

Validasi Modul CARE dalam Meningkatkan Kecerdasan Emosional Guru Sekolah Dasar Inklusi

Puti Ayu Setiani¹ & Budi Andayani²
Fakultas Psikologi Universitas Gadjah Mada

Abstract. Teacher's social emotional competence has a significant role for effective teaching. Teachers faces challenges such as student's negligent, student's misbehaviour, and various classroom dynamics make teachers often experience negative emotions, such as frustration and anger. The challenge becomes greater for teachers who teach in inclusive classrooms. Emotional intelligence training is one of way to improve this social emotional competence. This study aimed to develop and test the validity of CARE module for primary school teachers, especially in inclusive schools. Validation was done in two steps which are content validity and empirical tests The content validity test used Aiken's V for the data analysis. The empirical test was conducted by using quasi-experimental with untreated control group design with dependent pretest and posttest. Result showed that CARE module had good content validity with Aiken's V score varying from 0.75 to 0.96, but emotional intelligence had not been significantly improved $U (n=16) = 21, p > 0.05$, in experimental group ($M=12$) than control group ($M=1.9$).

Keywords: emotional intelligence; module; teacher; validation

Abstrak. Kompetensi sosial emosional guru memiliki peran signifikan dalam efektivitas mengajar. Guru menghadapi berbagai tantangan seperti kelalaian siswa, perilaku siswa yang kurang baik, serta berbagai dinamika di kelas membuat guru seringkali mengalami emosi negatif, seperti frustrasi dan marah. Tantangan ini semakin besar ketika guru mengajar di kelas inklusif. Pelatihan kecerdasan emosional merupakan salah satu cara untuk meningkatkan keterampilan sosial emosional. Penelitian ini bertujuan untuk mengembangkan dan menguji validitas modul CARE pada guru, khususnya di sekolah inklusi. Validasi dilakukan dalam dua tahap, yaitu uji validitas isi dan uji empiris. Analisis uji validitas isi menggunakan Aiken's V. Uji empiris dilakukan dengan menggunakan desain penelitian *untreated control group design with dependent pretest and posttest* dengan analisis data yang menggunakan pendekatan non parametrik. Hasil penelitian menunjukkan modul CARE memiliki validitas isi yang baik dengan rentang Aiken's V 0,75-0,96, namun belum mampu meningkatkan kecerdasan emosional $U (n=16) = 21, p > 0,05$, pada kelompok eksperimen ($M=12$) dibanding kelompok kontrol ($M=1,9$).

Kata kunci: guru; kecerdasan emosional; modul; validasi

Profesi mengajar merupakan salah satu profesi yang sangat melibatkan aspek emo-

sional. Situasi yang dihadapi oleh guru saat mengajar sangat menantang kompetensi sosial emosionalnya. Ketika guru menjalankan tugasnya dalam mengajar, guru mengalami baik emosi positif maupun

¹Korespondensi mengenai isi artikel ini dapat dilakukan melalui: putiayusetiani@mail.ugm.ac.id

² Atau melalui anikoentjoro@ugm.ac.id

negatif (Sutton & Wheatley, 2003). Emosi positif biasanya dirasakan oleh guru ketika melihat keberhasilan siswanya. Akan tetapi, guru sering mengalami emosi negatif ketika mengajar (Emmer, dalam Emmer & Stough, 2001). Emosi negatif yang dialami oleh guru terjadi lebih kuat ketika menghadapi permasalahan perilaku siswa. Hal ini terjadi karena guru menghadapi perubahan serta ketidakpastian situasi yang terjadi di dalam kelas (Emmer, dalam Emmer & Stough, 2001).

Tantangan yang dialami guru terus meningkat seiring perkembangan zaman. Banyak penelitian yang telah menyebutkan beberapa hal yang menjadi tantangan bagi guru, diantaranya mengajar siswa yang tidak memiliki motivasi, menghadapi perilaku siswa yang buruk, beban kerja yang terus meningkat, permasalahan dengan rekan kerja, kekhawatiran menghadapi orang tua, pengelolaan kelas, serta kualitas hubungan guru dan siswa yang kurang baik (Kyriacou, 2001; Chan, 2006; Spilt, Koomen, & Thijs, 2011). Guru akan mengalami emosi senang ketika siswa mengikuti arahnya, namun akan merasa frustrasi ketika siswa tidak mampu menangkap konsep yang diajarkan olehnya, marah ketika terdapat siswa yang melakukan perilaku tidak baik, kecewa ketika siswa kurang berusaha, dan cemas ketika target mengajar tidak terpenuhi (Kyriacou, 2001). Pengalaman emosional tersebut sangat umum terjadi pada guru di sekolah dasar reguler.

Perubahan kebijakan dalam pendidikan juga menjadi tantangan tambahan dalam kondisi sosial emosional guru. Perubahan yang terjadi setiap tahun dalam kurikulum membuat guru harus mampu beradaptasi dengan tujuan pembelajaran serta kondisi siswa. Reformasi kebijakan pendidikan juga dilakukan pada perubahan bentuk sekolah. Kebijakan yang saat ini tengah digaungkan di seluruh dunia adalah prinsip inklusi.

Dalam prinsip ini, setiap sekolah harus memberikan kesempatan kepada semua siswa tanpa terkecuali. Prinsip inklusi saat ini juga sudah mulai diterapkan di Indonesia.

Kota Yogyakarta sudah mulai menerapkan penyelenggaraan pendidikan inklusi berdasarkan Peraturan Walikota No.47 tahun 2008. Selain Peraturan Walikota, dasar pelaksanaan penyelenggaraan pendidikan inklusi di Yogyakarta juga dikuatkan oleh Peraturan Menteri Pendidikan Nasional No. 70 tahun 2009 tentang pendidikan inklusi bagi peserta didik yang memiliki kelainan dan memiliki potensi kecerdasan dan/bakat istimewa. Implikasi dari peraturan tersebut diharapkan semua sekolah dasar di kota Yogyakarta akan berubah menjadi sekolah inklusi.

Inklusi sendiri mengandung pengertian memasukkan elemen menjadi satu kesatuan (Booth & Ainscow, 2011). Pendidikan inklusi adalah sebuah sistem sekolah yang memberikan kesempatan bagi seluruh siswa, termasuk siswa berkebutuhan khusus untuk berada dalam satu lingkungan yang terintegrasi. Terdapat beberapa nilai yang diterapkan dalam pelaksanaan pendidikan inklusi, diantaranya adalah kesetaraan perlakuan (*equality*), pertimbangan terhadap hak-hak belajar individu (*rights*), pembangunan iklim untuk meningkatkan partisipasi aktif seluruh siswa (*participation*), komunitas, dan pelaksanaan yang berkelanjutan (Ainscow, 1999). Pendidikan inklusi merupakan sistem pengajaran yang pelaksanaannya menggabungkan anak berkebutuhan khusus dengan anak normal, dimana lingkungan sekolah memberi kebebasan untuk mendukung anak berkebutuhan khusus (Sadioglu, Batu, Bilgin, & Oksal, 2013).

Pada pelaksanaannya, penyelenggaraan pendidikan inklusi masih terlihat belum maksimal, khususnya untuk guru.

Penerapan kebijakan pendidikan inklusi menurut Chan (2006) memang dipandang sebagai stressor terbesar ketiga dalam kebijakan reformasi pendidikan di dunia. Guru menjadi pihak yang paling banyak memiliki tantangan dalam penerapan kebijakan ini. Berdasarkan hasil wawancara yang dilakukan di empat sekolah dasar kota Yogyakarta yang wilayah selatan, timur, dan utara pada delapan orang guru serta kepala sekolah pada rentang bulan November 2016 didapatkan bahwa guru-guru merasa tertekan dengan adanya siswa yang terindikasi memiliki kebutuhan khusus di kelas. Guru sering merasa frustrasi dan marah ketika menghadapi lambatnya pemahaman siswa dalam menerima pelajaran serta perilaku mengganggu di kelas.

Berdasarkan hasil observasi tersebut, guru sering terdengar menyematkan label malas dan bodoh pada siswa. Hasil observasi ini sesuai dengan laporan observasi rekan sejawat ketika melaksanakan Praktik Kerja Profesi Psikologi tahun 2015-2016 di salah satu SD yang dijadikan tempat peneliti melakukan studi pendahuluan. Guru tidak segan mengeluarkan kata "*goblok*" kepada siswa yang lambat belajar. Kemarahan guru juga seringkali termanifestasi ke dalam perilaku yang destruktif, seperti berteriak kepada siswa atau dengan menyindir siswa seperti "*pantas aja orangtuamu cerai, nilai kamu jelek soalnya*". Masih menurut laporan hasil observasi rekan sejawat, hal tersebut kemudian berdampak pada performa siswa di kelas. Siswa menjadi takut kepada guru, enggan bertanya dan tidak termotivasi untuk belajar pada mata pelajaran yang tidak mampu diikuti olehnya. Hal tersebut kemudian mempengaruhi masalah performa akademis siswa. Permasalahan efikasi belajar siswa yang ditangani di SD tersebut juga menempatkan perilaku guru sebagai salah satu sumber penyebabnya.

Permasalahan emosional yang dihadapi oleh guru juga tidak hanya berasal dari tekanan kurikulum serta siswa, namun termasuk hubungan yang kurang baik dengan orang tua siswa. Salah satu guru di sekolah dasar wilayah Jogja utara mengungkapkan bahwa orang tua siswa, khususnya siswa ABK sulit sekali untuk diajak bekerja sama. Guru mengungkapkan bahwa ketika menghadapi orang tua siswa guru sering merasa cemas tentang bagaimana cara berkomunikasi yang baik agar orang tua mampu memahami dan dapat bekerja sama dengan guru. Hal ini membuat guru kesulitan untuk melakukan kerja sama dengan orangtua dalam proses pengajaran kepada siswa.

Dari uraian di atas terlihat bahwa kompetensi sosial emosional yang dimiliki oleh guru merupakan salah satu aspek penting untuk menyukseskan berjalannya prinsip inklusi. Akan tetapi, pada kenyataannya program pembekalan yang diberikan kepada guru baru berkisar kepada pengetahuan mengenai pendidikan inklusi dan karakteristik peserta didik inklusi (berdasarkan hasil wawancara kepada kepala bidang inklusi DIKPORA Kota Yogya serta wawancara kepala sekolah di dua SD, wilayah Jogja utara dan selatan, pada bulan November 2016). Program pembekalan yang diberikan oleh dinas terkait biasanya menasar pada kompetensi pedagogis. Materi-materi pelatihan-pelatihan yang diajarkan kepada guru berkisar mengenai strategi pengajaran, metode, manajemen kelas, yang merupakan kompetensi pedagogis, dan jarang menyentuh peningkatan kualitas kompetensi sosial emosional (berdasarkan hasil wawancara guru). Padahal, kompetensi sosial emosional guru juga memiliki peran yang signifikan dalam proses pembelajaran dan tujuan tercapainya cita-cita inklusi.

Kompetensi emosional yang dimiliki oleh guru tidak hanya akan berdampak

pada kesejahteraan psikologis guru (Jennings & Greenberg, 2009), namun juga berdampak pada perkembangan sosial emosional siswa. Jennings dan Greenberg (2009) mengatakan bahwa kualitas kompetensi sosial emosional yang dimiliki oleh guru akan mempengaruhi pembentukan iklim kelas yang positif. Ketika guru memiliki kualitas kompetensi sosial emosional yang baik, guru akan turut mendukung dan mengembangkan hubungan dengan siswa, memotivasi siswa, mengajarkan bagaimana cara menyelesaikan konflik yang baik bagi siswa, menjadi model bagi siswa dalam pembentukan penghormatan kepada orang lain, menjadi model cara berkomunikasi yang baik, serta menjadi model dalam mempromosikan perilaku prososial (Jennings & Greenberg, 2009).

Kualitas kompetensi sosial emosional yang dimiliki guru juga akan berpengaruh terhadap efektivitas guru dalam mengajar. Kompetensi sosial emosional yang dimiliki oleh guru memiliki peran yang besar terhadap keberhasilan pengajaran (Ergur, 2009) serta berkontribusi terhadap performa dan pembelajaran siswa (Cohen, 2006). Selain itu, kompetensi sosial emosional yang baik akan membantu guru dalam mendesain pelajaran sesuai dengan kekuatan dan kelemahan siswa (Jennings & Greenberg, 2009). Ketika guru mengetahui kekuatan dan kelemahan siswa, guru akan mampu memilih dan menyajikan pengajaran sesuai dengan profil siswa tersebut. Dengan penyajian yang sesuai maka guru dapat memaksimalkan proses pembelajaran siswa dalam menerima pelajaran.

Sutton dan Wheatley (2003) mengungkapkan emosi guru akan mempengaruhi pemikiran, motivasi, serta perilaku baik pada guru maupun siswa. Guru yang memiliki kompetensi sosial emosional yang baik akan mengenali kekuatan dan kelemahan emosionalnya.

Guru akan memahami bahwa ekspresi emosinya memiliki pengaruh terhadap interaksinya dengan orang lain. Selain itu, guru yang mengetahui bagaimana cara mengelola emosi dan perilakunya akan mampu mengelola hubungan yang dimilikinya dengan lebih positif dan mampu memfasilitasi kelas menjadi lebih positif (Kremenitzer & Miller, 2008).

Peneliti-peneliti mengajukan beberapa cara untuk mempromosikan peningkatan kualitas kompetensi sosial emosional guru. Jennings dan Greenberg (2009) mengajukan manajemen stres dan *mindfulness* untuk program peningkatan tersebut. Peneliti lain, yaitu Kelchtermans (2005) mengajukan peningkatan pemahaman terhadap emosi diri saat mengajar lewat pembelajaran naratif-biografi. Peneliti lainnya, seperti Brackett dan Katulak (2006), Chechi (2012), Hen dan Nov (2014) mengajukan program peningkatan kecerdasan emosional untuk peningkatan kualitas kompetensi sosial dan emosional guru.

Kecerdasan emosional merupakan moderator antara pikiran dan perilaku yang secara efektif membuat individu mampu mengintegrasikan emosi dengan pikiran dan perilaku sehingga dapat mengurangi permusuhan terhadap pengalaman emosional (Mayer, Salovey, & Caruso, 2000). Kecerdasan emosional sendiri mengacu pada kemampuan untuk memproses informasi dengan melibatkan emosi yang terkait dengan persepsi, asimilasi, ekspresi, regulasi dan juga manajemen emosi (Brackett, Rivers, Shiffman, Lemer, & Salovey, 2006). Hal ini meliputi seperangkat kemampuan untuk melakukan penalaran yang akurat tentang emosi dan menggunakan emosi serta pengetahuan emosional untuk berpikir (Lopes, Salovey, Cote, & Beers, 2006).

Mayer, *et al.* (2000) mendeskripsikan bahwa kecerdasan emosional terdiri dari kemampuan untuk mengidentifikasi, menggunakan, memahami, dan meregulasi

emosi. Kemampuan mengidentifikasi ekspresi emosi, yaitu kemampuan untuk mempersepsi baik emosi pribadi dan orang lain dengan berbagai macam stimulus. Kemampuan menggunakan emosi untuk memfasilitasi cara berpikir yaitu kemampuan menggunakan atau menghasilkan emosi untuk memfokuskan perhatian, mengkomunikasikan perasaan, atau proses kognitif lain seperti penalaran, pemecahan masalah, dan pengambilan keputusan. Kemampuan memahami emosi merupakan kemampuan untuk memahami informasi, emosi, mengkomunikasikan, mengefektifkan perasaan, dan memahami bagaimana mengkombinasikan, meningkatkan, atau mengubah emosi dari satu bentuk ke bentuk yang lain. Kemampuan mengelola emosi diri sendiri dan juga orang lain merupakan kemampuan untuk membuka perasaan dan menggunakan emosi secara efektif untuk memperoleh pemahaman dan juga pengembangan diri (Mayer *et al.*, 2000).

Kecerdasan emosional dapat ditingkatkan dan diajarkan melalui program pelatihan. Pada bidang pendidikan, Brackett dan Katulak (2006) membuat satu hari pelatihan kecerdasan emosional untuk guru berdasarkan teori kecerdasan emosional Salovey dan Mayer (1990) yang berfokus kepada tiga hal, yaitu (1) pemahaman mendalam terhadap ketrampilan emosi dasar serta pengetahuan tentang bagaimana ketrampilan emosional memiliki peranan penting dalam berbagai situasi kelas, (2) pengambilan keputusan dalam situasi kelas agar kelas dapat berjalan efektif, (3) peningkatan hubungan antarpribadi, serta strategi dan cara untuk meningkatkan ketrampilan kecerdasan emosional bagi guru. Hasil dari penelitian ini memperlihatkan bahwa guru dan kepala sekolah yang mengikuti pelatihan ini melaporkan peningkatan hubungan antar sesama rekan kerja, orangtua, dan juga siswa.

Di Indonesia, studi mengenai program pelatihan yang dapat meningkatkan kecerdasan emosional dalam meningkatkan kompetensi guru masih terbilang sedikit. Hasil pencarian dalam ETD UGM (Januari, 2017) memperlihatkan bahwa kebanyakan penelitian mengenai kecerdasan emosional berada di ranah industri organisasi. Adapun dalam ranah pendidikan, program pelatihan kecerdasan emosional masih difokuskan kepada peserta didik, padahal guru dalam hal ini dapat berperan sebagai *role model* siswa dalam pembentukan ketrampilan sosial emosional.

Peneliti dalam hal ini bermaksud membuat suatu modul program pelatihan kecerdasan emosional untuk guru. Modul program pelatihan ini peneliti sebut sebagai modul CARE (*cerdas memahami dan meregulasi emosi*). Modul yang dikembangkan berdasar pada teori kecerdasan emosional yang diungkapkan oleh Salovey dan Mayer (1990). Modul ini akan dikembangkan dan mengacu pada *Emotional Intelligence Training* milik Brackett dan Katulak (2006), serta program pelatihan peningkatan kecerdasan emosional milik Hen dan Nov (2014). Tujuan diadakannya penelitian ini adalah untuk mengetahui apakah modul CARE yang dibuat valid terhadap kecerdasan emosional dan untuk mengukur apakah pelatihan kecerdasan emosional berdasarkan modul CARE dapat meningkatkan kecerdasan emosional yang dimiliki oleh guru di akhir pelatihan.

Modul pelatihan yang dibuat dalam pelatihan ini menggunakan pendekatan pembelajaran melalui pengalaman (*experiential learning*). *Experiential learning* merupakan proses dimana pengetahuan diciptakan melalui transformasi pengalaman. Hasil pengetahuan merupakan kombinasi dari pemahaman dan transformasi pengalaman (Kolb, dalam Kolb & Kolb, 2008). Metode pembelajaran melalui pengalaman ini telah terbukti dapat meningkatkan ketrampilan emosional

(Kotsou, Nelis, Gregoire & Mikolajczak, 2011; McWilliams, Ma, & Hartel, 2005) dan dengan dipadukan melalui pemahaman teori (Weis & Arnesen, 2007). Burnard (1989) menjelaskan terdapat tiga aspek penting yang harus ada di dalam *experiential learning*, yaitu pengalaman, refleksi, serta transformasi pengetahuan dan makna. Kolb (dalam Kolb & Kolb, 2008) dalam hal ini juga membuat siklus *experiential learning* yang terdiri dari empat tahap, yaitu mengalami (*CE: Concrete Experience*), merefleksikan (*OR: Observation and Reflection*), menggeneralisasi (*AC: Abstract conceptualisation*), dan mempraktikkan (*AE: Active Experiment*).

Pada modul ini tahap CE direpresentasikan melalui pengalaman yang dialami langsung, yaitu lewat permainan atau tantangan. Tahap OR direpresentasikan melalui observasi serta refleksi yang dilakukan terhadap pengalaman yang disajikan di tiap sesi. Tahap AC direpresentasikan melalui diskusi atau pembuatan kesimpulan yang dilakukan oleh peserta baik secara individu maupun kelompok di tiap sesi. Terakhir, tahap AE akan direpresentasikan melalui eksperimen langsung dalam situasi yang dihadapi oleh peserta. Tahap AE akan dimulai dengan pembuatan rencana aksi dari peserta ketika menghadapi situasi tersebut.

Dalam pembuatan sebuah modul, setelah menentukan teori, tujuan, serta media yang digunakan, Russel (dalam Ahmad, 2009) serta Noah dan Ahmad (dalam Madihie & Noah, 2013) mengatakan diperlukan pengujian terbatas kepada kelompok sasaran untuk mengevaluasi. Pengujian terbatas dilakukan untuk memperoleh validitas sebuah modul. Pada modul CARE, uji validitas dilakukan melalui uji validitas isi dan juga uji validitas secara empiris sehingga akan diperoleh sebuah tahap yang disebut *efficacy* dari sebuah modul (Lieberman, 2007). Setelah

validitas tercapai, modul kemudian dapat dievaluasi efektivitasnya serta generalisasinya untuk menentukan kualitas serta validitas eksternal dari modul tersebut. Setelah didapatkan kualitas yang baik maka sebuah modul baru dapat diimplementasikan secara luas (Noah & Ahmad, dalam Madihie & Noah, 2013).

Hipotesis dalam penelitian ini adalah bahwa modul CARE memiliki validitas isi dan empirik yang baik. Manfaat yang diperoleh dari penelitian ini, yaitu terdapat sebuah modul yang valid dan dapat dijadikan acuan untuk dapat meningkatkan kompetensi emosi guru ketika mengajar, khususnya di kelas inklusif. Dengan dikembangkannya modul ini diharapkan guru dapat memiliki kecerdasan emosional yang baik sehingga mampu mengelola kelas dengan lebih efektif, memiliki hubungan yang baik dengan siswa, rekan kerja dan juga orangtua siswa, serta sebagai sarana yang dapat diberikan kepada guru sebagai tambahan bekal ketika menyelenggarakan pendidikan inklusif.

Metode

Variabel independen dalam penelitian ini adalah modul CARE (Cerdas Memahami dan Meregulasi Emosi) yang terdiri dari 5 sesi pelatihan, yaitu pengetahuan emosi, identifikasi emosi, memahami emosi, menggunakan emosi, dan meregulasi emosi. Variabel dependen dalam penelitian ini adalah kecerdasan emosional yang didefinisikan sebagai kemampuan dalam mempersepsi emosi, memahami emosi, menggunakan emosi dan meregulasi emosi. Subjek penelitian adalah guru sekolah dasar Kota Yogyakarta yang memiliki pengalaman mengajar minimal setahun, skor kecerdasan emosional sedang, dan belum pernah mengikuti pelatihan kecerdasan emosional.

Kecerdasan emosional akan diukur dengan modifikasi terhadap *Emotional Intelligence Scale* (EIS) yang dikembangkan

oleh Schutte, Malouff, Haggerty, Cooper, Golden, dan Dornheim (1998). Skala ini

sedangkan kelompok kontrol adalah kelompok tanpa perlakuan.

Tabel 1.
Nilai Aiken's V Modul CARE

Sesi	Nama Sesi	Aktivitas Sesi	Nilai Aiken per aktivitas	Nilai Aiken per Sesi
1	Berkenalan dengan Emosi	Perkenalan	0,81	0,8
		Menulis refleksi	0,94	
		Tantangan dan debrief	0,69	
		Materi	0,77	
2	Identifikasi Emosi	Tantangan dan debrief	0,75	0,75
		Materi	0,81	
		Refleksi lembar kerja	0,69	
		Diskusi	0,75	
3	Emosi itu Unik	Kuis menonton film dan debrief	0,72	0,79
		Diskusi kasus	0,79	
		Refleksi lembar kerja dan diskusi	0,88	
4	Menjadi Pendengar Aktif	Tantangan dan debrief	0,75	0,82
		Materi 1	0,88	
		Diskusi	0,75	
		Materi 2	0,88	
5	Regulasi Emosi	Tantangan dan debrief	1	0,96
		Materi	1	
		Refleksi	0,94	
		Latihan relaksasi	0,88	
6	Penutup	Pengisian lembar evaluasi	0,91	0,91

mengukur kecerdasan emosional berdasarkan aspek kecerdasan emosional milik Salovey dan Mayer (1990). Aitem dinilai berdasarkan skala likert dengan rentang 1 (sangat tidak setuju) sampai 5 (sangat setuju). Cek manipulasi dilakukan dengan mengukur perubahan pengetahuan mengenai kecerdasan emosi, pengenalan emosi, pengidentifikasian, pemahaman emosi, pengekspresian emosi, serta pengaturan emosi.

Desain penelitian ini adalah kuasi-eksperimental dengan desain *untreated control group design with dependent pretest and post test* (Shadish, Cook, & Campbell, 2002). Kelompok penelitian terdiri dari dua, yaitu kelompok eksperimen dan kelompok kontrol. Kelompok eksperimen merupakan kelompok yang akan menerima intervensi,

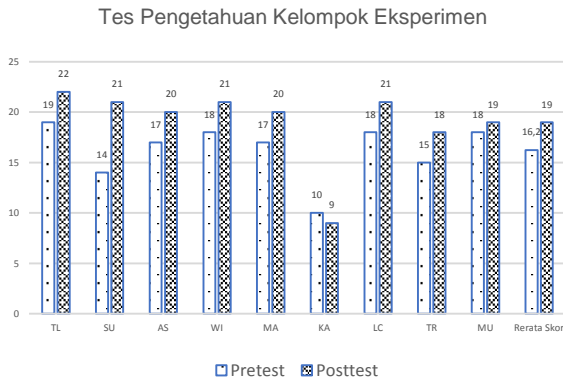
Analisis data dalam penelitian ini terbagi ke dalam dua, yaitu analisis validitas isi dan empirik. Analisis data validitas isi akan diolah dengan menggunakan *Aiken's V*. Analisis data empirik dilakukan dengan membandingkan *gain score* pretest dan posttest dari skala kecerdasan emosional antara KE (kelompok eksperimen) dan KK (kelompok kontrol) dengan menggunakan analisis statistik non-parametrik, *Mann Whitney U Test*.

Hasil

Hasil pada penelitian ini terbagi ke dalam dua kategori, yaitu hasil uji validasi isi dan juga empirik. Validitas isi modul diuji dengan menggunakan *Aiken's V* dari penilaian 4 orang penilai yang

memberikan penilaian kuantitatif skala 1-5. Hasil analisisnya dapat dilihat pada tabel 1. Selain uji validasi isi modul, uji coba juga dilakukan untuk mengevaluasi materi, pelatih, dan proses pembelajaran dalam pelatihan. Penilaian dilakukan oleh 10 orang guru sekolah inklusi yang berperan sebagai

perempuan. Rata-rata usia partisipan adalah 41 tahun dan seluruhnya memiliki jenjang pendidikan akhir sarjana. Untuk pengalaman mengajar, partisipan memiliki pengalaman mengajar dengan rentang antara 1- 37 tahun dan mengajar dari rentang level kelas 1-6.

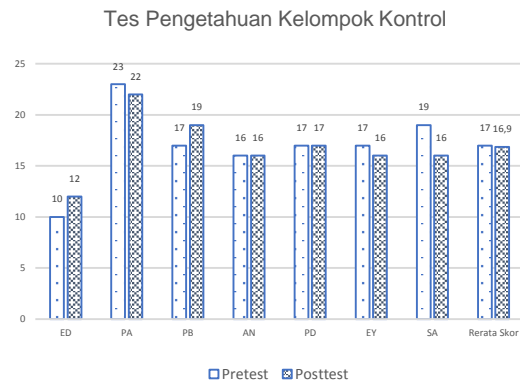


Gambar 1. Skor tes pengetahuan kelompok eksperimen

peserta pelatihan. Penilaian dilakukan dengan memberikan skor dalam rentang 1-5. Hasil penilaian dihitung dengan menggunakan persentase kesepakatan penilai. Skor total dari penilai dibagi dengan skor maksimal, dikali dengan 100 persen.

Pada aspek-aspek dalam materi, persentase berada dalam rentang 86%-88%, sedangkan untuk pelatih, persentase penilaian berada dalam rentang 84%-86%, dan pada aspek proses belajar penilaian berada dalam rentang 68%-90%.

Validitas empirik diuji melalui uji coba modul di lapangan pada target peserta untuk melihat apakah modul efektif dalam menaikkan performa yang diharapkan. Partisipan dalam pengujian ini berjumlah 16 orang peserta yang terdiri dari 6 orang laki-laki dan 10 orang perempuan dan dibagi ke dalam kelompok eksperimen (n=9) dan kelompok kontrol (n=7). Rincian data dapat dilihat pada tabel 3. Partisipan pada kelompok eksperimen terdiri dari 4 orang laki-laki dan 5 orang perempuan, sedangkan pada kelompok kontrol terdiri dari 2 orang laki-laki dan 5 orang

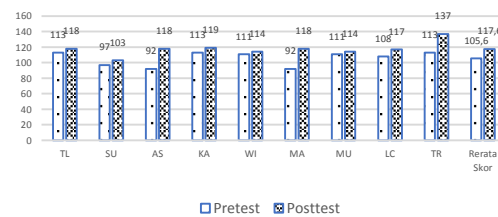


Gambar 2. Skor tes pengetahuan kelompok kontrol

Hasil tes pengetahuan

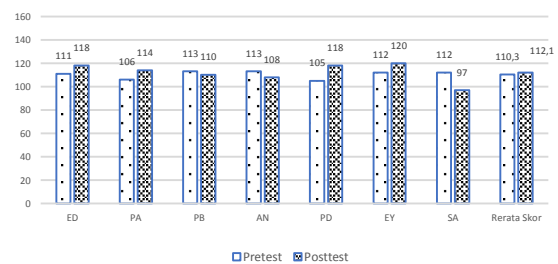
Analisa tes pengetahuan dilakukan dengan membandingkan *gain score*. Skor tersebut diperoleh dari mendapatkan dari skor *posttest* dan *pretest* antara kelompok eksperimen dengan kelompok kontrol. Skor

Skor Kecerdasan Emosional Kelompok Eksperimen



Gambar 3. Skor Kecerdasan Emosional Kelompok Eksperimen

Skor Kecerdasan Emosional Kelompok Kontrol



Gambar 4. Skor Kecerdasan Emosional Kelompok Kontrol

kelompok eksperimen dapat dilihat pada gambar 1. Untuk kelompok kontrol, gambaran perubahan skor dapat dilihat pada gambar 2.

Gain score kedua kelompok kemudian dibandingkan untuk melihat apakah terdapat perubahan *gain score* yang signifikan diantara dua kelompok. Perbandingan *gain score* dianalisis dengan menggunakan uji non parametrik, yaitu *Mann Whitney-U test*.

Hasil perhitungan *gain score* pengetahuan emosi, yang diukur melalui tes pengetahuan, secara signifikan meningkat, $U (n=16) = 7, p < .05$, pada kelompok eksperimen ($M=2,8$) dibanding kelompok kontrol ($M=0,1$). Hal tersebut menunjukkan bahwa terdapat perbedaan *gain score* yang signifikan antara kelompok eksperimen dan kelompok kontrol. Selain menggunakan pengukuran kuantitatif, pengetahuan yang diterima oleh kelompok eksperimen juga dilakukan melalui refleksi yang dilakukan pada tiap sesi pelatihan selesai. Selain refleksi, observasi juga dilakukan kepada tiap partisipan kelompok eksperimen untuk melihat proses partisipan selama pelatihan berlangsung.

Hasil skala kecerdasan emosional

Analisa skala kecerdasan emosional didapatkan dengan membandingkan *gain score* dari skor posttest dan pretest antara kelompok eksperimen dengan kelompok kontrol. Skor kecerdasan emosional kelompok eksperimen dapat dilihat pada gambar 3, dan gambar 4 untuk kelompok kontrol.

Analisis *gain score* kecerdasan emosional pada kedua kelompok kemudian dianalisis dengan menggunakan uji non parametrik *Mann Whitney-U Test*. Hasil penghitungan menunjukkan *gain score* kecerdasan emosional tidak meningkat secara signifikan, $U (n=16) = 21, p > .05$, pada kelompok eksperimen ($M=12$) dibanding kelompok kontrol ($M=1,9$). Hal tersebut

menunjukkan bahwa tidak terdapat perbedaan *gain score* yang signifikan antara kelompok eksperimen dan kelompok kontrol.

Diskusi

Hasil penelitian menunjukkan bahwa modul CARE (Cerdas Memahami dan Meregulasi Emosi) memiliki validitas isi yang cukup baik. Nilai koefisien *Aiken's V* validitas ini bergerak pada rentang 0,75 – 0,96, yang bermakna cukup tinggi (Azwar, 2012). Hal ini membuat hipotesis 1 penelitian ini diterima, yaitu modul pelatihan CARE memiliki validitas isi yang baik.

Hasil pengujian perbandingan *gain score* tes pengetahuan antara kelompok eksperimen dan kelompok kontrol menunjukkan bahwa pelatihan CARE dapat meningkatkan pengetahuan mengenai kecerdasan emosional pada kelompok eksperimen secara signifikan dibandingkan kelompok kontrol ($U = 7, p < .05$). Untuk peningkatan kecerdasan emosional, pelatihan CARE belum mampu meningkatkan kecerdasan emosional secara signifikan ($U = 21, p > .05$) pada kelompok eksperimen. Oleh karena itu, hipotesis 2, yaitu bahwa modul pelatihan CARE dapat meningkatkan kecerdasan emosional ditolak.

Terdapat beberapa faktor yang mempengaruhi sukses tidaknya peningkatan performa dari suatu pelatihan. Faktor-faktor tersebut diantaranya karakteristik pelatih, karakteristik peserta pelatihan, desain/metode pelatihan, lingkungan kerja, serta evaluasi (Burke & Hutchins, 2008). Pada pelatihan CARE sendiri, terdapat beberapa faktor yang sudah terpenuhi dan belum terpenuhi.

Untuk faktor karakteristik pelatih, pada pelatihan CARE pelatih telah terlebih dahulu dinilai oleh 10 orang partisipan guru SD inklusi pada tahap ujicoba. Menurut Burke dan Hutchins (2008) karakteristik

pelatih yang berpengaruh meliputi kecakapan atau pengetahuan terhadap materi pelatihan, pengalaman profesional, serta pengetahuan terhadap prinsip pembelajaran. Dalam hal ini, pelatih pelatihan CARE mendapatkan penilaian sebesar 86% untuk penguasaan materi dan kemampuan berkomunikasi membuat peserta terlibat aktif. Untuk kemampuan menangani pertanyaan, pelatih mendapatkan penilaian sebesar 84%. Secara umum pelatih dapat dinilai memiliki kecakapan dan penguasaan dalam menyampaikan materi.

Faktor berikutnya yang mempengaruhi keberhasilan transfer pelatihan adalah desain/metode pelatihan. Desain materi pelatihan CARE sudah sesuai dengan merujuk pada beberapa pelatihan kecerdasan emosional, diantaranya Brackett dan Katulak (2006), Nelis, *et al.* (2009), dan Kotsou *et al.* (2011) Pada sesi 1, materi modul CARE memfokuskan pada pengetahuan mengenai emosi. Pengetahuan mengenai emosi disajikan dalam bentuk pemaparan fungsi emosi dan peran emosi dalam kehidupan. Hal ini serupa dengan sesi 1 pada pelatihan Nelis, *et al.* (2009) dan Kotsou *et al.* (2011). Pada sesi 2, materi yang diberikan seputar bagaimana cara mengidentifikasi emosi, baik pada diri sendiri maupun orang lain. Identifikasi emosi orang lain diajarkan melalui berbagai macam gambaran mengenai ekspresi emosi, sedangkan untuk diri sendiri, identifikasi emosi diajarkan melalui refleksi terhadap emosi yang dirasakan dalam situasi mengajar. Identifikasi emosi yang dilakukan dalam pelatihan CARE dengan menebak dan mempelajari gambar-gambar mengenai ekspresi emosi. Hal ini serupa dengan materi sesi 2 Nelis *et al.* (2009) dan Kotsou *et al.* (2011) yang menggunakan METT (*Micro Expression Training Test by Paul Ekman*).

Sesi 3 pelatihan CARE mempelajari mengenai konsekuensi emosi dari suatu

situasi yang dapat berbeda antara satu dengan yang lain. Materi ini merupakan materi pada aspek memahami emosi (*understanding emotion*). Sesi 4 pada pelatihan CARE mempelajari aspek mengenai *expressing and using emotion*. Pada pelatihan CARE peserta diajak untuk mempelajari bagaimana cara mengekspresikan emosi dengan tepat dan strategi mendengar aktif agar dapat berkomunikasi dan melihat sudut pandang orang lain dengan baik. Materi ini serupa dengan sesi *expressing and understanding emotion* pada pelatihan Nelis *et al.* (2009). Terakhir, pada sesi 5, pelatihan CARE mengajarkan bagaimana cara meregulasi emosi dan relaksasi sederhana. Materi ini serupa dengan semua pelatihan yang menjadi rujukan dalam penelitian ini.

Meskipun pelatihan CARE dan pelatihan-pelatihan kecerdasan emosional yang disebutkan sebelumnya memiliki materi yang sama, namun terkait metode penyampaian terdapat beberapa persamaan dan juga perbedaan. Pelatihan-pelatihan kecerdasan emosional yang telah dikembangkan menekankan pada pentingnya kegiatan refleksi di dalamnya. Kegiatan refleksi ditekankan sebagai salah satu proses evaluasi penalaran terhadap suatu kejadian atau peristiwa emosional. Hal ini akan mempengaruhi penilaian individu terhadap suatu peristiwa. Proses penilaian ini kemudian yang akan mempengaruhi individu dalam mempersepsi, memahami, menggunakan, serta meregulasi emosinya. Dalam pelatihan CARE, refleksi merupakan salah satu tahap kegiatan dalam tahapan *experiential learning*, yang menitikberatkan pembelajaran pada pengalaman dan juga refleksi (Supratiknya, 2011; Kolb, dalam Kolb & Kolb, 2008). Akan tetapi, dalam penelitian-penelitian rujukan pelatihan CARE, terdapat perbedaan mengenai jumlah dan interval waktu dalam kegiatan refleksi dan pemberian umpan balik.

Berbeda dengan pelatihan rujukan, pelatihan CARE tidak memiliki interval waktu pelaksanaan antar hari dan berlangsung selama 10 jam sehingga kurang memberikan kesempatan kepada partisipan untuk merefleksikan dan mengevaluasi pengalaman emosional kesehariannya. Pelatihan CARE tidak memberikan satu hari khusus untuk mengevaluasi jurnal harian emosi yang dialami oleh partisipan. Padahal menurut Baldwin dan Ford (dalam Yamnil & McLean, 2001) interval waktu pelatihan dan pemberian kesempatan pengaplikasian materi (seperti membuat jurnal harian) pada situasi nyata akan mempengaruhi kesuksesan transfer pemahaman yang lebih mendalam. Selain itu, pelatihan CARE juga tidak didesain menggunakan kegiatan *role play* serta latihan dan pembahasan mengenai cara mempertahankan emosi positif seperti pada pelatihan-pelatihan di atas. Hal ini membuat dampak pelatihan tidak sekuat pelatihan-pelatihan di atas.

Faktor berikutnya, yaitu lingkungan kerja meliputi hal-hal yang mempengaruhi transfer pelatihan di luar pelatihan itu sendiri (Burke & Hutchin, 2008). Hal ini termasuk ke dalam suasana atau situasi lingkungan kerja yang mendukung penerapan hasil pembelajaran dalam pelatihan. Lingkungan kerja yang dimaksud adalah budaya serta faktor lingkungan sosial yang mendukung penerapan keterampilan yang telah diajarkan di dalam pelatihan. Beragamnya asal sekolah partisipan membuat hal ini sulit diukur oleh peneliti.

Faktor lainnya yang dapat ditingkatkan lagi di dalam pelatihan CARE, yaitu evaluasi. Evaluasi merujuk pada data atau pengukuran spesifik yang dapat mengukur perubahan perilaku (Burke & Hutchin, 2008). Dalam modul CARE, pengukuran perubahan perfoma dilakukan dalam dua bentuk, yaitu melalui tes pengetahuan untuk mengukur peningkatan

pengetahuan mengenai kecerdasan emosional dan skala kecerdasan emosional. Tes pengetahuan pelatihan CARE dibuat secara spesifik untuk mengukur pemahaman materi yang dimiliki oleh peserta sehingga dapat mengukur peningkatan pengetahuan mengenai kecerdasan emosional antara kelompok eksperimen dan kontrol. Untuk kecerdasan emosional sendiri, pengukuran dilakukan dengan menggunakan *Emotional Intelligence Scale* hasil modifikasi dari Schutte *et al.* (1998). Skala ini mengukur aspek kecerdasan emosional secara umum (tidak spesifik dalam situasi mengajar). Tidak spesifiknya aitem EIS pada situasi mengajar memberikan peluang kurang terpotretnya dampak dari pelatihan. Hal ini karena materi yang disajikan dalam pelatihan CARE berdasarkan kondisi di sekolah sedangkan pengukuran berdasarkan situasi sehari-hari. Meskipun demikian, EIS sudah dipakai sebagai salah satu evaluasi pelatihan kecerdasan emosional oleh Hen dan Nov (2014).

Faktor terakhir yang mempengaruhi kesuksesan pelatihan (Burke & Hutchin, 2008) adalah karakteristik peserta pelatihan. Karakteristik peserta ini meliputi kemampuan, keterampilan, motivasi, sikap dan kepribadian (Baldwin & Ford, dalam Blume, Ford, Baldwin, & Huang, 2009). Pada pelatihan CARE, partisipan pada kelompok eksperimen dengan *gain score* tinggi memiliki refleksi diri yang cukup baik. MA, contohnya dalam jurnal sesi merefleksikan kondisi dirinya dengan materi yang diajarkan.

"Ternyata saya belum bisa menjelaskan dengan tepat tentang perasaan apa yang muncul dalam keseharian di tempat kerja (saat mengajar) maupun dalam memberikan tindak lanjut yang tepat untuk menyelesaikannya."

Partisipan lainnya hanya membahas seputar materi yang diterima tanpa melibatkan refleksi terhadap diri.

Pemahaman peserta terhadap prinsip, konsep, keterampilan serta perilaku yang mereka pelajari akan berpengaruh terhadap besarnya kesuksesan transfer pemahaman dalam pelatihan (Goldstein, dalam Yamnil & McLean, 2001).

Selain faktor-faktor yang sudah disebutkan, waktu pengukuran setelah pelatihan kecerdasan emosional juga memberikan sumbangan terhadap signifikansi perubahan skor performa. Penelitian mengenai dampak pelatihan kecerdasan emosional kepada *project manager* yang dilakukan oleh Clarke (2010) membuktikan hal tersebut. Posttest yang dilakukan oleh Clarke (2010) setelah 1 bulan pelatihan tidak memperlihatkan perubahan skor signifikan. Akan tetapi, setelah 6 bulan *follow up* terjadi perubahan yang skor kecerdasan emosional yang signifikan antara kelompok eksperimen dan kontrol. Hal ini mengindikasikan bahwa dampak dari pelatihan ini bisa jadi tidak terlihat dengan segera. Pada pelatihan CARE, *posttest* dilakukan hanya 1 minggu setelah pelatihan. Hal ini membuat partisipan hanya sedikit memiliki kesempatan untuk menerapkan hal-hal yang sudah dipelajari di pelatihan.

Keterbatasan utama dalam penelitian ini adalah waktu pelaksanaan yang berdekatan dengan evaluasi akhir semester. Hal ini berpengaruh pada jumlah keikutsertaan partisipan, durasi, dan waktu pengukuran *posttest* pelatihan. Selain itu, aktivitas yang dijalankan masih belum memberikan kesempatan untuk berlatih dan memberikan umpan balik mengenai pengalaman emosional sehari-hari partisipan yang dicatat dalam jurnal harian.

Kesimpulan

Modul CARE memiliki validitas isi yang baik, namun masih belum memiliki validitas empirik yang baik, karena peningkatan hanya sebatas pada pengetahuan, belum sampai meningkatkan

kecerdasan emosional. Berbagai penelitian telah mengatakan bahwa kecerdasan emosional merupakan salah satu faktor penting untuk mendukung performa guru. Meskipun modul CARE belum memiliki validitas empirik yang baik, namun modul CARE dapat menjadi pondasi awal untuk mengembangkan program kecerdasan emosional bagi guru.

Terdapat beberapa saran dari hasil penelitian ini, diantaranya pelatihan hendaknya memberikan kesempatan kepada partisipan untuk mencatat kejadian emosional sehari-hari (jurnal harian) dan memberikan umpan balik terhadap peristiwa tersebut. Kegiatan refleksi dalam materi pelatihan diusahakan agar mengarahkan partisipan untuk menilai dan merefleksikan aspek kecerdasan emosional dari diri sendiri. Alat ukur, yaitu skala kecerdasan emosional yang digunakan hendaknya bisa spesifik mengukur aspek emosional dalam situasi sekolah.

Saran

Peneliti yang ingin melanjutkan penelitian ini hendaknya memodifikasi skala kecerdasan emosional yang sudah diterjemahkan agar aitemnya dapat menggambarkan situasi saat mengajar atau di sekolah. *Timeline* pelaksanaan penelitian hendaknya memperhatikan agenda tahunan sekolah.

Daftar Pustaka

- Ahmad, J., Sulaiman, T., Abdullah, S. K., & Shamsuddin, J. (2009). Building a customized module for the treatment of drug addiction under the remedial programs to be implemented on inmates at the drug rehabilitation centers in Malaysia. *US-China Education Review*, 6(11), 57-64.
- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. Psychology Press.

- Azwar, S. (2012). *Validitas dan reliabilitas edisi V*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Blume, B. D., Ford, J. K., Baldwin, T. T., & Huang, J. L. (2009). Transfer of training: A meta-analytic review. *Journal of Management*, 36, 1065-1105. doi: [10.1177/0149206309352880](https://doi.org/10.1177/0149206309352880)
- Booth, T. & Ainscow. M. (2011). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE
- Brackett, M. A., & Katulak, N. A. (2006). *Emotional intelligence in the classroom: A skill-based training for teachers and students*. In J. Ciarrochi & J. D. Mayer (Eds.), *Improving emotional intelligence: A practitioner's guide* (pp.1.27). New York: Psychology Press.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Shiffman, S., Lerner, N., & Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: A comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 780-795. Retrieved from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17014299>
- Burke, L. A. & Hutchins, H. M. (2008), A study of best practices in training transfer and proposed model of transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 19, 107-128. doi: [10.1002/hrdq.1230](https://doi.org/10.1002/hrdq.1230)
- Burnard, P. (1989). Teaching interpersonal skills. *A handbook of experiential learning for health professional*. Bristol: Springer Science Buisness Media.
- Chan, D. W. (2006). Emotional intelligence and components of burnout among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1042-1054. doi: [10.1016/j.tate.2006.04.005](https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.005)
- Chechi, K. V. (2012). Emotional intelligence and teaching. *International Journal of Research in Economics & Social Sciences*, 2, 297-304.
- Clarke, N. (2010), Impact of a training program designed to target the emotional intelligence abilities of project managers, *International Journal of Project Management*, 28(5), 461-8. doi: [10.1016/j.ijproman.2009.08.004](https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2009.08.004)
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning participation in democracy and well-being. *Harvard Education Review*, 76(2), 201-237.
- Emmer, E. T., & Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implication for teacher education. *Educational psychologist*, 36(2), 103-112.
- Ergur, D. O. (2009). How can education professionals become emotionally intelligent. *Social and behavioral science*, 1, 1023-1028. doi: [10.1016/j.sbspro.2009.01.183](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.183)
- Hen, M., & Sharabi-Nov, A. (2014). Teaching the teachers: Emotional intelligence training for teachers. *Teaching Education*, 25(4), 375-390. doi: [10.1080/10476210.2014.908838](https://doi.org/10.1080/10476210.2014.908838)
- 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. doi: [10.3102/0034654308325693](https://doi.org/10.3102/0034654308325693)
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 995-1006. doi: [10.1016/j.tate.2005.06.009](https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.009)
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2008). Experiential learning theory: A dynamic, holistic approach to management learning, education and

- development in Armstrong, S. J. & Fukami, C. (Eds.) *Handbook of management learning, education and development*. London: Sage Publications.
- Kotsou, I., Nelis, D., Gregoire, J., & Mikolajzak M. (2011). Emotional plasticity: Conditions and effects of improving emotional competence in adulthood. *Journal of Applied Psychology*, 827-839. doi: [10.1037/a0023047](https://doi.org/10.1037/a0023047)
- Kremenitzer, J. P., & Miller, R. (2008). Are you a highly qualified, emotionally intelligent early childhood educator?. *YC Young Children*, 63(4), 106.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress and burnout: Future research. *Educational Review*, 53, 27-36. doi: [10.1080/0013191012003362](https://doi.org/10.1080/0013191012003362)
- Lopes, Salovey, Cote, & Beers, (2006) *An ability model of emotional intelligence: Implications for assessment and training in Druskat, V.U., Sala, F., & Mount, G. (2006). Linking emotional intelligence and performance at work*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Liberman, R. P. (2007). Dissemination and adoption of social skills training: Social validation of an evidence-based treatment for the mentally disabled. *Journal of Mental Health*, 16(5), 595-623. doi: [10.1080/09638230701494902](https://doi.org/10.1080/09638230701494902)
- Madihie, A., & Noah, S. M. (2013). An application of the Sidek Module Development in REBT counseling intervention module design for orphans. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 84, 1481-1491. doi: [10.1016/j.sbspro.2013.06.777](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.777)
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence in R. Strenberg. *Handbook of intelligence*. UK: Cambridge University Press.
- McWilliams, J., Ma, R., & Hartel, C. (2005, January). Can experiential learning improve emotional intelligence and can that, in turn, improve the work performance of middle managers?. In *ANZAM 2005: Engaging the multiple contexts of management: convergence and divergence of management theory and practice: proceedings of the 19th ANZAM conference* (pp. 1-11). ANZAM.
- Nelis, D., Quoidbach, J., Mikolajca, M., & Hansenne, M. (2009). Increasing emotional intelligence: (How) is it possible?. *Personality and Individual Differences*, 47, 36-41. doi: [10.1016/j.paid.2009.01.046](https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.01.046)
- Sadioglu, O., Bilgin, A., Batu, S., & Oksal, A. (2013). Problems, expectations, and suggestions of elementary teachers regarding inclusion. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(3), 1760-1765.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Emotional intelligence scale [Database record]. Retrieved from PsycTESTS. doi: [10.1037/t06718-000](https://doi.org/10.1037/t06718-000)
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y. & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher-student relationship. *Educational Psychology Review*, 23, 457-477. doi: [10.1007/s10648-011-9170-y](https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y)
- Supratiknya, A. (2011). *Merancang program dan modul psikoedukasi*. Yogyakarta: Penerbit Universitas Sanata Dharma.
- Sutton, R. E. & Wheatley, K. F. (2003). Teacher's emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15: 327-358. doi: [10.1023/A:1026131715856](https://doi.org/10.1023/A:1026131715856)

- Weis, W. L., & Arnesen, D. W. (2007). Because EQ can't be told: Doing something about emotional intelligence. *Journal of Organizational Culture, Communications and Conflict*, 11(2), 113–123.
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Wadsworth Cengage learning.
- Yamhill, S. & McLean, G. N. (2001), Theories supporting transfer of training. *Human Resource Development Quarterly*, 12, 195–208. doi: [10.1002/hrdq](https://doi.org/10.1002/hrdq)