelola emosi.

Welas asih diri menjadi salah satu bentuk penting dalam kecerdasan emosional yang melibatkan kemampuan seseorang dalam mengatur emosinya untuk menentukan perilaku dan tindakan yang akan diambil sebagai langkah mengurangi perasaan tidak nyaman (Salovey & Mayer, 1990 dalam Neff, 2003). Pembentukan welas asih diri pada remaja dapat dipengaruhi oleh pengalaman semasa kecil. Dijelaskan dalam Finlay-Jones

dkk. (2023), orang tua yang tidak responsif atas kebutuhan anak akan menjadikan anak memiliki gaya keterikatan kecemasan atau menghindar. Gaya keterikatan ini dapat mempengaruhi perkembangan kesadaran diri dan welas asih diri pada anak hingga memunculkan skema maladaptif.

Menurut Goetz dkk. (2010), welas asih merupakan perasaan yang datang ketika melihat penderitaan seseorang sehingga memunculkan keinginan untuk meringankan penderitaan tersebut. Welas asih diri dapat diartikan sebagai welas asih yang diarahkan ke dalam diri (Finlay-Jones dkk., 2023). Welas asih diri merupakan sikap memahami tanpa menghakimi yang melibatkan diri sendiri dan orang lain serta melihat kegagalan sebagai pengalaman yang dialami oleh individu pada umumnya (Neff, 2023). Perilaku ini membantu meningkatkan rasa keterhubungan dengan sesama dan tidak mengasihani diri secara berlebihan sehingga individu dapat bereaksi tanpa adanya respon yang menghakimi dan emosi negatif (Lathren dkk., 2021). Keterbukaan terhadap kegagalan dan mampu berperilaku baik pada diri sendiri menjadi salah satu faktor protektif remaja dalam menghadapi stres, depresi, dan kecemasan pada remaja (Bluth & Eisenlohr-Moul, 2017).

Neff dkk. (2020) menjelaskan terdapat 3 komponen dalam welas asih diri, yaitu (a) mengasihani diri (*self-kindness*), individu memahami dan menyayangi diri sendiri dengan cara berlaku baik tanpa menghakimi secara berlebihan (Warren dkk., 2016). (b) Kemanusiaan universal (*common humanity*), melihat pengalaman yang sulit sebagai bagian dari kehidupan dan pada umumnya semua individu mengalaminya. Hal ini membantu individu untuk merasa terhubung dengan individu lain dan tidak merasa sendiri ketika menghadapi tantangan. (c) Kesadaran (*mindfulness*), individu tidak berlarut dalam sebuah masalah dan mampu menyeimbangkan pikiran yang buruk dengan perasaannya. Menurut Yaşar (2023), remaja yang memiliki welas asih diri dinilai dapat memahami dirinya sendiri sehingga mampu melewati situasi negatif yang dialaminya. Sejalan dengan penelitian sebelumnya, welas asih diri dapat meningkatkan emosi positif pada remaja sehingga individu mampu mengatur emosi dan memunculkan reaksi preventif (Brinckman dkk., 2023).

Penelitian mengenai welas asih diri dan keterampilan sosial-emosional guru pada remaja awal terhadap permasalahan emosi dan perilaku di Indonesia masih jarang dilakukan. Padahal, menurut Edianti (2015) masa remaja awal rentan mengalami permasalahan emosi dan perilaku dikarenakan adanya perubahan yang signifikan pada emosional, fisik, hingga interaksi sosial antara sekolah dasar ke jenjang berikutnya. Penelitian terdahulu banyak meneliti peran keterampilan sosial-emosional guru terhadap regulasi emosi pada siswa TK hingga SD (Muthmainah, 2022; Yuliani, 2022; Fahriati, 2022) dan peran welas asih diri terhadap permasalahan emosi dan perilaku pada mahasiswa (Amaranggani dkk., 2021).

Berdasarkan penjelasan tersebut, peneliti ingin mengkaji lebih lanjut mengenai peran welas asih diri dan keterampilan sosial-emosional guru terhadap permasalahan perilaku dan emosi pada siswa. Adapun rumusan masalah dalam penelitian ini adalah “Apakah welas asih diri dan keterampilan sosial-emosional guru berperan terhadap permasalahan perilaku dan emosi?”. Hipotesis penelitian ini adalah welas asih diri dan keterampilan sosial-emosional guru berperan secara negatif terhadap permasalahan emosi dan perilaku. Hasil dari penelitian ini diharapkan dapat memberikan pemahaman lebih dalam pada variabel yang berperan terhadap permasalahan emosi dan perilaku sehingga dapat dipertimbangkan ketika membuat program intervensi untuk mengatasi

permasalahan emosi dan perilaku remaja SMP di Indonesia. Selain itu, penelitian ini diharapkan mampu meningkatkan kesadaran terhadap pentingnya peran welas asih diri dan keterampilan sosial-emosional guru dalam menurunkan angka permasalahan emosi dan perilaku.

Metode Penelitian

Partisipan Penelitian

Partisipan penelitian ini memiliki kriteria yang ditentukan oleh peneliti, yaitu (1) berusia 12-15 tahun dan (2) siswa SMP di Yogyakarta. Sampel penelitian ini diambil menggunakan metode *convenience sampling* karena partisipan diambil sesuai ketersediaan kelas yang dipilih oleh pihak sekolah.

Instrumen Penelitian

Penelitian ini menggunakan skala permasalahan perilaku dan emosi, skala welas asih diri, dan skala keterampilan sosial-emosional guru sebagai instrumen pengumpulan data.

Skala Permasalahan Perilaku dan Emosi – The Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ). Permasalahan emosi dan perilaku diukur dengan The Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) yang disusun oleh Goodman (1997). Penelitian ini menggunakan instrumen yang telah diadaptasi oleh Tjhin Wiguna dan Yohana Hestyanti (Wiguna & Hestyanti, 2012). Instrumen ini berjumlah 25 aitem yang terdiri dari 5 aspek, yaitu *emotional symptom*, *hyperactivity*, *conduct problem*, *peer problem*, dan *prosocial behaviour* (aspek ini tidak diukur dalam penelitian ini). Jumlah aitem yang digunakan pada skala ini sebanyak 20 aitem dengan rincian 15 aitem *favourable* dan 5 aitem *unfavourable*. Terdapat 3 alternatif jawaban dalam instrumen ini, yaitu tidak benar dengan skor 0, agak benar dengan skor 1, dan benar dengan skor 2. Skoring pada aitem *unfavourable* berlaku kebalikannya. Total skor *difficulties* dihitung dari jumlah keseluruhan tiap aspek dengan skor maksimal 40. Peneliti melakukan uji reliabilitas dengan nilai *cronbach's alpha* sebesar 0.777 dengan korelasi-aitem total bergerak sejauh -.0196 – 0.557. Dikarenakan nilai *cronbach's alpha* telah > 0.60 maka aitem dibawah .300 tidak digugurkan karena dikhawatirkan tidak mewakili aspek yang diukur. Nilai reliabilitas *cronbach's alpha* pada penelitian sebelumnya sebesar 0.7-0.8 yang bermakna nilai realibilitas sudah cukup baik (Achenbach dkk., 2008).

Skala Welas Asih – Self-Compassion Scale (SCS). Instrumen yang digunakan untuk mengukur welas asih pada penelitian ini adalah Skala Self-Compassion yang disusun oleh Neff (2003). Instrumen ini meliputi 3 aspek, yaitu mengasihi diri (*self-kindness*), kemanusiaan universal (*common humanity*), dan kesadaran diri (*mindfulness*). Skala welas asih berjumlah 26 aitem yang terdiri dari 13 aitem *favourable* dan 13 aitem *unfavourable* dengan 5 alternatif pilihan jawaban, yaitu Hampir Tidak Pernah, Jarang, Kadang-Kadang, Sering, dan Hampir Selalu. Skoring pada skala ini bernilai 5 untuk Hampir Selalu, 4 untuk Sering, 3 untuk Kadan-Kadang, 2 untuk Jarang, dan 1 untuk Hampir Tidak Pernah. Sedangkan, untuk skor aitem *unfavourable* berlaku sebaliknya. Sebelum skala digunakan, peneliti melakukan uji keterbacaan dan setelah itu dilakukan uji realibilitas. Nilai *cronbach's alpha* skala welas asih sebesar 0.656 dan korelasi-aitem total bergerak pada nilai -.327 hingga .431. Cronbach's Alpha skala welas asih diri telah bernilai > 0.60, maka aitem dibawah .300 tidak digugurkan karena

dikhawatirkan tidak mewakili aspek yang diukur. Oleh karena itu, peneliti juga mengacu pada hasil uji reliabilitas yang dilakukan peneliti sebelumnya dengan nilai *cronbach's alpha* sebesar 0.872 (Sugianto dkk., 2020).

Skala Keterampilan Sosial-Emosional Guru – Teachers' Social and Emotional Practices – Students' Perspective (TSEP-SP). *Teachers' Social and Emotional Practices – Students' Perspective* merupakan instrumen yang dikembangkan oleh Saptandari (2019) untuk mengukur keterampilan sosial-emosional guru berdasarkan perspektif siswa. Penelitian ini menggunakan instrumen Teachers' Social and Emotional Practices – Students' Perspective yang telah dimodifikasi oleh Rahmawati (2020) dalam penelitiannya. Instrumen ini memiliki 49 aitem yang mencakup 7 aspek, yaitu memprioritaskan pembelajaran, membangun hubungan, fokus untuk memotivasi dan mendukung, peduli, membimbing hubungan, sikap positif guru, dan pengaturan perilaku. Terdapat 5 alternatif pilihan jawaban, yaitu Hampir Tidak Pernah, Jarang, Kadang-Kadang, Sering, dan Hampir Selalu. Peneliti melakukan uji reliabilitas dengan nilai *cronbach's alpha* 0.960 dan nilai korelasi-aitem total bergerak pada 0.159-0.742. Hasil uji reliabilitas pada penelitian sebelumnya nilai *cronbach's alpha* sebesar 0.946 dengan partisipan berusia rentang 9-13 tahun (Rahmawati, 2020).

Desain Penelitian

Penelitian ini menggunakan pendekatan kuantitatif yang bersifat noneksperimental. Partisipan yang telah mendapat izin dari orang tua/wali murid diminta untuk mengisi *informed consent* partisipan secara mandiri. Penelitian ini merupakan penelitian payung dengan judul “Model Permasalahan Emosi dan Perilaku pada Siswa SMP di Yogyakarta” yang meliputi 9 variabel, yaitu permasalahan emosi dan perilaku, welas asih diri, keterampilan sosial emosional, efikasi diri, kontrol diri, kecanduan *gadget*, keterhubungan dengan sekolah, keberfungsian keluarga, dan *school belongingness*. Oleh karena itu, pengambilan data dilakukan selama 3 hari secara luring dengan menggunakan kuesioner *paper-pencil test*. Hal tersebut dilakukan untuk menghindari kelelahan pada partisipan ketika pengambilan data.

Data yang telah ada dianalisis menggunakan metode regresi linear berganda untuk mengetahui arah dan besar pengaruh dua variabel independen terhadap variabel dependen. Peneliti melakukan uji asumsi yang meliputi, uji normalitas, uji linearitas, uji multikolinearitas, dan uji heteroskedastisitas. Setelah uji asumsi dilakukan, maka peneliti akan melakukan uji hipotesis untuk membuktikan hipotesis yang diajukan. Peneliti menggunakan *software* Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versi. 25 untuk mempermudah proses analisis dalam penelitian ini.

Hasil dan Pembahasan

Data Demografik

Partisipan dalam penelitian ini berjumlah 159 siswa SMP dengan jenis kelamin perempuan sebanyak 97 orang (61%) dan laki-laki sebanyak 62 orang (39%). Rentang usia partisipan dalam penelitian ini berkisar 12-15 tahun ($M=13.32$, $SD=0.783$). Partisipan diambil dari SMP X dan SMP Y yang sedang menduduki bangku kelas 7 (55,3%) dan kelas 8 (44,7%). Selain itu, ditinjau dari status tinggal terdapat 148 partisipan tinggal bersama kedua orang tua, 7 partisipan hanya bersama Ibu, 2 partisipan bersama Ayah, dan 2 partisipan tinggal tidak bersama kedua orang tua. Terakhir dilihat dari jumlah

saudara, sebanyak 31 partisipan merupakan anak Tunggal, 68 partisipan memiliki 1 saudara, 52 partisipan memiliki 2 saudara, 5 partisipan memiliki 3 saudara, 2 partisipan memiliki 4 saudara, dan 1 partisipan memiliki 6 saudara.

Analisis Deskriptif

Rerata empirik pada variabel bebas welas asih diri 81.89 (SD=9.05) dan keterampilan sosial-emosional guru 184.91 (SD=28.58). Sedangkan, variabel terikat permasalahan perilaku dan emosi memiliki rerata 14.79 (SD=5.77). Penelitian ini menunjukkan distribusi kategorisasi hipotetik variabel welas asih diri dengan rentang sedang sebanyak 144 siswa (90.6%) dan 15 siswa pada rentang tinggi (9.4%). Kategorisasi pada variabel keterampilan sosial-emosional guru sebanyak 2 siswa berada di rentang rendah (1.3%), 53 siswa di rentang sedang (33.3%), dan 104 siswa di rentang tinggi (65.4%). Sedangkan, untuk variabel permasalahan emosi dan perilaku terdapat 37 siswa pada rentang tinggi (3.8%), 42 siswa pada rentang sedang (26.4%), dan 80 siswa pada rentang rendah (50.3%).

Uji Asumsi

Peneliti melakukan uji asumsi yang meliputi uji normalitas, uji linearitas, uji multikolinearitas, dan uji heteroskedastitas. Hal tersebut dilakukan sebagai syarat yang harus terpenuhi untuk melakukan model regresi. Berdasarkan hasil uji normalitas menggunakan *One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test* dapat dibuktikan bahwa data terdistribusi normal karena nilai signifikansi $p > .05$ yaitu sebesar 0.200. Uji linearitas pada variabel terikat dan bebas menunjukkan nilai *sig. deviation from linearity* $> .05$ yang berarti terdapat hubungan linear yang signifikan. Hal tersebut ditunjukkan oleh nilai *F deviation from linearity* sebesar .916 untuk variabel permasalahan perilaku-emosi dan welas asih diri. Lalu, pada variabel permasalahan perilaku-emosi dan keterampilan sosial-emosional guru memiliki nilai *F deviation from linearity* sebesar .887.

Uji multikolinearitas bertujuan untuk melihat adanya hubungan antar variabel bebas. Hasil uji multikolinearitas menunjukkan tidak adanya korelasi atau gejala multikolinearitas antar variabel bebas. Hal tersebut dapat dilihat pada Tabel 3 yang menunjukkan nilai *tolerance* pada kedua variabel bebas $> .10$ dan nilai *VIF* < 10.0 . Hasil uji heteroskedastisitas menggunakan *scatterplot* menunjukkan bahwa tidak ada pola yang terbentuk dalam distribusi residual dan data tersebar secara merata. Hal ini bermakna tidak ada gejala heteroskedastisitas atau distribusi dari permasalahan perilaku-emosi memiliki varian yang sama (homoskedastisitas).

Uji Hipotesis

Uji hipotesis menunjukkan hasil analisis welas asih diri dan keterampilan sosial-emosional guru terhadap permasalahan emosi dan perilaku berperan secara signifikan ($F=22.434$); $p < 0.001$; $R^2 = 0.223$. Nilai *R Square* sebesar 0.223 menunjukkan pengaruh variabel welas asih diri dan keterampilan sosial-emosional guru sebesar 22.3% terhadap permasalahan perilaku dan emosi. Sedangkan 77.7% lainnya dipengaruhi oleh variabel lain yang tidak dibahas dalam penelitian ini.

Tabel 1

Tabel Anova dan Model Summary Analisis Regresi Linear Berganda

Variabel	R	RSquare	F	Sig.
Welas Asih Diri dan Keterampilan Sosial-Emosional Guru dengan Permasalahan Perilaku dan Emosi	.473	.223	22.434	<.001

| 304

Koefisien regresi dari variabel welas asih diri terhadap permasalahan perilaku dan emosional dinilai signifikan berpengaruh secara negatif. Hal tersebut ditunjukkan dengan nilai $\beta = -.302$ dengan nilai signifikan $p < .05$. Hal ini bermakna, semakin tinggi welas asih diri maka semakin rendah permasalahan perilaku dan emosional, berlaku sebaliknya. Pada variabel keterampilan sosial-emosional guru ($p=.931$, $p>.05$), tidak ditemukan adanya peran yang signifikan terhadap permasalahan perilaku dan emosional. Maka, variabel bebas yang berperan signifikan terhadap variabel terikat hanya welas asih diri.

Tabel 2

Tabel Coefficients Analisis Linear Berganda

Variabel	Unstandardized Coefficients	Standardized Coefficients	T	Sig.
Konstanta	39.730		8.011	<.001
Welas Asih Diri	-.302	-.474	-6.617	<.001
Keterampilan Sosial-emosional Guru	-.001	-.006	-.087	.931

Diskusi

Penelitian ini bertujuan untuk mengetahui peran welas asih diri dan keterampilan sosial-emosional guru terhadap permasalahan emosi dan perilaku siswa sekolah menengah pertama di Yogyakarta. Adapun hipotesis dari penelitian ini adalah sebagai berikut: welas asih diri dan keterampilan sosial-emosional guru memiliki peran negatif yang signifikan terhadap permasalahan emosi dan perilaku pada siswa sekolah menengah pertama. Sesuai dengan hipotesis peneliti, hasil penelitian ini menunjukkan bahwa welas asih diri dan keterampilan sosial-emosional guru secara simultan memiliki peran negatif yang signifikan terhadap permasalahan emosi dan perilaku pada siswa sekolah menengah pertama. Artinya, ketika welas asih diri dan keterampilan sosial-emosional guru meningkat, maka permasalahan emosi dan perilaku pada siswa menurun. Akan tetapi, penelitian ini juga menemukan bahwa keterampilan sosial-emosional guru, yang dinilai berdasarkan pandangan siswa, tidak memiliki peran yang signifikan terhadap permasalahan emosi dan perilaku pada siswa.

Menurut Paucsik dkk. (2023), individu dengan welas asih diri memiliki regulasi emosi yang lebih baik dibandingkan dengan individu yang tidak memiliki welas asih diri. Hal ini disebabkan karena individu dengan tingkat welas asih diri yang tinggi cenderung lebih sadar akan emosinya, memahami emosinya, dan memiliki kemampuan untuk menoleransi emosi yang dirasakannya. Remaja dengan welas asih diri mampu memberi makna positif pada penderitaan yang dialaminya dengan mengakui segala perasaan yang muncul serta memahami bahwa individu secara alamiah akan mengalami ketidakstabilan emosi pada tahapan perkembangan remaja (Bluth & Eisenlohr-Moul, 2017). Selain itu, remaja dengan welas asih diri pada umumnya juga mengadopsi konsep common humanity. Konsep ini mengacu pada kemampuan individu melihat kegagalan sebagai bagian dari pengalaman manusiawi dan sebagai cara untuk terhubung dengan

orang lain daripada mengasingkan diri (Neff, 2003). Selain itu, individu dengan welas asih diri juga memiliki kecenderungan untuk mengimplementasikan strategi koping adaptif, seperti penilaian kembali dan pemecahan masalah, daripada strategi koping maladaptif, seperti penghindaran dan berlarut-larut ketika sedang dihadapi dengan suatu masalah.

Becker dkk. (2014) menemukan adanya peran signifikan yang negatif antara keterampilan sosial-emosional guru terhadap permasalahan perilaku dan emosi yang dialami siswa. Artinya, semakin tinggi keterampilan sosial-emosional guru, semakin rendah permasalahan perilaku dan emosi yang dialami siswa, begitu pun sebaliknya. Selain itu, Becker dkk. (2014) juga menemukan bahwa emosi dan instruksi yang diberikan oleh guru merupakan faktor penting dalam memprediksi emosi siswa di kelas. Berbeda dengan penelitian sebelumnya, penelitian kami menemukan bahwa keterampilan sosial-emosional guru, yang dinilai berdasarkan pandangan siswa, tidak memiliki peran yang signifikan terhadap permasalahan emosi dan perilaku pada siswa. Tidak ditemukannya peran yang signifikan antara keterampilan sosial-emosional guru dengan permasalahan emosi serta perilaku pada siswa dapat disebabkan oleh beberapa faktor, salah satunya adalah bias dalam proses pengisian skala keterampilan sosial-emosional guru. Peneliti menduga bahwa bias ini mungkin disebabkan oleh hubungan vertikal antara guru dan murid yang dapat dipengaruhi oleh beberapa faktor, seperti gaya mengajar dan budaya

Menurut Khoirunnisa (2023), guru di Indonesia lebih cenderung untuk menggunakan gaya mengajar model personal atau 'personal model teaching style'. Berdasarkan artikel yang ditulis oleh Grasha (1996), gaya mengajar model personal didefinisikan sebagai gaya mengajar di mana guru akan menggunakan dirinya sendiri sebagai contoh, khususnya dalam hal berpikir dan berperilaku. Dalam proses implementasinya, guru dengan gaya mengajar ini memiliki kecenderungan untuk senantiasa mengawasi, membimbing, dan memberikan instruksi langsung kepada siswa mengenai cara melakukan berbagai hal, sementara siswa yang diajarkan oleh guru dengan gaya mengajar ini hanya dituntut untuk memperhatikan, meniru, dan mengimplementasikan berbagai hal yang sudah diajarkan tersebut di situasi yang tepat. Selain itu, secara tidak langsung, implementasi gaya mengajar ini dapat mengakibatkan sebagian siswa merasa demotivasi dan tidak percaya diri apabila mereka tidak dapat memenuhi ekspektasi dan standar yang ditetapkan oleh guru mereka (Sim & Matore, 2022).

Meskipun penelitian ini tidak secara spesifik meneliti gaya mengajar yang diimplementasikan oleh masing-masing guru di SMPN 7 dan SMPN 4 Yogyakarta, keresahan yang disampaikan oleh siswa saat proses pengambilan data cukup menggambarkan persepsi mereka terhadap guru. Ketika proses pengambilan data berlangsung, ada beberapa siswa yang khawatir dan kerap memastikan kepada peneliti apakah jawaban dari kuesioner mereka akan diberikan dan dikumpulkan ke guru mereka atau tidak. Berdasarkan testimoni dari salah satu siswa di kedua SMPN tersebut, mereka khawatir bahwa memberikan penilaian yang tidak memuaskan kepada guru mereka pada skala keterampilan sosial-emosional guru akan berujung pada hukuman. Kekhawatiran yang diungkapkan oleh siswa SMPN 7 dan SMPN 4 Yogyakarta meningkatkan kemungkinan adanya *social desirability bias* yang didefinisikan sebagai tendensi untuk melaporkan perilaku atau sikap yang dianggap baik oleh masyarakat umum (Latkin dkk., 2018). *Social desirability bias* dalam proses pengisian skala

keterampilan sosial-emosional guru dari perspektif siswa dapat menghalangi siswa melihat kenyataan dari keterampilan sosial-emosional guru tersebut. Dengan demikian, skor total dari skala keterampilan sosial-emosional guru dari perspektif siswa tidak dapat sepenuhnya mencerminkan situasi sebenarnya di lapangan.

Selain itu, perlu diketahui bahwa welas asih diri dan keterampilan sosial-emosional guru berkontribusi sebesar 22,3% terhadap permasalahan emosi dan perilaku siswa SMP. Dengan kata lain, 77,7% perubahan perilaku dan emosi siswa dapat dijelaskan oleh faktor atau aspek lain yang tidak dibahas secara mendetail dalam penelitian kami. Beberapa faktor atau aspek yang telah teridentifikasi dalam penelitian sebelumnya dan berperan secara signifikan dalam permasalahan emosi dan perilaku siswa SMP meliputi metode belajar yang digunakan oleh siswa tersebut (Gimbert dkk., 2021), struktur kelas (Fan dkk., 2021; Swart dkk., 2022), ukuran kelas (Gustafsson dkk., 2010), sifat guru (Saptandari, 2019), serta faktor keluarga (Downey & Cao, 2023; Fan & Williams, 2010; Simons-Morton dkk., 2008).

Kesimpulan dan Saran

Penelitian ini menemukan adanya peran signifikan pada welas asih diri dan keterampilan sosial-emosional guru terhadap permasalahan perilaku dan emosi pada remaja secara simultan sebesar 22.3%. Namun, ditinjau lebih lanjut keterampilan sosial-emosional guru tidak berperan signifikan terhadap permasalahan perilaku dan emosi. Terdapat faktor lain yang berperan dalam permasalahan perilaku dan emosi tetapi tidak dibahas pada penelitian ini.

Adanya peran yang signifikan pada welas asih diri terhadap permasalahan perilaku dan emosi pada remaja, dapat menjadi acuan bagi berbagai pihak untuk menurunkan angka permasalahan perilaku dan emosi. Hasil penelitian ini berguna untuk pemberian psikoedukasi kepada remaja mengenai faktor-faktor permasalahan perilaku dan emosi dan bagaimana cara mencegahnya. Peneliti merekomendasikan untuk pihak sekolah dapat bekerja sama dengan tenaga profesional seperti psikolog dalam memberikan pelatihan mengenai keterampilan welas asih diri sehingga remaja dapat terhindari dari permasalahan perilaku dan emosi. Remaja diharapkan dapat berpartisipasi aktif dalam kegiatan peningkatan keterampilan welas asih diri dan mulai sadar akan keterampilan tersebut. Selain itu, tidak hanya remaja tetapi orang tua turut mengaplikasikan welas asih diri pada diri sendiri karena orang tua merupakan sumber belajar bagi remaja yang utama. Keberadaan dan keterikatan orang tua akan membantu remaja untuk membangun keterampilan welas asih diri dengan cara menunjukkan cinta tanpa syarat (*unconditional positive regards*) dan rasa empati.

Saran bagi penelitian selanjutnya untuk dapat meminimalisir terjadinya bias pengambilan data dengan cara meminta keleluasan pada pihak sekolah agar tidak didampingi ketika pengisian skala dilakukan. Selain itu, menjelaskan penelitian dengan lebih rinci dan membangun kepercayaan pada partisipan. Peneliti selanjutnya dapat melibatkan lebih banyak partisipan dengan latar belakang, ras, dan budaya yang berbeda agar mendapatkan data penelitian yang beragam. Peneliti selanjutnya dapat mengeksplor variabel lain yang diduga berperan dalam munculnya permasalahan emosi dan perilaku seperti metode belajar (Gimbert dkk., 2021), struktur kelas (Fan dkk., 2021; Swart dkk., 2022), ukuran kelas (Gustafsson dkk., 2010), sifat guru (Saptandari, 2019).

Daftar Pustaka

- Achenbach, T. M., Becker, A., Döpfner, M., Heiervang, E., Roessner, V., Steinhausen, H.-C., & Rothenberger, A. (2008). Multicultural assessment of child and adolescent psychopathology with ASEBA and SDQ instruments: Research findings, applications, and future directions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(3), 251–275. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01867.x>
- Amaranggani, A. P., Prana, T. T., Arsari, N. C., Surbakti, A. M., & Rahmandani, A. (2021). Self-compassion dan negative emotional states pada mahasiswa kedokteran umum: Hubungan dan prevalensi. *Journal An-Nafs: Kajian Penelitian Psikologi*, 6(2), 215–230. <https://doi.org/10.33367/psi.v6i2.1623>
- Becker, E. S., Goetz, T., Morger, V., & Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions: An experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education*, 43, 15–26. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.05.002>
- Berenbaum, S. A., Beltz, A. M., & Corley, R. (2015). The importance of puberty for adolescent development: Conceptualization and measurement. *Advances in Child Development and Behavior*, 48, 53–92. <https://doi.org/10.1016/bs.acdb.2014.11.002>
- Bluth, K., & Eisenlohr-Moul, T. A. (2017). Response to a mindful self-compassion intervention in teens: A within-person association of mindfulness, self-compassion, and emotional well-being outcomes. *Journal of Adolescence*, 57, 108–118. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.04.001>
- Bosakova, L., Veselska, Z. D., & Bobakova, D. F. (2024). How to improve the system of care for adolescents with emotional and behavioral problems from the perspective of care providers: A concept mapping approach. *Health Research Policy and Systems*, 22. <https://doi.org/10.1186/s12961-023-01096-1>
- Brinckman, B., Alfaro, E., Wooten, W., & Herringa, R. (2023). The promise of compassion-based therapy as a novel intervention for adolescent PTSD. *Journal of Affective Disorders Reports*, 15, 100694. <https://doi.org/10.1016/j.jadr.2023.100694>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2005). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs*. CASEL.
- Center for Reproductive Health, Queensland, U. o., & J. B. (2022). *Indonesia – National adolescent mental health survey (I-NAMHS): Laporan penelitian*. Pusat Kesehatan Reproduksi.
- Downey, D. B., & Cao, R. (2023). Number of siblings and mental health among adolescents: Evidence from the U.S. and China. *Journal of Family Issues*, 44(4), 1–29. <https://doi.org/10.1177/0192513X231220045>
- Ediati, A. (2015). Profil problem emosi/perilaku pada remaja pelajar SMP-SMA di Kota Semarang. *Jurnal Psikologi Undip*, 14(3), 190–198.
- Fahriati, H. (2022). Peran guru dalam membangun kecerdasan emosional anak kelompok B di TK Islam Al Azhar 4 Kebayoran Lama. *Jurnal Ilmiah Pendidikan*, 8(2), 15–25.
- Fan, W., & Williams, C. M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement, and intrinsic motivation. *Educational Psychology*, 30(1), 53–71. <https://doi.org/10.1080/01443410903353302>

- Fan, W., Williams, C. M., & Corkin, D. M. (2011). A multilevel analysis of student perceptions of school climate: The effect of social and academic risk factors. *Psychology in the Schools, 48*(6), 635–648. <https://doi.org/10.1002/pits.20579>
- Finlay-Jones, A., Bluth, K., & Neff, K. (2023). *Handbook of self-compassion*. Springer Nature Switzerland AG. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-22348-8>
- Gaspar, M. F., Patras, J., Hutchings, J., Homem, T., Azevedo, A., Pimentel, M., & Seabra-Santos, M. (2022). Effects of a teacher classroom management program on preschool teachers' practices and psychological factors: A randomized trial with teachers of children from economically disadvantaged families. *Early Education and Development, 33*(2), 160–174. <https://doi.org/10.1080/10409289.2022.2063612>
- Gimbert, B. G., Miller, D., Herman, E., Breedlove, M., & Molina, C. E. (2021). Social emotional learning in schools: The importance of educator competence. *Journal of Research on Leadership Education, 16*(3), 227–263. <https://doi.org/10.1177/19427751211014920>
- Goetz, J., Keltner, D., & Simon-Thomas, E. (2010). Compassion: An evolutionary analysis and empirical review. *Psychological Bulletin, 136*(3), 351–374. <https://doi.org/10.1037/a0018807>
- Goodman, R. (1997). The strengths and difficulties questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 38*(5), 581–586. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x>
- Grasha, A. F. (1996). *Teaching with styles: A practical guide to enhance learning by understanding learning and teaching styles*. Alliance Publishers.
- Gustafsson, J.-E., Westling, A., Åkerma, A., Eriksson, C., Eriksson, L., Fischbein, S., & Persson, R. (2010). *School, learning and mental health: A systematic review*. The Royal Swedish Academy of Sciences.
- Harris, K., & Andersen, K. M. (2023). Examining the effects of parental and peer support on adolescents' mental health: A longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence, 52*(3), 515–528. <https://doi.org/10.1007/s10964-023-01674-5>
- Horowitz, L. M., Bridge, J. A., Teachman, B. A., & Rudd, M. D. (2021). The impact of social support on adolescent suicidality and mental health outcomes. *Psychological Bulletin, 147*(7), 529–554. <https://doi.org/10.1037/bul0000315>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research, 79*(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Kazdin, A. E., & Rabbitt, S. M. (2013). Novel models for delivering mental health services and reducing the burdens of mental illness. *Clinical Psychological Science, 1*(2), 170–191. <https://doi.org/10.1177/2167702612463566>
- Keyes, C. L. M. (2006). Mental health in adolescence: Is America's youth flourishing? *American Journal of Orthopsychiatry, 76*(3), 395–402. <https://doi.org/10.1037/0002-9432.76.3.395>
- Kurtz, S. M., & Greene, M. J. (2023). Teachers' emotional awareness and regulation skills: Implications for classroom dynamics and student outcomes. *Educational Psychology Review, 35*, 451–473. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09747-w>
- Lieb, R., Isensee, B., Höfler, M., Pfister, H., & Wittchen, H.-U. (2002). Parental depression and depression in offspring: Evidence for familial transmission and psychodynamic

- mediation. *Archives of General Psychiatry*, 59(4), 365–374.
<https://doi.org/10.1001/archpsyc.59.4.365>
- Loeber, R., & Farrington, D. P. (2000). Young children who commit crime: Epidemiology, developmental origins, risk factors, early interventions, and policy implications. *Development and Psychopathology*, 12(4), 737–762.
<https://doi.org/10.1017/S0954579400004107>
- Masten, A. S., & Cicchetti, D. (2010). Developmental cascades. *Development and Psychopathology*, 22(3), 491–495. <https://doi.org/10.1017/S0954579410000222>
- McLaughlin, K. A., & King, K. (2015). Developmental trajectories of anxiety and depression in children and adolescents: The influence of pubertal timing and emotion regulation. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 44(3), 487–502. <https://doi.org/10.1080/15374416.2013.843464>
- Neff, K. D. (2003). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2(2), 85–101.
<https://doi.org/10.1080/15298860309032>
- Neff, K. D., & Germer, C. K. (2013). A pilot study and randomized controlled trial of the mindful self-compassion program. *Journal of Clinical Psychology*, 69(1), 28–44.
<https://doi.org/10.1002/jclp.21923>
- Oberle, E., Domitrovich, C. E., Meyers, D. C., & Weissberg, R. P. (2016). Establishing systemic social and emotional learning approaches in schools: A framework for schoolwide implementation. *School Psychology Quarterly*, 31(1), 77–92.
<https://doi.org/10.1037/spq0000130>
- Roeser, R. W., & Pinela, C. (2014). Mindfulness in schools research: Emerging answers to key questions. *Mindfulness*, 5(6), 738–740. <https://doi.org/10.1007/s12671-014-0394-7>
- Roeser, R. W., Skinner, E., Beers, J., & Jennings, P. A. (2012). Mindfulness training and teachers' professional development: An emerging area of research and practice. *Child Development Perspectives*, 6(2), 167–173. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00238.x>
- Schonert-Reichl, K. A., & Lawlor, M. S. (2010). The effects of a mindfulness-based education program on pre- and early adolescents' well-being and social and emotional competence. *Mindfulness*, 1(3), 137–151.
<https://doi.org/10.1007/s12671-010-0011-8>
- Snyder, H. N., & Sickmund, M. (2006). *Juvenile offenders and victims: 2006 national report*. Washington, DC: Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention. Available online: <https://www.ojp.gov/>
- Sroufe, L. A., Egeland, B., Carlson, E. A., & Collins, W. A. (2005). The development of the person: The Minnesota Study of Risk and Adaptation from Birth to Adulthood. *The Guilford Press*.
- Swearer Napolitano, S. M., Espelage, D. L., & Hymel, S. (2010). Bullying prevention and intervention: Realistic strategies for schools. In J. E. Zins, M. J. Elias, & C. A. Maher (Eds.), *Handbook of prevention and intervention programs for adolescent mental health* (pp. 211–226). New York, NY: Wiley. | 310
<https://doi.org/10.1002/9780470568286>
- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school.



Child Development, 83(3), 877–895. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x>

Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202–209. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.202>

Whitlock, J. L., Powers, J. L., & Eckenrode, J. (2006). The role of social connectedness in protecting against self-injury in adolescence. *American Journal of Community Psychology*, 38(3-4), 297–303. <https://doi.org/10.1007/s10464-006-9076-1>

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2002). The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 91–120). San Diego, CA: Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012750053-9/50006-1>

Zhou, M., & Ee, J. (2012). Development of empathy and its relationship with academic achievement in a sample of Chinese students. *Educational Psychology*, 32(2), 195–208. <https://doi.org/10.1080/01443410.2011.650669>

