

## ***Self-Compassion dan Hope pada Guru Sekolah Inklusi***

**Isyah Rodhiyah, Pratiwi Widyasari**

Fakultas Psikologi, Universitas Indonesia, Depok Jawa Barat

*e-mail: isyah.rodhiyah01@ui.ac.id*

### ***Abstract***

*This study aims to examine the correlation between self-compassion and hope on teachers in inclusive schools. This study used quantitative method with cross-sectional design with correlational research type. The participants were 162 inclusive primary school teachers in Jakarta, Depok, and Bogor, who were recruited through nonprobability sampling technique that is convenience sampling. The adapted Adult Hope Scale (AHS) and Self-Compassion Scale (SCS) were used as instrument in this study. The findings show that there is a significant positive correlation between self-compassion and hope. This relationship can be caused by mental support, self-confidence, positive attitude, and the increase of competency perception based on self-compassion that may facilitate the individuals to have better hope.*

**Keywords:** *self-compassion, hope, teacher, inclusive school*

### **Abstrak**

Penelitian ini bertujuan meneliti hubungan *self-compassion* dengan *hope* pada guru sekolah inklusi. Penelitian menggunakan metode kuantitatif dengan desain penelitian *cross-sectional* serta tipe penelitian korelasional. Partisipan terdiri atas 162 guru sekolah dasar inklusi di Jakarta, Depok, dan Bogor, yang diambil melalui teknik *nonprobability sampling* dengan cara *convenience sampling*. *Adult Hope Scale* (AHS) dan *Self-Compassion Scale* (SCS) yang telah diadaptasi, digunakan sebagai alat ukur dalam penelitian ini. Hasil penelitian menunjukkan terdapat hubungan positif yang signifikan antara *self-compassion* dengan *hope*. Hubungan tersebut dapat terjadi karena dukungan batin, kepercayaan diri, sikap diri positif, dan peningkatan persepsi kompetensi yang ditimbulkan oleh *self-compassion* memfasilitasi individu memiliki *hope* yang lebih baik.

**Kata Kunci:** *self-compassion, hope, guru, sekolah inklusi*

### **Pendahuluan**

Pendidikan berhak didapatkan oleh warga negara yang memiliki kecerdasan luar biasa dan yang memiliki disabilitas (Rahmawati dkk., 2020). Hal ini melahirkan konsep pendidikan inklusif (Haryono dkk., 2019), yaitu kebijakan pemerintah yang diselenggarakan dalam rangka mengupayakan pendidikan yang layak, berkualitas, dan dapat dinikmati oleh anak berkebutuhan khusus dan anak-anak pada umumnya (Darma & Rusyidi, 2015). Pada sekolah inklusi, anak berkebutuhan khusus belajar bersama-sama dengan anak normal di sekolah reguler, setiap anak diterima menjadi bagian dari kelas, diakomodasi, dan direspon kebutuhannya sehingga ia mendapat kesempatan yang sama untuk mengembangkan potensinya (Haryono dkk.,

2019). Efendi (2018) menambahkan, selain disatukan dalam kelas yang sama, kurikulum yang diberikan merupakan kurikulum yang telah disesuaikan dengan kebutuhan anak berkebutuhan khusus.

Pelaksanaan pendidikan inklusif dilakukan oleh berbagai pihak, salah satunya adalah guru. Guru memegang peranan yang penting dalam mencapai kesuksesan pendidikan inklusif (Damayanti dkk., 2017), karena guru merupakan tonggak proses pembelajaran (Haerani & Masunah, 2019). Guru berperan dalam menyelenggarakan pendidikan yang efektif seperti melakukan asesmen, membuat Program Pembelajaran Individual (PPI), memberikan instruksi tugas, membantu siswa fokus menyelesaikan tugas dan mengelola perilaku, serta memberi dukungan

emosional dan konsultasi (Amalia & Kurniawati, 2021; Dewi & Paramita, 2012).

Taylor dan Ringlaben (2012) menerangkan bahwa hadirnya pendidikan inklusif membuat guru harus menghadapi tantangan baru, diantaranya guru perlu melakukan penyesuaian yang signifikan pada program pendidikan serta menyiapkan diri untuk menghadapi semua kebutuhan siswa. Selain itu, guru di sekolah inklusi juga menghadapi masalah berupa perilaku siswa yang tidak sesuai, motivasi belajar siswa yang rendah, beban kerja yang berat, tekanan waktu, konflik dengan staf di sekolah, serta kritik dari orang tua murid (Rahmawati dkk., 2020).

Sementara itu, Tarnoto (2016) mengungkapkan bahwa latar belakang pendidikan guru sekolah inklusi yang bukan merupakan pendidikan luar biasa, membuat guru merasakan rendahnya kompetensi untuk menangani siswa berkebutuhan khusus di kelas. Guru pun kesulitan melaksanakan kegiatan belajar mengajar yang efektif bagi seluruh siswa (Tarnoto, 2016). Berbagai hal tersebut akhirnya dapat membuat guru di sekolah inklusi merasa lelah, stres, dan frustrasi (Leguminosa dkk., 2017). Stres tersebut akhirnya dapat mengarahkan guru mengalami *burnout*, rendahnya pencapaian siswa, hingga keputusan meninggalkan pekerjaan (Amalia & Kurniawati, 2021; Emery & Vandenberg, 2010).

Berbagai tantangan di atas harus mampu dihadapi oleh guru, sehingga ia tetap dapat menjalankan peran pentingnya dalam penyelenggaraan pendidikan inklusif. Meski dihadapkan dengan berbagai hal ini, salah satunya dapat ditunjang dengan kepemilikan *hope* (Levi dkk., 2013). *Hope* merujuk kepada persepsi individu mengenai kapasitasnya untuk merancang tujuan dengan jelas, membangun strategi yang spesifik untuk memperoleh tujuan tersebut (*pathway*), serta memulai dan mempertahankan motivasi untuk menjalankan strategi yang telah dirancang (*agency*) (Snyder dkk., 2003). Jika guru sekolah inklusi memiliki *hope* yang tinggi, ia dapat membuat strategi

yang tepat dan terus mempertahankan motivasi untuk melaksanakan strategi tersebut.

Levi dkk. (2013) menemukan bahwa guru sekolah inklusi yang memiliki tingkat *hope* tinggi akan memiliki tingkat *self-efficacy* yang tinggi pula. Guru yang memiliki tingkat *self-efficacy*, persepsi terhadap kesuksesan, dan rasa percaya diri tinggi cenderung lebih suportif dan meyakinkan siswa selama proses pembelajaran dan pengembangan, sehingga pencapaian akademik dan sosial siswa pun dapat meningkat (Sezgin & Erdogan, 2015). Secara umum, *hope* juga dapat mendorong, mempertahankan, dan memberikan kenyamanan pada guru ketika menghadapi situasi sulit (Birmingham, 2009). *Hope* membuat guru tetap persisten dalam mengajar meskipun berhadapan dengan berbagai tantangan (Kelchtermans dalam Eren, 2015) dan tetap termotivasi untuk mengajar meskipun berhadapan dengan situasi sulit (Collinson dkk., dalam Eren, 2015). Selain itu, guru dengan tingkat *hope* tinggi memiliki strategi pemecahan masalah yang lebih baik, memiliki tekad lebih kuat, dan memiliki jalan menuju penyelesaian masalah yang lebih banyak (Bullough & Hall-Kenyon, 2011). Hal tersebut menunjukkan penting bagi guru sekolah inklusi memiliki *hope*, sehingga ia dapat menjalankan perannya meski menghadapi berbagai tantangan. Kepemilikan *hope* pada seseorang berhubungan dengan beberapa hal, salah satunya adalah *self-compassion* (Neff & Faso, 2015; Yang dkk., 2016).

*Self-compassion* diartikan sebagai kasih sayang kepada diri sendiri yang dilakukan dengan cara menghubungkan diri dengan kejadian kegagalan, ketidakmampuan, atau penderitaan pribadi (Neff, 2016). Neff (2003) menjelaskan *self-compassion* sebagai tiga komponen saling berkaitan yang diperlihatkan selama masa kesakitan atau kegagalan. Tiga komponen yang saling berkaitan tersebut adalah *self-kindness* vs *self-judgement*, *common humanity* vs *isolation*, serta *mindfulness* vs *over-*

*identification*. Kesimpulannya, individu yang memiliki *self-compassion* akan melakukan *self-kindness*, *common humanity*, dan *mindfulness* ketika ia menderita atau mengalami kegagalan.

Seseorang yang memiliki *self-compassion* akan melakukan *self-kindness*, yang ditunjukkan dengan berhenti menghakimi diri sendiri dan meremehkan komentar internal, serta menghibur diri seperti yang seseorang lakukan kepada temannya ketika dibutuhkan (Neff, 2003). Selanjutnya, seseorang yang memiliki *self-compassion* akan melihat pengalaman sebagai bagian dari pengalaman manusia yang lebih besar, bukan sebagai hal yang terpisah atau terisolasi (*common humanity*) (Neff, 2003). Perasaan ketidakmampuan, kecewa, kegagalan, kesalahan dirasakan semua orang dan semua orang menjalani hidup yang tidak sempurna sehingga perasaan negatif yang kita rasakan pun menurun (Neff, 2003; Neff, 2016).

Komponen terakhir pada *self-compassion* adalah *mindfulness*. *Mindfulness* menekankan pada kesadaran terhadap pengalaman menyakitkan yang sedang dirasakan saat ini dengan jelas dan seimbang (Neff, 2016). Berdasarkan penelusuran peneliti, penelitian mengenai *self-compassion* telah banyak diteliti dalam area klinis, namun belum dilakukan pada area pendidikan. Penelitian tersebut dilakukan diantaranya pada penderita *social anxiety disorder*, kanker payudara, *eating disorder*, serta orang tua dengan anak sindrom autis (Ferreira dkk., 2013; Neff & Faso, 2015; Przewdziecki dkk., 2013; Werner dkk., 2012).

Neff dan Faso (2015) menemukan adanya hubungan positif antara *self-compassion* dan *hope* pada orang tua dengan anak spektrum autisme. Orang tua yang memiliki *self-compassion* lebih tinggi juga memiliki harapan terhadap masa depan yang lebih besar (Neff & Faso, 2015). Akan tetapi, hubungan antara *self-compassion* dengan *hope* belum diteliti lebih lanjut pada konteks guru sekolah inklusi yang juga

menghadapi berbagai tantangan seperti orang tua dengan anak spektrum autisme. Sears dan Kraus (dalam Yang dkk., 2016) menjelaskan keterkaitan *hope* dengan *self-compassion* dapat terjadi karena ketika seseorang berbuat baik terhadap diri sendiri (*self-kindness*), ia lebih mampu meningkatkan kemungkinan untuk mengidentifikasi tujuan yang diinginkan serta percaya diri dalam membuat *pathway* untuk mencapai tujuan tersebut. Selain itu, Neff dan Germer (2017) menjelaskan ketika seseorang berbuat baik terhadap dirinya dan menganggap kegagalan sebagai hal yang wajar dialami manusia, ia akan mampu merasakan kompetensi yang lebih besar, melakukan upaya yang lebih besar, dan mempertahankan kegigihan yang lebih tinggi terhadap tujuan bahkan ketika dihadapkan dengan hambatan.

Berdasarkan pemaparan di atas dapat disimpulkan bahwa terdapat hubungan yang erat antara *hope* dan *self-compassion*, yang penting dimiliki oleh guru sekolah inklusi. Akan tetapi, belum ada yang meneliti secara lebih spesifik hubungan antara *hope* dan *self-compassion* pada guru sekolah inklusi. Penelitian yang telah dilakukan pada guru sekolah inklusi hanya meliputi tingkat *burnout* guru sekolah inklusi (Dewi & Paramita, 2012), kompetensi guru dalam proses pembelajaran inklusi (Damayanti dkk., 2017), serta kontribusi religiusitas pada perilaku prososial guru sekolah inklusi (Hanifah & Hamdan, 2021). Oleh karena itu, peneliti melakukan penelitian untuk mengetahui gambaran *self-compassion* dan *hope* pada guru sekolah inklusi serta bertujuan untuk mengetahui hubungan *self-compassion* dengan *hope* pada guru sekolah inklusi. Hasil dari penelitian ini dapat menjadi acuan pihak terkait dalam mengembangkan program yang berfokus pada guru sekolah inklusi.

## **Metode Penelitian**

### **Tipe dan Desain Penelitian**

Peneliti ini menggunakan metode penelitian kuantitatif. Desain penelitian

yang digunakan jika ditinjau dari jumlah kontak yang dilakukan peneliti dengan partisipan, termasuk penelitian *cross-sectional*. Selanjutnya, tipe penelitian yang digunakan merupakan penelitian korelasional (Gravetter & Forzano, 2012).

### Partisipan Penelitian

Pemilihan partisipan penelitian dilakukan menggunakan *nonprobability sampling* dengan cara *convenience sampling* (Kumar, 2011). Partisipan yang diikutsertakan pada penelitian ini merupakan guru yang mengajar di sekolah dasar inklusi di Jakarta, Depok, dan Bogor. Guru tersebut mengajar di kelas yang terdapat minimal 1 siswa berkebutuhan khusus.

### Instrumen Penelitian

Alat ukur yang digunakan adalah *Adult Hope Scale* (AHS) (Snyder dkk., 1991) yang telah diadaptasi ke dalam bahasa Indonesia oleh Setiawan (2016). *Adult Hope Scale* (AHS) mengukur dua komponen *hope* yaitu *pathway* dan *agency*, sementara komponen tujuan tidak diukur. Alat ukur ini terdiri dari 12 item, yakni: 4 item *agency*, 4 item *pathway*, dan 4 item *fillers* yang semuanya merupakan item *favorable*. Item *fillers* berfungsi sebagai distraktor agar konten di dalam alat ukur tersebut tidak terlihat jelas mengukur *hope* (Snyder, 1995). Pilihan jawaban dalam alat ukur ini menggunakan skala likert 5 poin, yang terdiri dari “Sangat Tidak Sesuai”, “Tidak Sesuai”, “Agak Sesuai”, “Sesuai”, dan “Sangat Sesuai”. Hasil pengujian alat ukur menunjukkan angka reliabilitas sebesar .89 (*Cronbach's alpha*) dan validitas alat ukur menggunakan *corrected item total correlation (Crit)* memperoleh hasil antara .57 – .78.

Peneliti juga menggunakan *Self-Compassion Scale* (SCS) (Neff, 2003) yang telah ditranslasi ke dalam bahasa Indonesia oleh Hilary (2016). SCS terdiri dari 26 item dengan komponen *self-kindness*, *self-judgement*, *common humanity*, *isolation*, *mindfulness*, dan *over-identification*. Pilihan jawaban dalam alat ukur ini menggunakan

skala likert 5 poin (1 = hampir tidak pernah hingga 5= hampir selalu).

Alat ukur *self-compassion scale* yang digunakan pada penelitian ini telah melalui proses adaptasi ke dalam Bahasa Indonesia oleh Hilary (2016). Setelah dilakukan *try out* diperoleh reliabilitas berupa konsistensi internal sebesar .73. Sementara, validitas alat ukur yang dilihat menggunakan *corrected item total correlation (Crit)* memperoleh hasil -.18 – .60. Peneliti melakukan revisi terhadap 8 item yang memiliki *crit* di bawah .2. Salah satu item yang direvisi adalah item nomor 9 “*Ketika sesuatu membuat saya kesal, saya mencoba untuk menjaga emosi saya dalam keseimbangan*”, direvisi menjadi “*Saat suatu hal membuat saya kesal, saya berusaha menjaga emosi saya tetap seimbang*”. Revisi dilakukan untuk memperbaiki validitas item serta mempertahankan kelengkapan item pada alat ukur. Setelah dilakukan revisi, peneliti menguji reliabilitas dan validitas dari alat ukur ini. Reliabilitas yang diperoleh sebesar .84 dan validitas berkisar antara -.23 – .62. Setelah direvisi terdapat peningkatan nilai *Crit* pada 6 item yang telah direvisi. Setelah selesai melaksanakan uji coba kedua alat ukur kepada 33 guru sekolah inklusi, peneliti melakukan revisi pada item-item yang memiliki nilai di bawah .2. Hal ini dilakukan untuk memperbaiki validitas item serta mempertahankan kelengkapan alat ukur.

### Teknik Analisis Statistik

Data diolah menggunakan tiga teknik analisis statistik yaitu deskriptif, korelasi dan komparasi. Analisis statistik deskriptif digunakan untuk mengetahui gambaran umum karakteristik partisipan, *hope*, serta *self-compassion*. Teknik analisis korelasional yang digunakan adalah teknik *Pearson Correlation Coefficient*. Teknik ini digunakan untuk mengetahui signifikansi hubungan antara *self-compassion* dengan *hope*. Teknik analisis komparatif menggunakan *t-test* dan *one-way anova* dilakukan untuk membandingkan perbedaan *self-compassion* ditinjau dari karakteristik demografis.

## Hasil Penelitian dan Pembahasan

### Karakteristik Umum Partisipan

Tabel 1  
Karakteristik Partisipan

Karakteristik	n	%
Usia		
19-24 tahun	27	16.7
25-44 tahun	92	56.8
45-64 tahun	43	26.5
Jenis Kelamin		
Perempuan	131	89.1
Laki-Laki	31	19.1
Pelatihan		
Ya	93	57.4
Tidak	69	42.6

Partisipan pada penelitian ini berjumlah 162 orang. Pada tabel 1 dapat diketahui bahwa berdasarkan usia, rentang usia partisipan adalah 19 sampai dengan 59 tahun ( $M= 36.10$ ,  $SD= 12.09$ ). Jika dilihat dari kelompok usia, terdapat 27 partisipan (16.7%) dewasa muda (19-24 tahun), 92 partisipan (56.8%) dewasa madya (25-44 tahun), dan 43 partisipan (26.5%) dewasa tua (45-64 tahun). Partisipan pada penelitian ini didominasi oleh perempuan yaitu sejumlah 131 orang (89.1%), sementara partisipan dengan jenis kelamin laki-laki berjumlah 31 orang (19.1%). Selain itu, sebanyak 93 orang (57.5%) partisipan tidak pernah mengikuti pelatihan berkaitan dengan anak berkebutuhan khusus dan sekolah inklusi, sementara 69 lainnya (42.6%) pernah mengikuti pelatihan berkaitan dengan anak berkebutuhan khusus dan sekolah inklusi. Terakhir, berdasarkan jumlah siswa berkebutuhan khusus di kelas, terdapat 1 sampai dengan 20 siswa berkebutuhan khusus di kelas ( $M= 2.35$ ;  $SD= 2.87$ ).

### Gambaran Skor Hope

Gambaran skor *hope* pada 162 guru sekolah dasar inklusi memiliki *mean* atau rata-rata sebesar 32.6 ( $SD= 3.46$ ). Rentang skor yang diperoleh partisipan berkisar antara 22 hingga 40. Sementara pada komponen *pathway* diperoleh *mean* sebesar 16.72 ( $SD= 1.99$ ). Rentang skor yang

diperoleh partisipan pada komponen ini berkisar antara 11 hingga 20. Selanjutnya, pada komponen *agency*, *mean* yang diperoleh sebesar 15.88 ( $SD= 2.08$ ). Nilai minimum yang diperoleh partisipan pada komponen ini sebesar 10, dan nilai maksimum yang diperoleh sebesar 20 (tabel 2).

### Gambaran Skor Self-Compassion

Berdasarkan tabel 3, *self-compassion* pada 162 guru sekolah dasar inklusi memiliki *mean* sebesar 3.72 ( $SD= .46$ ). Hal ini menandakan bahwa guru sekolah inklusi memiliki *self-compassion* yang tinggi. Komponen *mindfulness* memiliki nilai *mean* yang paling besar diantara komponen yang lain, yaitu sebesar 3.94 ( $SD= .70$ ).

Tabel 2  
Gambaran Hope

Variabel	M	SD	Min	Max
Hope	32.60	3.46	22	40
Pathway	16.72	1.99	11	20
Agency	15.88	2.08	10	20

Tabel 3  
Gambaran Self-Compassion

Variabel	M	SD	Min	Max
Self-compassion	3.72	.46	2.38	4.77
Self-kindness	3.84	.63	1.40	5.00
Self-judgement	2.40	.59	1.00	3.80
Common humanity	3.83	.69	1.25	5.00
Isolation	2.35	.76	1.00	4.50
Mindfulness	3.94	.70	1.00	5.00
Over-identification	2.46	.77	1.00	5.00

Tabel 4  
Uji Komparatif Self-Compassion (SC) Berdasarkan Usia

	19-24 tahun		25-44 tahun		45-64 tahun		F	$\eta^2$
	M	SD	M	SD	M	SD		
SC	3.73	.46	3.69	.44	3.50	.54	.22	.003

Tabel 5  
Uji Komparatif Self-Compassion Berdasarkan Jenis Kelamin dan Keikutsertaan dalam Pelatihan

Karakteristik	n	Mean	SD	t	p
Jenis kelamin					
Perempuan	131	3.72	.45	.04	.05
Laki-laki	31	3.72	.49	.04	.05
Pelatihan					
Ya	93	3.70	.44	-.65	.05
Tidak	69	3.75	.50	-.65	.05

## Hubungan Self-Compassion dan Hope

Hasil analisis yang diperoleh dari 162 partisipan menunjukkan hubungan positif yang signifikan antara *self-compassion* ( $M= 3.72$ ,  $SD= .46$ ) dengan *hope* ( $M= 32.6$ ,  $SD= 3.46$ ),  $r= .45$ ,  $p < .01$ . Dengan demikian, hipotesis pada penelitian ini diterima, yaitu terdapat hubungan signifikan antara *self-compassion* dengan *hope* pada guru sekolah dasar inklusi. Artinya semakin tinggi tingkat *self-compassion*, semakin tinggi pula *hope* pada guru sekolah dasar inklusi.

## Uji Komparatif Self-Compassion Berdasarkan Demografis

Berdasarkan tabel 4, hasil perhitungan One-way ANOVA,  $F(2.159) = .22$ ,  $p < .05$ , menandakan terdapat perbedaan *mean self-compassion* yang signifikan pada kelompok-kelompok usia. Hasil ini mengindikasikan bahwa usia dapat memengaruhi *self-compassion* secara signifikan.

Pada tabel 5, dapat dilihat bahwa guru sekolah inklusi berjenis kelamin perempuan ( $M= 3.72$ ;  $SD= .45$ ) memiliki rata-rata skor *self-compassion* yang sama dengan guru sekolah inklusi berjenis kelamin laki-laki ( $M= 3.72$ ;  $SD= .49$ ). Tidak terdapat perbedaan signifikan antara skor kedua kelompok,  $t(162) = .04$ ;  $p > .05$ ; *two-tailed*. Hal ini menunjukkan bahwa jenis kelamin tidak berhubungan dengan tingkat *self-compassion*.

Guru sekolah inklusi yang tidak pernah mengikuti pelatihan ( $M= 3.75$ ;  $SD= .50$ ) memiliki rata-rata skor *self-compassion* yang lebih tinggi dari guru sekolah inklusi yang pernah mengikuti pelatihan ( $M= 3.70$ ;  $SD= .44$ ), namun demikian tidak terdapat perbedaan signifikan antara skor kedua kelompok,  $t(162) = -.65$ ;  $p > .05$ ; *two-tailed*. Hal ini menunjukkan bahwa keikutsertaan dalam pelatihan tidak berhubungan dengan tingkat *self-compassion*.

Penelitian ini menemukan adanya hubungan positif yang signifikan antara *self-compassion* dengan *hope* pada guru sekolah dasar inklusi. Semakin tinggi tingkat *self-compassion* pada guru sekolah dasar inklusi,

semakin tinggi pula tingkat *hope* pada mereka. Ketika seorang guru melakukan *self-compassion*, ia akan menghibur dan mendukung dirinya, tidak merasa sendirian, serta tidak berlebihan dalam merasakan kesakitan yang terjadi akibat kegagalan atau penderitaan yang dihadapi ketika melaksanakan tugasnya sebagai guru. Akhirnya, ia pun memiliki harapan yang lebih besar terhadap masa depan.

Hasil penelitian ini sesuai dengan temuan Neff dan Faso (2015) serta Harshitha dan Sasi (2019) yang meneliti hubungan *self-compassion* dengan *hope*. Neff dan Faso (2015) menemukan bahwa orang tua dengan *self-compassion* yang tinggi lebih memiliki harapan terhadap masa depan karena dukungan batin dan kepercayaan diri yang ditimbulkan oleh *self-compassion* membantu mereka memiliki pandangan yang optimis. Sejalan dengan itu, Yang dkk. (2016) menyatakan bahwa sikap diri positif dan peningkatan persepsi kompetensi yang dikembangkan dari *self-compassion* dapat memfasilitasi identifikasi tujuan yang diinginkan serta membantu dalam memahami dan mempertahankan motivasi yang lebih tinggi menuju tujuan bahkan dalam situasi sulit, sehingga *hope* pun dapat meningkat.

*Self-compassion* menuntut seseorang untuk berbuat baik kepada diri (*self-kindness*), sehingga ia memandang situasi kegagalan sebagai kesempatan untuk belajar dan menguasai daripada merespon dengan kritik diri yang keras (Neff dkk., 2005). *Self-kindness* membuat seseorang merasa aman dalam merespon pengalaman menyakitkan, sehingga seseorang tidak lagi berada dalam ketakutan, dan ketika seseorang melepaskan rasa tidak aman dalam dirinya, ia lebih percaya diri dalam mencapai tujuannya (Neff, 2011). *Self-kindness* juga melibatkan seseorang untuk melakukan hal-hal yang dapat membuat ia bahagia, sehingga seseorang tersebut memiliki kemungkinan lebih besar untuk melakukan tugas-tugas yang menantang dan mempelajari keterampilan baru yang dapat mengarah

pada pencapaian tujuan mereka serta lebih terbuka untuk mengubah diri mereka menjadi lebih baik seperti halnya mereka mengakui kelemahan diri mereka (Neff & Dahm, 2015). Sebaliknya, *self-judgement* membuat seseorang merasa tidak kompeten untuk meraih tujuannya, mengkritik diri serta kurang memfasilitasi pencapaian tujuan karena strategi *self-handicaping* yang digunakan, yakni strategi kognitif dimana orang menghindari usaha dengan harapan menjaga potensi kegagalan dari menyakiti harga diri (Neff, 2011).

Selanjutnya, seseorang yang memiliki *self-compassion* akan melihat pengalaman sebagai bagian dari pengalaman manusia yang lebih besar (*common humanity*) (Neff, 2003). Artinya, perasaan ketidakmampuan, kecewa, kegagalan, atau kesalahan itu dirasakan semua orang (Neff, 2003, 2016). Ketika pengalaman yang bermasalah dan menyakitkan ditanggapi dengan pengakuan bahwa orang lain juga tidak terhitung jumlahnya telah mengalami kesulitan yang sama, maka perasaan negatif dapat menurun (Neff, 2003). Sebaliknya, seseorang yang merespon pengalaman menyakitkan dengan *isolation*, fokus pada kekurangan tanpa memperhitungkan gambaran manusia yang lebih besar, perspektifnya pun cenderung menyempit, asyik dengan perasaan kekurangan, rasa tidak aman diri sendiri, dan perasaan terisolasi membantunya mewujudkan rasa takut itu menjadi kenyataan (Neff, 2011). Akhirnya, rasa tidak aman dan rasa takut membuat seseorang tidak percaya diri dalam mencapai tujuannya (Neff, 2011). Harapan pada dirinya pun menurun, ia takut dengan keadaan hidup yang sulit dan tidak siap untuk menjalani hidup yang penuh rintangan (Neff, 2011).

Terakhir, seseorang yang memiliki *self-compassion* lebih sadar mengenai pikiran dan emosi negatif (*mindfulness*) daripada sekedar memikirkannya (Neff & Faso, 2015). *Mindfulness* membawa seseorang kembali ke saat sekarang dan menyediakan jenis kesadaran seimbang (Neff, 2011).

Sementara itu, seseorang yang melakukan *over-identification* terperangkap dalam alur cerita yang berlebihan tentang aspek negatif dari diri sendiri atau pengalaman hidupnya (Neff, 2016). Hal tersebut akhirnya mengarahkan kepada kekhawatiran dan keputusan (Neff & Faso, 2015).

Peneliti juga melakukan analisis komparatif pada data demografis partisipan. Hasil menunjukkan bahwa berdasarkan usia ditemukan perbedaan *self-compassion* yang signifikan. Hal ini menunjukkan bahwa perkembangan dimungkinkan memiliki peran terhadap sejauhmana seseorang peduli pada dirinya. Hal ini mungkin muncul sebagai akibat dari kematangan emosi yang lebih besar dan peningkatan pemahaman, serta pengakuan terhadap kondisi manusia yang sama (Neff & Pommier, 2013). Pertambahan usia pun memungkinkan seseorang lebih berpengalaman dalam menghadapi tantangan hidup (Allen dkk., 2012). Hasil ini senada dengan berbagai penelitian sebelumnya (Hwang dkk., 2016; Neff & Pommier, 2013).

Hasil lainnya menunjukkan tidak ditemukan perbedaan *self-compassion* dan *hope* yang signifikan jika ditinjau dari aspek jenis kelamin dan keikutsertaan dalam pelatihan. Pada variabel *hope* juga tidak ditemukan perbedaan signifikan berdasarkan usia partisipan. Tidak adanya perbedaan yang signifikan pada *self-compassion* dan *hope* jika ditinjau pada aspek jenis kelamin senada dengan berbagai penelitian sebelumnya (Feldman dkk., 2009; Levi dkk., 2013; Neff dkk., 2008). Hal ini mungkin disebabkan ketimpangan pada partisipan, dimana partisipan dengan jenis kelamin perempuan jauh lebih banyak dari partisipan laki-laki. Terdapat penelitian sebelumnya yang juga menemukan tidak adanya perbedaan signifikan pada *hope* berdasarkan usia (Feldman dkk., 2009; Levi dkk., 2013).

Selanjutnya tidak adanya perbedaan signifikan pada *self-compassion* dan *hope* jika ditinjau dari aspek keikutsertaan dalam pelatihan, mungkin disebabkan sasaran dari

pelatihan tersebut. Snowman dan McCown (2011) menjelaskan bahwa sasaran pembelajaran terdiri atas 3 domain, yaitu kognitif, afektif, dan psikomotor. Pada pelatihan yang diikuti guru sekolah inklusi, materi yang diterima merupakan materi pengetahuan mengenai anak berkebutuhan khusus yang hanya menyentuh domain kognitif. Sementara itu, *hope* dan *self-compassion* berada pada tataran afektif. Perbedaan domain sasaran pelatihan dengan domain pada *hope* dan *self-compassion* membuat pelatihan tersebut tidak memiliki efek secara langsung pada peningkatan *hope* dan *self-compassion*.

Keterbatasan dalam penelitian ini diantaranya hanya dapat mengetahui hubungan antar variabel, namun belum mampu mengetahui apakah perolehan skor *hope* seseorang disebabkan oleh skor *self-compassion* yang dimilikinya. Penelitian ini belum mampu menjelaskan arah hubungan yang terjadi. Peneliti juga tidak melakukan analisis terhadap lamanya guru mengajar di sekolah inklusi yang mungkin memiliki hubungan dengan *self-compassion* pada guru seperti halnya usia.

### Simpulan

Simpulan yang diperoleh dari hasil analisis data bahwa terdapat hubungan positif yang signifikan antara *self-compassion* dengan *hope* pada guru sekolah dasar inklusi. Artinya semakin tinggi *self-compassion* guru sekolah inklusi semakin tinggi pula *hope* yang dimiliki guru sekolah inklusi tersebut, begitu juga sebaliknya. Terdapat perbedaan *self-compassion* yang signifikan jika ditinjau dari usia, namun tidak terdapat perbedaan signifikan berdasarkan jenis kelamin dan keikutsertaan dalam pelatihan.

### Daftar Pustaka

Allen, A. B., Goldwasser, E. R., & Leary, M. R. (2012). Self-compassion and well-being among older adults. *Self and Identity*, 11(4), 428–453.

<https://doi.org/10.1080/15298868.2011.595082>

Amalia, N., & Kurniawati, F. (2021). Studi literatur: Peran guru pendidikan khusus di sekolah inklusi. *Jurnal Kependidikan: Jurnal Hasil Penelitian dan Kajian Kepustakaan di Bidang Pendidikan, Pengajaran dan Pembelajaran*, 7(2), 361-371.

<https://doi.org/10.33394/jk.v7i2.3730>

Birmingham, C. (2009). The disposition of hope in teaching. *Teacher Education Quarterly*, 36, 27-39.

Bullough, R. V., & Hall-Kenyon, K. M. (2011). The call to teach and teacher hopefulness. *Teacher Development*, 15(2), 127–140.

<https://doi.org/10.1080/13664530.2011.571488>

Damayanti, T., Hamdan, S. R., & Khasanah, A. N. (2017). Kompetensi guru di dalam proses pembelajaran inklusi pada guru SD negeri di kota Bandung. *SCHEMA (Journal of Psychological Research)*, 3(1), 79–88.

<https://doi.org/https://doi.org/10.29313/schema.v0i0.1947>

Darma, I. P., & Rusyidi, B. (2015). Pelaksanaan sekolah inklusi di Indonesia. *Prosiding Penelitian dan Pengabdian Kepada Masyarakat*, 2(2), 0.

<https://doi.org/10.24198/jppm.v2i2.13530>

Dewi, S. L. D., & Paramita, P. P. (2012). Tingkat burnout ditinjau dari karakteristik demografis (usia, jenis kelamin dan masa kerja) guru SDN inklusi di Surabaya. *Jurnal Psikologi Pendidikan dan Perkembangan*, 1(2), 107-115.

Efendi, M. (2018). The implementation of inclusive education in indonesia for children with special needs: Expectation and reality. *Journal of ICSAR*, 2(2), 142–147.

<https://doi.org/10.17977/um005v2i22018p142>

Emery, D. W., & Vandenberg, B. (2010). Special education teacher burnout and ACT. *International Journal of Special Education*, 25(1), 119–131.

- Eren, A. (2015). 'Not only satisfied and responsible, but also hopeful': Prospective teachers' career choice satisfaction, hope, and personal responsibility. *Cambridge Journal of Education*, 45(2), 149–166. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.930417>
- Feldman, D. B., Rand, K. L., & Kahle-Wroblewski, K. (2009). Hope and goal attainment: Testing a basic prediction of hope theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 28(4), 479–497. <https://doi.org/10.1521/jscp.2009.28.4.479>
- Ferreira, C., Pinto-Gouveia, J., & Duarte, C. (2013). Self-compassion in the face of shame and body image dissatisfaction: Implications for eating disorders. *Eating Behaviors*, 14(2), 207–210. <https://doi.org/10.1016/j.eatbeh.2013.01.005>
- Gravetter, F. J., & Forzano, L. B. (2012). *Research methods for the behavioral sciences (4th ed)*. Wadsworth.
- Haerani, R., & Masunah, J. (2019). Building the competence of culture art teachers in inclusive school in Bandung city. *Proceedings of the International Conference on Arts and Design Education (ICADE 2018)*. <https://doi.org/10.2991/icade-18.2019.50>
- Hanifah, F. D., & Hamdan, S. R. (2021). Kontribusi religiusitas terhadap perilaku prososial guru sekolah inklusi berbasis islam. *JPIB: Jurnal Psikologi Islam dan Budaya*, 4(1), 67-80. <https://doi.org/10.15575/jpib.v4i1.5609>
- Harshitha, S., & Sasi, R. (2019). Self-compassion, self-criticism and hope among emerging adults. *International Journal of Indian Psychology*, 7(2), 30–37. <https://doi.org/10.25215/0702.005>
- Haryono, S. E., Anggraini, H., & Budiarti, M. (2019). Pendidikan bagi anak berkebutuhan khusus dengan pendekatan mindfulness teaching. *Prosiding Seminar Nasional & Call Paper*.
- Hilary, P. (2016). *Hubungan antara self-compassion dengan psychological well being pada pemusik orchestra* (Skripsi tidak diterbitkan). Universitas Indonesia, Fakultas Psikologi.
- Hwang, S., Kim, G., Yang, J.-W., & Yang, E. (2016). The moderating effects of age on the relationships of self-compassion, self-esteem, and mental health. *Japanese Psychological Research*, 58(2), 194–205. <https://doi.org/10.1111/jpr.12109>
- Kumar, R. (2011). *Research methodology: A step by step guide for beginners (3rd ed)*. Sage Publishing.
- Leguminosa, P., Nashori, F., & Rachmawati, M. A. (2017). Pelatihan kebersyukuran untuk menurunkan stres kerja guru di sekolah inklusi. *Jurnal Ilmiah Psikologi Terapan*, 5(2), 186. <https://doi.org/10.22219/jipt.v5i2.4563>
- Levi, U., Einav, M., Raskind, I., Ziv, O., & Margalit, M. (2013). Helping students with LD to succeed: The role of teachers' hope, sense of coherence and specific self-efficacy. *European Journal of Special Needs Education*, 28(4), 427–439. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.820457>
- Neff, K. D. (2003). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2(3), 223–250. <https://doi.org/10.1080/15298860309027>
- Neff, K. D. (2016). The self-compassion scale is a valid and theoretically coherent measure of self-compassion. *Mindfulness*, 7(1), 264–274. <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0479-3>
- Neff, K. D., & Dahm, K. A. (2015). Self-compassion: What it is, what it does, and how it relates to mindfulness. Dalam B. Ostafin, M. Robinson & B. Meier (eds.), *Handbook of Mindfulness and Self-Regulation* (pp. 121–137). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4939-2263-5\\_10](https://doi.org/10.1007/978-1-4939-2263-5_10)
- Neff, K. D., & Faso, D. J. (2015). Self-Compassion and well-being in parents of children with autism. *Mindfulness*, 6(4), 938–947. <https://doi.org/10.1007/s12671-014-0359-2>

- Neff, K. D., & Germer, C. (2017). Self-Compassion and psychological wellbeing. Dalam J. Doty (Ed.), *Oxford handbook of compassion science*. Oxford University Press.
- Neff, K. D., Hsieh, Y.-P., & Dejitterat, K. (2005). Self-compassion, achievement goals, and coping with academic failure. *Self and Identity*, 4(3), 263–287. <https://doi.org/10.1080/13576500444000317>
- Neff, K. D., Pisitsungkagarn, K., & Hsieh, Y.-P. (2008). Self-compassion and self-construal in the United States, Thailand, and Taiwan. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 39(3), 267–285. <https://doi.org/10.1177/0022022108314544>
- Neff, K. D., & Pommier, E. (2013). The relationship between self-compassion and other-focused concern among college undergraduates, community adults, and practicing meditators. *Self and Identity*, 12(2), 160–176. <https://doi.org/10.1080/15298868.2011.649546>
- Przedzicki, A., Sherman, K. A., Baillie, A., Taylor, A., Foley, E., & Stalgis-Bilinski, K. (2013). My changed body: Breast cancer, body image, distress and self-compassion. *Psycho-Oncology*, 22(8), 1872–1879. <https://doi.org/10.1002/pon.3230>
- 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>
- Setiawan, I. M. (2016). *Kita berharap, maka kita bangkit harapan sebagai prediktor resiliensi pada penyintas erupsi gunung Kelud* (Skripsi tidak diterbitkan). Universitas Indonesia, Fakultas Psikologi
- Sezgin, F., & Erdogan, E. (2015). Academic optimism, hope and zest for work as predictors of teacher self-efficacy and perceived success. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(1), 7-19. <https://doi.org/10.12738/estp.2015.1.233>
- 8
- Snowman, J., & McCown, R. (2011). *Psychology applied to teaching (ed. 13)*. Cengage Learning.
- Snyder, C. R. (1995). Conceptualizing, measuring, and nurturing hope. *Journal of Counseling & Development*, 73(3), 355–360. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1995.tb01764.x>
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., Yoshinobu, L., Gibb, J., Langelle, C., & Harney, P. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(4), 570–585. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.4.570>
- Snyder, C. R., Lopez, S. J., Shorey, H. S., Rand, K. L., & Feldman, D. B. (2003). Hope theory, measurements, and applications to school psychology. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 122–139. <https://doi.org/10.1521/scpq.18.2.122.21854>
- Tarnoto, N. (2016). Permasalahan-permasalahan yang dihadapi sekolah penyelenggara pendidikan inklusi pada tingkat SD. *Humanitas*, 13(1), 50-61. <https://doi.org/10.26555/humanitas.v13i1.3843>
- Taylor, R., & Ringlaben, R. P. (2012). Impacting pre-service teachers' attitudes toward inclusion. *Higher Education Studies*, 2(3), 16-23. <https://doi.org/10.5539/hes.v2n3p16>
- Werner, K. H., Jazaieri, H., Goldin, P. R., Ziv, M., Heimberg, R. G., & Gross, J. J. (2012). Self-compassion and social anxiety disorder. *Anxiety, Stress & Coping*, 25(5), 543–558. <https://doi.org/10.1080/10615806.2011.608842>
- Yang, Y., Zhang, M., & Kou, Y. (2016). Self-compassion and life satisfaction: The mediating role of hope. *Personality and Individual Differences*, 98, 91–95. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.03.086>