

BAB I

PENDAHULUAN

A. Latar belakang

Undang-Undang Dasar 1945 pasal 31 menegaskan bahwa “setiap warga negara berhak mendapat pendidikan”, hak tersebut juga berlaku bagi penyandang difabel sebagaimana diatur dalam Undang-Undang Nomor 8 Tahun 2016 tentang Penyandang Disabilitas, yang menyatakan bahwa difabel berhak memperoleh pendidikan yang bermutu pada seluruh jenis, jalur, dan jenjang pendidikan, baik melalui pendidikan inklusif maupun pendidikan khusus (Sari & Iqbal, 2021). Ketentuan ini menegaskan bahwa negara memiliki tanggung jawab untuk memastikan terpenuhinya hak pendidikan tanpa diskriminasi, termasuk bagi individu dengan perbedaan kemampuan. Difabel adalah kondisi seseorang yang memiliki kemampuan berbeda dibandingkan dengan masyarakat pada umumnya dalam melakukan aktivitas sehari-hari. Perbedaan tersebut dapat berupa hambatan dalam menjalankan kegiatan tertentu, misalnya kesulitan dalam mobilitas (Izzah, 2023).

Istilah difabel tidak hanya merujuk pada individu yang mengalami keterbatasan sejak lahir, tetapi juga mencakup mereka yang memperoleh kondisi disabilitas akibat faktor eksternal, seperti kecelakaan, bencana alam, peperangan, atau penyakit yang memengaruhi fungsi fisik maupun mental. Secara umum, kelompok difabel meliputi individu dengan gangguan penglihatan (tunanetra), gangguan pendengaran (tunarungu), gangguan

bicara (tunawicara), gangguan fungsi gerak (tunadaksa), keterbatasan intelektual (tunagrahita), serta individu dengan autisme yang mengalami hambatan pada sistem saraf dan perilaku sosial (Sari & Iqbal, 2021). Penggunaan istilah “difabel” dimaksudkan untuk mengurangi adanya label negatif atau sikap merendahkan terhadap individu yang memiliki keterbatasan tertentu. Namun, hingga saat ini belum terdapat kesepakatan resmi mengenai istilah baku yang digunakan untuk menyebut anak berkebutuhan khusus (Sari & Iqbal, 2021). Di SMA Muhammadiyah 3 Jember, terdapat lima siswa difabel dengan karakteristik beragam, antara lain penyandang cerebral palsy, tunarungu, serta autisme.

Pendidikan inklusi adalah pendekatan pendidikan yang menekankan pentingnya menyediakan layanan belajar yang setara bagi semua peserta didik, termasuk siswa difabel atau berkebutuhan khusus (Nuryabani, 2022). Implementasi pendidikan inklusi di Indonesia diatur dalam Undang-Undang No. 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional, yang menyatakan bahwa setiap warga negara berhak mendapatkan pendidikan yang layak dan berkualitas, termasuk mereka yang memiliki kebutuhan khusus. Sistem pendidikan inklusi berupaya menciptakan lingkungan belajar yang terbuka dan ramah dengan menghargai keberagaman latar belakang, kondisi fisik, kognitif, maupun sosial emosional (Nuryabani, 2022). Pada jenjang pendidikan menengah, pelaksanaan pendidikan inklusif menghadapi tantangan yang lebih kompleks karena siswa berada pada fase perkembangan remaja yang ditandai dengan kebutuhan dan harapan sosial

yang semakin beragam, sehingga menuntut adanya penyesuaian dalam pendekatan pembelajaran (Amka, 2025).

Proses penerimaan siswa berkebutuhan khusus di Sekolah Menengah Inklusi pada dasarnya serupa dengan penerimaan siswa reguler, dengan penambahan persyaratan berupa dokumen penilaian kebutuhan khusus dan hasil tes IQ, dengan batas minimal skor IQ 75 (Ristiyanti & Muqowim, 2023). Selain persyaratan administratif, penerimaan siswa juga ditentukan oleh jenis dan tingkat disabilitas. Sekolah inklusi umumnya menerima siswa dengan disabilitas ringan, seperti kesulitan belajar, slow learner, disleksia, ADHD, retardasi mental ringan, autisme ringan, serta gangguan emosi dan perilaku, karena masih dapat dilayani sesuai dengan kemampuan dan fasilitas sekolah. Sebaliknya, siswa dengan disabilitas berat, seperti tunanetra, tunarungu, autisme berat, dan retardasi mental berat, belum dapat diakomodasi akibat keterbatasan sarana, tenaga pendidik, dan sistem pendukung pembelajaran (Ristiyanti & Muqowim, 2023).

Amka (2025) menekankan bahwa keberhasilan pendidikan inklusif di tingkat menengah sangat bergantung pada kerja sama antara guru, siswa, dan orang tua untuk menciptakan lingkungan belajar yang suportif. Sejalan dengan tujuan utama pendidikan inklusi, yaitu membangun lingkungan belajar yang terbuka, ramah, dan menghargai perbedaan, setiap individu dipandang sebagai bagian penting dari komunitas pendidikan dan diberikan kesempatan yang setara untuk berkembang tanpa pemisahan antara siswa

difabel dan siswa reguler (Budianto, 2023). Namun, dalam praktiknya, rendahnya penerimaan sosial siswa reguler terhadap ABK sebagai tantangan utama pendidikan inklusi di Indonesia Romadhoni & Nugroho (2023). Dalam penelitiannya ditemukan bahwa siswa reguler cenderung canggung dan kurang peka saat berinteraksi dengan ABK, serta memerlukan intervensi untuk menumbuhkan sikap penerimaan. Penelitian dari Sandra & Zuhroh (2021) menemukan bahwa siswa reguler sering kali mengalami kesulitan berinteraksi dengan siswa berkebutuhan khusus akibat kurangnya pemahaman, stereotip negatif, dan rasa canggung menghadapi perbedaan. Hal ini berdampak pada interaksi yang terbatas atau bahkan penolakan sosial, yang pada akhirnya menghambat tujuan.

Kondisi ini tidak dapat dilepaskan dari karakteristik perkembangan sosial remaja, di mana individu mulai membangun relasi secara mandiri dan cenderung memilih teman berdasarkan kesesuaian cara berpikir, sikap, serta rasa aman dan nyaman dalam interaksi (Hurlock, 1980). Sejalan dengan hal itu, McMillan *et al.* (2019) menyatakan bahwa individu cenderung berteman dengan orang yang memiliki kesamaan karakteristik, keyakinan, dan perilaku. Serta menegaskan bahwa pemilihan teman lebih mungkin terjadi ketika dua individu memiliki kemiripan. Karena remaja sudah memiliki kriteria tertentu dalam memilih teman, mereka sering menolak individu yang sangat berbeda, seperti siswa difabel.

Dalam konteks pendidikan inklusi, kecenderungan tersebut berimplikasi langsung pada penerimaan sosial siswa reguler terhadap siswa

difabel. Penerimaan sosial merujuk pada sejauh mana individu atau kelompok teman sebaya memberikan penilaian positif, menyukai, serta melibatkan individu lain dalam interaksi dan aktivitas sosial sehari-hari. Penerimaan ini tercermin melalui perhatian emosional, rendahnya perilaku penolakan, keterlibatan dalam kebersamaan, kesediaan memberikan bantuan, rendahnya perilaku penolakan, keterbukaan hubungan, serta kemampuan menyelesaikan konflik secara adaptif (Parker & Asher, 1993). Pada konteks inklusi, hal ini berarti siswa reguler menunjukkan kesediaan untuk menerima siswa difabel tanpa memandang perbedaan keterbatasan yang dimiliki. Penerimaan sosial ini dapat terlihat dalam interaksi sehari-hari, misalnya saat siswa reguler mau bermain, belajar mereka akan mengajak siswa ABK untuk berpartisipasi dalam berbagai aktivitas kelompok untuk bekerja sama (Shalihah, 2024).

Berdasarkan hasil wawancara dengan tujuh siswa reguler di SMA Muhammadiyah 3 Jember. Aspek *validation and caring*, merujuk pada sejauh mana individu menunjukkan perhatian emosional, empati, serta memberikan rasa dihargai kepada orang lain. Aspek ini mencerminkan pengakuan terhadap perasaan dan keberadaan individu lain sebagai pribadi yang bernilai dalam hubungan sosial. Berdasarkan hasil wawancara tiga siswa menyatakan tidak ingin siswa difabel merasa kesepian, dikucilkan, atau direndahkan. Sikap ini tampak melalui kesediaan untuk mendengarkan keluhan, memberi semangat secara verbal, serta menegur teman yang mengejek siswa difabel. Perilaku tersebut menunjukkan adanya pengakuan

emosional terhadap keberadaan siswa difabel sebagai individu yang layak dihargai. Sebaliknya, empat siswa lainnya menunjukkan perilaku yang kurang peduli, mereka cenderung bersikap cuek, jarang memperhatikan perasaan siswa difabel, dan menganggap bahwa kondisi emosional siswa difabel bukan tanggung jawab mereka.

Aspek *conflict and betrayal*, berkaitan dengan adanya perilaku penolakan sosial, ejekan, pengkhianatan, atau tindakan yang berpotensi menyakiti individu lain dalam hubungan sosial. Aspek ini menggambarkan sejauh mana individu mampu menghindari perilaku yang merugikan orang lain secara emosional maupun sosial. Dari hasil wawancara tiga dari tujuh siswa mampu menghindari perilaku menyakiti siswa difabel. Mereka berusaha menahan diri, tidak mengejek, dan tidak memperbesar perbedaan perilaku siswa difabel. Hal ini menunjukkan adanya kesadaran untuk tidak menimbulkan penolakan sosial secara terbuka. Sebaliknya, empat siswa lainnya menunjukkan perilaku yang mengarah pada penolakan sosial, seperti ikut mengejek, menertawakan, atau membiarkan ejekan terjadi. Sebagian siswa mengaku melakukan hal tersebut karena ikut-ikutan teman atau menganggap ejekan sebagai candaan.

Selanjutnya aspek *companionship and recreation*, mengacu pada kebersamaan, keterlibatan dalam aktivitas bersama, serta kehadiran sosial secara fisik dalam kehidupan sehari-hari. Aspek ini mencerminkan sejauh mana individu bersedia melibatkan orang lain dalam kegiatan sosial dan rekreasi. Hasil wawancara menunjukkan empat siswa bersedia

menghabiskan waktu bersama siswa difabel, seperti bermain saat istirahat, pergi ke kantin, atau bekerja dalam kelompok. Keterlibatan ini menunjukkan adanya pengakuan terhadap siswa difabel sebagai bagian dari aktivitas sosial kelas. Namun, tiga siswa lainnya menolak atau jarang berinteraksi dengan siswa difabel. Mereka beranggapan bahwa siswa difabel tidak mampu mengikuti ritme kegiatan bersama. Pola pikir ini menunjukkan adanya penilaian negatif terhadap kompetensi sosial siswa difabel serta kecenderungan menjaga jarak sosial demi menghindari situasi yang dianggap tidak nyaman.

Kemudian aspek *help and guidance*, berkaitan dengan bantuan instrumental, pertolongan nyata, serta pemberian arahan ketika individu lain menghadapi kesulitan. Aspek ini menunjukkan kepedulian yang diwujudkan melalui tindakan konkret. Berdasarkan hasil wawancara, lima siswa menunjukkan perilaku positif seperti membantu siswa difabel saat menghadapi kesulitan, baik dalam mengerjakan tugas maupun dalam aktivitas sehari-hari di sekolah. Bantuan tersebut diberikan karena adanya keinginan untuk melakukan hal yang baik, meskipun dilakukan secara tidak konsisten. Kemudian saat pelaksanaan salat Dzuhur berjamaah, beberapa siswa reguler terlihat membantu siswa difabel dengan cerebral palsy yang menggunakan kursi roda. Bantuan diberikan dengan mengangkat kursi roda beserta siswa difabel ketika melewati undakan, sehingga siswa tersebut tetap dapat mengikuti kegiatan ibadah dengan aman. Hal ini menunjukkan adanya kesediaan untuk memberi pertolongan dari siswa reguler terhadap

siswa difabel. Namun dua siswa lainnya cenderung pasif dan tidak memberikan bantuan, bahkan ketika siswa difabel jelas memerlukan pertolongan. Mereka beranggapan bahwa kesulitan yang dialami siswa difabel bukan urusan mereka atau bahwa siswa difabel seharusnya bisa menyelesaikan masalahnya sendiri.

Aspek *intimate exchange* berkaitan dengan keterbukaan, kepercayaan, serta kedekatan emosional yang ditandai dengan berbagi perasaan, pengalaman pribadi, dan cerita penting dalam hubungan sosial. Hasil wawancara menunjukkan bahwa seluruh siswa tidak pernah berbagi cerita pribadi perasaan, atau pengalaman penting terhadap siswa difabel. Interaksi yang terjadi bersifat dangkal dan terbatas pada konteks formal. Hal ini disebabkan oleh adanya ketidaksesuaian dalam alur komunikasi, di mana topik yang dibicarakan dan tanggapan yang diberikan oleh siswa difabel sering kali tidak sesuai dengan konteks pembicaraan. Hal ini menyebabkan interaksi menjadi kaku dan terbatas, sehingga siswa reguler cenderung menjaga jarak dan tidak menjadikan siswa difabel sebagai teman untuk berbagi pengalaman pribadi.

Terkahir aspek *conflict resolution*, merujuk pada kemampuan individu dalam menyelesaikan masalah, mengatur emosi, serta mencari solusi yang adaptif ketika terjadi konflik. Hasil wawancara menunjukkan bahwa dalam situasi pertengkaran tiga siswa menyatakan bahwa mereka berusaha menahan emosi dan mempertimbangkan situasi secara lebih rasional. Mereka memilih untuk menenangkan diri terlebih dahulu,

kemudian mencari cara agar konflik tidak berlarut-larut, seperti menghentikan situasi yang memana. Mereka juga cenderung tidak langsung menghindari masalah meskipun konflik diawali oleh siswa difabel. Sementara itu, empat siswa lainnya lebih memilih bersikap diam atau membiarkan konflik berlangsung hingga mereda dengan sendirinya. Mereka cenderung menghindari pembahasan masalah lebih lanjut karena merasa tidak perlu terlibat atau menganggap bahwa membicarakan konflik dengan siswa difabel tidak akan menghasilkan solusi yang jelas. Sikap ini membuat konflik tidak dibahas secara langsung dan penyelesaiannya bergantung pada berlalunya waktu.

Kurangnya penerimaan sosial siswa reguler terhadap siswa difabel tidak hanya menjadi hambatan dalam mencapai tujuan pendidikan inklusi, tetapi juga berdampak pada perkembangan psikologis dan sosial siswa, dimana kurangnya penerimaan sosial dapat memunculkan rasa terasing, rendah diri, dan menurunnya motivasi belajar. Mereka cenderung menarik diri dari lingkungan sosial dan mengalami hambatan dalam pengembangan keterampilan sosial (Mappiare, 1982). Hal ini dapat menghambat perkembangan sosial-emosional mereka di lingkungan inklusi.

Salah satu faktor yang memengaruhi penerimaan sosial adalah kemampuan individu dalam mengelola respons emosional selama interaksi sosial (Parker & Asher, 1987). Sejalan dengan hal tersebut, Hurlock (1980) menegaskan bahwa kematangan individu khususnya dalam pengendalian emosi dan penyesuaian terhadap aturan berperan penting dalam membentuk

penerimaan sosial. Pemilihan kematangan emosi sebagai variabel independen diperkuat oleh temuan penelitian terdahulu. Shalihah (2024) menemukan kematangan emosi berhubungan positif dengan penerimaan sosial siswa reguler terhadap siswa berkebutuhan khusus di sekolah inklusi. Sejalan dengan itu, Adikerana (2020) menemukan hubungan positif antara kematangan emosi dan penerimaan teman sebaya pada siswa SMA. Temuan ini menegaskan bahwa kematangan emosi merupakan faktor psikologis yang berperan penting dalam membentuk sikap dan perilaku penerimaan sosial. Dengan demikian, kematangan emosi dipilih sebagai variabel X karena secara teoritis dan empiris terbukti memiliki keterkaitan yang signifikan dengan penerimaan sosial. Dalam konteks sekolah inklusi, kematangan emosi menjadi faktor yang relevan karena siswa reguler dihadapkan pada perbedaan karakteristik, kemampuan, dan perilaku siswa difabel, yang menuntut kemampuan pengelolaan.

Kematangan emosi merupakan kemampuan dalam mengendalikan, mengelola, dan mengekspresikan emosi secara tepat sesuai dengan situasi dan tuntutan sosial. Individu yang matang secara emosional tidak mudah bereaksi secara impulsif, mampu menahan ledakan emosi, serta dapat menilai situasi secara rasional sebelum bertindak (Hurlock, 1980). Hal penting lainnya yaitu mereka mampu menilai sebelum bereaksi, tidak lagi bertindak tanpa berpikir panjang seperti anak-anak atau individu yang belum matang. Dengan demikian, individu yang matang secara emosi cenderung mengabaikan berbagai pemicu yang berpotensi menimbulkan

ledakan emosi, dan pada akhirnya, mereka menunjukkan respon emosional yang stabil dan konsisten, tidak lagi mudah berubah-ubah suasana hati seperti yang sedang terjadi pada fase perkembangan sebelumnya (Hurlock, 1980).

Hurlock (1980) menjelaskan dalam konteks perkembangan, masa remaja merupakan periode dengan intensitas emosi yang tinggi akibat perubahan fisik dan tekanan sosial. Namun, seiring bertambahnya usia dan pengalaman sosial, remaja secara bertahap menunjukkan perkembangan kematangan emosi, yang tampak pada meningkatnya kemampuan mengendalikan emosi, mengekspresikan perasaan secara lebih adaptif, serta menyesuaikan perilaku dengan tuntutan sosial (Hurlock, 1980). Meskipun emosi remaja dapat muncul secara kuat dan tampak tidak terkendali, secara umum terjadi perbaikan perilaku emosional dari waktu ke waktu, terutama menjelang akhir masa remaja. Untuk mencapai kematangan emosi, remaja perlu belajar memahami pemicu reaksi emosionalnya (Hurlock, 1980).

Berdasarkan hasil wawancara dengan tujuh siswa reguler di SMA Muhammadiyah 3 Jember. Aspek kontrol emosi, merujuk pada bagaimana individu mengekspresikan emosi yang dirasakan, khususnya dalam situasi yang memicu perasaan negatif, serta kemampuan menyesuaikan ekspresi emosi tersebut dengan norma sosial. Pada aspek ini, tiga dari tujuh siswa, siswa menunjukkan kemampuan kontrol emosi yang baik, yakni mampu menahan diri agar tidak langsung mengekspresikan kemarahan di depan orang lain dan berusaha menyesuaikan perilaku dengan norma sosial. siswa

berpikir bahwa kemarahan hanya akan memperburuk situasi, sehingga lebih memilih diam atau menenangkan diri terlebih dahulu. Namun, empat siswa lainnya cenderung memberikan respons emosional secara langsung tanpa jeda pengendalian diri. Ketika merasa terganggu atau tidak suka dengan perilaku siswa difabel, emosi yang muncul segera terwujud dalam bentuk reaksi verbal maupun perilaku yang terlihat seperti berkata kasar, mengejek, hingga terlibat dalam pertengkaran dengan siswa difabel

Kemudian aspek pemahaman diri, ini berkaitan dengan kemampuan individu untuk mengenali, memahami, dan menyadari perasaan yang dialami beserta penyebab munculnya emosi tersebut. Hasil wawancara menunjukkan bahwa dua siswa mampu mengenali perasaan mereka ketika berinteraksi dengan siswa difabel dan menyadari penyebab munculnya emosi tersebut. Sementara itu, lima siswa lainnya mengalami kesulitan dalam mengenali dan memahami perasaan mereka sendiri saat berinteraksi dengan siswa difabel. Mereka sering merasakan emosi negatif, seperti marah, kesal atau tidak nyaman namun kesulitan mengidentifikasi apa yang sebenarnya memicu perasaan tersebut. Lalu aspek berpikir kritis, mengacu pada kemampuan individu untuk melakukan pertimbangan rasional sebelum bertindak, mengevaluasi situasi sosial, serta mengambil keputusan yang tepat. Pada aspek ini, tiga siswa menyatakan mampu untuk mengevaluasi situasi sosial sebelum memberikan respons. siswa mempertimbangkan dampak tindakan siswa terhadap hubungan sosial di kelas dan memilih cara yang lebih tepat dalam menyikapi perilaku siswa

difabel, misalnya menasihati dengan tenang atau menghindari reaksi impulsif. Sementara empat siswa lainnya cenderung bereaksi secara spontan tanpa mempertimbangkan akibat. siswa bertindak berdasarkan perasaan sesaat, baik ketika marah, tidak nyaman, atau saat ingin mengikuti perilaku teman lainnya.

Secara konseptual, kematangan emosi memiliki peran penting dalam membentuk penerimaan sosial individu, khususnya dalam konteks pendidikan inklusi. Remaja yang matang secara emosional cenderung mampu mengenali, mengendalikan, dan mengekspresikan emosinya secara tepat sesuai dengan situasi sosial yang dihadapi (Hurlock, 1980). Kemampuan ini memungkinkan individu untuk bersikap lebih sabar, empatik, serta mempertimbangkan dampak perilakunya terhadap orang lain sebelum bereaksi. Dalam interaksi dengan siswa difabel, kematangan emosi membantu siswa reguler untuk tidak bertindak impulsif, mengurangi reaksi negatif terhadap perbedaan, serta lebih terbuka dalam menerima keterbatasan yang dimiliki siswa difabel. Sebaliknya, rendahnya kematangan emosi sering ditandai dengan ketidakmampuan mengendalikan emosi, mudah tersinggung, dan kecenderungan menghindari atau menolak individu yang dianggap berbeda, yang pada akhirnya berdampak pada rendahnya penerimaan sosial (Hurlock, 1980; Saharani & Putrikita, 2022). Dengan demikian, kematangan emosi berfungsi sebagai landasan psikologis yang mendukung terbentuknya sikap penerimaan sosial yang lebih positif, stabil, dan berkelanjutan dalam lingkungan sekolah inklusi.

Dengan demikian, temuan rendahnya penerimaan sosial siswa reguler terhadap siswa difabel menunjukkan bahwa tujuan pendidikan inklusi belum sepenuhnya terwujud pada ranah sosial. Kondisi ini menegaskan bahwa keberhasilan sekolah inklusi tidak cukup hanya diukur dari tersedianya akses pembelajaran yang setara, tetapi juga dari kualitas hubungan sosial antar siswa. Sekolah inklusi dituntut untuk mampu membangun iklim sosial yang membuat seluruh siswa, termasuk siswa difabel, merasa aman, dihargai, dan diterima sebagai bagian dari komunitas sekolah. Apabila penerimaan sosial siswa reguler masih rendah, maka tujuan tersebut berpotensi terhambat. Oleh karena itu, penting untuk memahami faktor-faktor yang berkontribusi terhadap penerimaan sosial siswa reguler terhadap siswa difabel. Salah satu faktor yang relevan adalah kematangan emosi, karena kemampuan individu dalam mengelola emosi, memahami perasaan diri sendiri dan orang lain, serta merespons situasi sosial secara tepat sangat memengaruhi cara individu bersikap terhadap perbedaan. Kurangnya kematangan emosi dapat mendorong munculnya sikap acuh, penolakan, atau ketidakpekaan dalam interaksi sosial, khususnya terhadap siswa difabel.

Sebaliknya, penerimaan sosial yang baik memberikan dampak positif bagi perkembangan siswa. Individu yang diterima secara sosial akan merasa lebih bernilai dan diakui keberadaannya dalam kelompok, sehingga muncul perasaan aman, nyaman, dan percaya diri dalam berinteraksi dengan lingkungan sosialnya (Hurlock, 1997; Mappiare, 1982). Penerimaan sosial

juga menjadi sarana bagi siswa untuk belajar menyesuaikan diri, mengembangkan konsep diri yang positif, serta membangun keterampilan sosial yang adaptif. Dalam konteks sekolah inklusi, tingginya penerimaan sosial siswa reguler terhadap siswa difabel berperan penting dalam menciptakan lingkungan belajar yang harmonis dan suportif, sehingga mendukung tercapainya tujuan pendidikan inklusif secara optimal (Romadhoni & Nugroho, 2023; Sandra & Zuhroh, 2021). Hasil penelitian ini diharapkan dapat menjadi masukan bagi pihak sekolah untuk merancang strategi pembinaan dan intervensi yang mendorong terbentuknya hubungan yang saling menghargai antar siswa, sehingga sekolah inklusi dapat benar-benar menjadi sekolah yang ramah bagi semua.

Berbeda dengan penelitian-penelitian sebelumnya, penelitian ini secara spesifik berfokus pada siswa reguler di SMA Muhammadiyah 3 Jember yang belajar bersama siswa difabel di kelas yang sama. Konteks pendidikan juga menjadi pembeda utama, sebagian besar penelitian terdahulu dilakukan di SD atau SMP, sementara penelitian ini meneliti siswa di tingkat SMA. Pada usia ini, siswa berada pada tahap remaja akhir yang memiliki dinamika perkembangan emosi dan sosial lebih kompleks. Dari segi variabel, penelitian sebelumnya menyoroti berbagai hubungan seperti empati dan penerimaan sosial, keterampilan sosial dan penerimaan sosial, serta kematangan emosi dengan kreativitas belajar atau ujaran kebencian. Dengan demikian, penelitian ini memiliki kebaruan (*novelty*) karena berfokus pada hubungan antara kematangan emosi dengan penerimaan

sosial siswa reguler terhadap siswa difabel di SMA Muhammadiyah 3 Jember, yang belum pernah diteliti sebelumnya pada konteks SMA inklusi di Jember. Dengan demikian, penelitian ini diharapkan dapat memberikan kontribusi teoritis dalam memperkaya kajian psikologi pendidikan inklusif, serta kontribusi praktis bagi sekolah dalam meningkatkan strategi pembinaan emosional dan sosial siswa reguler agar tercipta lingkungan belajar yang lebih ramah dan mendukung bagi siswa difabel.

B. Rumusan Masalah

Apakah terdapat hubungan antara kematangan emosi dengan penerimaan sosial siswa reguler terhadap siswa difabel di SMA Muhammadiyah 3 Jember?

C. Tujuan Penelitian

Untuk mengetahui apakah terdapat hubungan antara kematangan emosi dengan penerimaan sosial siswa reguler terhadap siswa difabel di SMA Muhammadiyah 3 Jember.

D. Manfaat Penelitian

1. Manfaat teoritis

- a. Penelitian ini diharapkan dapat memberikan kontribusi terhadap pengembangan ilmu psikologi pendidikan, khususnya dalam memahami peran kematangan emosi dalam membentuk sikap penerimaan sosial terhadap siswa berkebutuhan khusus dalam lingkungan inklusi.

- b. Selain itu, penelitian ini diharapkan dapat memperkaya kajian teoretis mengenai faktor psikologis yang memengaruhi interaksi sosial di sekolah inklusi, khususnya dengan memberikan landasan empiris tentang hubungan antara kematangan emosi siswa reguler dan penerimaan sosial terhadap siswa difabel.

2. Manfaat praktis

- a. Hasil penelitian ini diharapkan dapat memberikan kontribusi bagi guru dan pihak sekolah sebagai bahan pertimbangan dalam merancang program pengembangan karakter dan sosial emosional siswa reguler agar dapat menciptakan lingkungan inklusif yang harmonis
- b. penelitian ini juga diharapkan dapat meningkatkan pemahaman siswa reguler mengenai pentingnya pengelolaan emosi dalam berinteraksi dengan teman sebaya difabel.
- c. Bagi peneliti selanjutnya, hasil penelitian ini dapat dijadikan sebagai referensi dan landasan dalam mengembangkan kajian lanjutan yang berkaitan dengan topik serupa

E. Keaslian Penelitian

Beberapa penelitian sebelumnya telah mengkaji kematangan emosi, penerimaan sosial, serta variabel lain yang berkaitan dengan interaksi sosial siswa di lingkungan pendidikan inklusi. Berikut ini disajikan beberapa penelitian terdahulu yang relevan sebagai dasar pembandingan untuk menunjukkan keaslian penelitian ini.

1. Penelitian yang dilakukan oleh Tasliyah Zhafirah Shalihah (2024) dengan judul Hubungan Antara Kematangan Emosi Dengan Penerimaan Sosial Siswa Reguler Terhadap Siswa Berkebutuhan Khusus di Sekolah Inklusi (SMP Laboratorium UM). Penelitian ini merupakan penelitian kuantitatif korelasional dengan teknik total sampling yang melibatkan 109 siswa reguler berusia 13-15 tahun yang berada satu kelas dengan siswa berkebutuhan khusus. Analisis data menggunakan uji *pearson correlation* menunjukkan nilai koefisien korelasi (r) sebesar 0.412 dengan nilai signifikansi 0.000 ($p < 0.05$), yang mengindikasikan adanya hubungan positif sedang antara variabel kematangan emosi dengan penerimaan sosial siswa reguler terhadap siswa berkebutuhan khusus.
2. Penelitian yang dilakukan oleh Tika Puspa Pandini, I Nyoman Karma, dan Itsna Oktaviyanti (2022) dengan judul Hubungan Keterampilan Sosial dengan Penerimaan Sosial Siswa Berkebutuhan Khusus di SDN Tanak Embang Tahun Pelajaran 2022/2023. Penelitian ini merupakan penelitian kuantitatif dengan desain korelasional menggunakan teknik total sampling yang melibatkan 109 siswa reguler kelas 2, 3, dan 5 pada kelas inklusif di SDN Tanak Embang. Metode pengumpulan data menggunakan angket berskala *likert* untuk menilai keterampilan sosial siswa berkebutuhan khusus dan penerimaan sosial siswa reguler. Analisis data dengan korelasi Pearson menunjukkan nilai koefisien korelasi sebesar 0.797 dengan nilai signifikansi 0.000 ($p < 0.05$), yang

mengindikasikan adanya hubungan positif yang kuat antara keterampilan sosial siswa berkebutuhan khusus dengan penerimaan sosial siswa reguler.

3. Penelitian yang dilakukan oleh Okta Novrika Sandra dan Luthfiatuz Zuhroh (2021) dengan judul Empati dan Penerimaan Sosial Siswa Reguler terhadap Siswa ABK. Penelitian ini merupakan penelitian kuantitatif dengan desain korelasional menggunakan teknik total sampling yang melibatkan 53 siswa reguler kelas inklusif SD Inklusi Ulil Albab Kepanjen. Metode pengumpulan data menggunakan kuesioner berskala *likert* untuk mengukur empati dan penerimaan sosial siswa reguler terhadap siswa berkebutuhan khusus. Analisis data dengan korelasi Pearson menunjukkan nilai koefisien korelasi sebesar 0.954 dengan nilai signifikansi 0.000 ($p < 0.05$), yang mengindikasikan adanya hubungan positif yang sangat kuat antara empati siswa reguler dengan penerimaan sosial mereka terhadap siswa ABK di kelas inklusi sekolah dasar.
4. Penelitian yang dilakukan oleh Adikerana (2020) dengan judul *"Hubungan antara Kematangan Emosi dengan Penerimaan Teman Sebaya pada Siswa Kelas X di SMA Dharma Wanita 1 Pare"*. Penelitian ini merupakan penelitian kuantitatif korelasional yang bertujuan untuk mengetahui hubungan antara tingkat kematangan emosi dengan penerimaan dari teman sebaya di kalangan siswa kelas X. Teknik pengambilan sampel yang digunakan adalah *random sampling* dengan

jumlah sampel sebanyak 60 siswa. Instrumen penelitian menggunakan skala kematangan emosi dan skala penerimaan teman sebaya yang dianalisis menggunakan teknik korelasi *product moment*. Hasil penelitian menunjukkan bahwa terdapat hubungan positif yang signifikan antara kematangan emosi dengan penerimaan teman sebaya, dengan nilai signifikansi sebesar 0.000 ($p < 0.05$), nilai $r = 0.473$, serta koefisien determinasi sebesar 0.224 yang berarti kematangan emosi memberikan kontribusi sebesar 22.4% terhadap penerimaan teman sebaya.

5. Penelitian yang dilakukan oleh Tania Mokoagow, Tuti Wantu, dan Nurul Maulida Alwi (2024) dengan judul Hubungan Antara Kematangan Emosional dengan Ujaran Kebencian pada Siswa. Penelitian ini merupakan penelitian kuantitatif dengan pendekatan korelasional menggunakan teknik *random sampling* yang melibatkan 34 siswa SMK Negeri 4 Gorontalo. Instrumen penelitian berupa angket skala *likert* untuk mengukur tingkat kematangan emosional dan perilaku ujaran kebencian. Hasil analisis data menggunakan korelasi Pearson menunjukkan nilai koefisien korelasi (r_{xy}) sebesar -0.424 dengan nilai signifikansi 0.013 ($p < 0.05$), yang mengindikasikan adanya hubungan negatif yang signifikan antara kematangan emosional siswa dengan perilaku ujaran kebencian, artinya semakin tinggi kematangan emosional siswa maka semakin rendah kecenderungan melakukan ujaran kebencian

6. Penelitian yang dilakukan oleh Novicha Jhesita (2021) dengan judul Pengaruh Tingkat Kematangan Emosi Terhadap Kreativitas Belajar Siswa di SMP Negeri 17 Kota Jambi. Penelitian ini merupakan penelitian kuantitatif dengan metode *expost facto* menggunakan teknik *simple random sampling* yang melibatkan 78 siswa kelas VIII SMP Negeri 17 Kota Jambi. Instrumen penelitian berupa angket berskala *likert* untuk mengukur tingkat kematangan emosi dan kreativitas belajar siswa. Analisis data dilakukan dengan regresi sederhana menggunakan SPSS. Hasil penelitian menunjukkan terdapat pengaruh positif yang signifikan antara tingkat kematangan emosi terhadap kreativitas belajar, dengan nilai signifikansi 0.000 ($p < 0.05$), nilai *t* hitung sebesar 8.728 lebih besar dari *t* tabel 0.2227, serta nilai koefisien determinasi sebesar 0.501 yang berarti kematangan emosi memberikan pengaruh sebesar 50.1% terhadap kreativitas belajar siswa.

Penelitian-penelitian sebelumnya memiliki fokus yang berbeda dengan penelitian ini. Shalihah (2024) meneliti siswa reguler di SMP Laboratorium UM dengan rentang usia 13–15 tahun, Adikerana (2020) meneliti siswa kelas X di SMA Dharma Wanita 1 Pare, Sandra & Zuhroh (2021) meneliti siswa reguler di SD Inklusi Ulil Albab Kepanjen, Pandini dkk. (2022) meneliti siswa SDN Tanak Embang, Jhesita (2021) meneliti siswa SMP di Jambi, dan Mokoagow dkk. (2024) meneliti siswa SMK Negeri 4 Gorontalo. Sementara itu, penelitian ini berfokus pada siswa

reguler di SMA Muhammadiyah 3 Jember dengan subjek siswa reguler yang belajar bersama siswa ABK di kelas yang sama.

Penelitian ini juga berbeda dari segi konteks pendidikan, sebab sebagian besar penelitian terdahulu dilakukan di SD atau SMP inklusi, sedangkan penelitian ini dilakukan di SMA, di mana siswa berada pada tahap remaja akhir yang memiliki dinamika perkembangan emosi dan sosial lebih kompleks. Dari segi variabel, penelitian terdahulu ada yang menyoroti empati dan penerimaan sosial. keterampilan sosial dan penerimaan sosial. kematangan emosi dengan penerimaan teman sebaya. kematangan emosi dengan kreativitas belajar, serta kematangan emosional dengan ujaran kebencian. Penelitian ini berbeda karena secara khusus meneliti hubungan kematangan emosi dengan penerimaan sosial siswa reguler terhadap ABK dalam konteks sekolah inklusi SMA