

SELF AWARENESS DALAM REGULASI EMOSI PADA REMAJA AUTISM SPECTRUM DISORDER DI SMP

Shila Arum Tsannia¹, Muhammad Arif Budiman Sucipto², Hanung Sudibyo³

Universitas Pancasakti Tegal^{1,2,3}

e-mail: shilartsa03@gmail.com¹, arifups88@gmail.com², gimpascasarjana@gmail.com³

Diterima: 3/8/2026; Direvisi: 16/8/2026; Diterbitkan: 14/9/2026

ABSTRAK

Interaksi sosial di lingkungan sekolah memperlihatkan bahwa kemampuan seorang remaja dengan *Autism Spectrum Disorder* (ASD) dalam mengenali emosi belum selalu berjalan seiring dengan kemampuan mengendalikan respons. Penelitian ini menelusuri bentuk *self awareness*, dampak yang muncul, faktor yang berkaitan dengannya, serta kemungkinan layanan konseling yang sesuai dalam konteks regulasi emosi. Kajian dilakukan secara kualitatif deskriptif dengan satu siswa kelas IX berusia 16 tahun sebagai responden utama, bersama dua guru BK, satu wali kelas, dan orang tua yang dipilih secara *purposive sampling* karena keterlibatan mereka dalam kehidupan responden. Data dihimpun melalui observasi, wawancara semi-terstruktur, dan dokumentasi, kemudian dianalisis menggunakan model Miles dan Huberman melalui reduksi data, penyajian data, serta penarikan kesimpulan dan verifikasi. Hasil kajian menunjukkan bahwa *self awareness* MEA tampak dalam kemampuan mengenali suasana hati, persepsi, perasaan, penampilan, dan perilaku sosial. Namun, pengenalan tersebut belum sepenuhnya diikuti respons adaptif ketika menghadapi tekanan interpersonal, terutama ejekan yang memicu kemarahan dan komunikasi defensif. Perkembangannya berkaitan dengan kapasitas kognitif, sistem nilai, cara pandang, perilaku, lingkungan, pengalaman hidup, serta konteks sosial budaya. Konseling individu berbasis REBT diusulkan melalui disputasi kognitif, *role-play*, dan penguatan yang disesuaikan dengan karakteristik ASD secara nyata.

Kata Kunci: *Autism Spectrum Disorder, Self Awareness, Regulasi Emosi*

ABSTRACT

Social interactions in the school environment reveal that an adolescent with *Autism Spectrum Disorder* (ASD) may recognize emotions without consistently being able to control his responses. This study explores the forms of *self-awareness*, the impacts that arise, the factors associated with it, and the potential for appropriate counseling services in the context of emotional regulation. The study employed a descriptive qualitative approach involving one 16-year-old ninth-grade student as the main respondent, along with two guidance and counseling teachers, one homeroom teacher, and a parent selected through *purposive sampling* based on their involvement in the respondent's daily life. Data were collected through observation, semi-structured interviews, and documentation, and were analyzed using the Miles and Huberman model through data reduction, data presentation, conclusion drawing, and verification. The findings indicate that MEA's *self-awareness* is reflected in the ability to recognize mood, perceptions, feelings, appearance, and social behavior. However, this awareness is not always accompanied by adaptive responses when facing interpersonal pressure, particularly teasing that triggers anger and defensive communication. Its development is associated with cognitive capacity, value systems, perspectives, behavior, environment, life experiences, and socio-cultural context. Individual counseling based on REBT is proposed through cognitive disputation, *role-play*, and reinforcement tailored to the characteristics of ASD in practice.

Keywords: *Autism Spectrum Disorder, Self-Awareness, Emotional Regulation*

PENDAHULUAN

Kemampuan mengelola emosi pada masa remaja tidak hanya berkaitan dengan seberapa kuat seseorang merasakan emosi, tetapi juga dengan kemampuannya memahami pengalaman internal dan menyesuaikan respons terhadap situasi yang dihadapi. Pada fase perkembangan yang ditandai perubahan biologis, kognitif, dan sosial-emosional, remaja berhadapan dengan tuntutan akademik, hubungan teman sebaya, serta kebutuhan untuk memahami dirinya sendiri. Regulasi emosi karena itu berlangsung sebagai proses mengenali, mengatur, dan memodifikasi respons emosional agar tetap sesuai dengan tuntutan situasi (Pramestuti & Ginanjar, 2022). Syafiina dan Purnomosidi (2025) juga menempatkan kemampuan mengelola emosi sebagai aspek yang perlu dikembangkan pada peserta didik karena berkaitan dengan cara menghadapi emosi negatif dan mempertahankan respons yang lebih adaptif. Persoalannya menjadi lebih nyata ketika kemampuan tersebut diuji dalam situasi interpersonal yang mengandung tekanan, konflik, atau provokasi.

Dalam konteks sekolah, kondisi emosional remaja tidak selalu berkembang secara seragam. Apriliani et al. (2025) menemukan bahwa regulasi emosi siswa SMP berada pada kategori cukup hingga baik, tetapi kondisi tersebut tidak serta-merta menjamin konsistensi pengendalian emosi pada setiap situasi. Ketika kemampuan regulasi tidak memadai, konsekuensinya dapat meluas pada perilaku yang merugikan diri maupun lingkungan. Pamungkas et al. (2024) mengidentifikasi berbagai dampak disregulasi emosi pada remaja, antara lain agresivitas, gangguan psikososial, stres akademik, penggunaan internet bermasalah, perilaku melukai diri, hingga kecenderungan bunuh diri. Temuan tersebut menggeser perhatian dari sekadar pertanyaan apakah remaja mampu mengendalikan emosi menuju pertanyaan yang lebih spesifik, yaitu bagaimana mereka mengenali kondisi dirinya dan memahami pemicu yang mendahului respons emosional. Pada titik inilah *self awareness* menjadi bagian yang relevan untuk membaca proses regulasi emosi secara lebih mendalam.

Self awareness memberi ruang bagi individu untuk mengenali kondisi, karakteristik, dan pengalaman dirinya sebelum menentukan respons terhadap lingkungan. Nurislami et al. (2021) menjelaskan bahwa kesadaran diri berkaitan dengan kemampuan mengenali kelebihan dan kelemahan diri serta menyesuaikan diri dengan situasi yang dihadapi. Kemampuan tersebut berhubungan dengan aspek emosional dan cara individu menilai dirinya; Yuliana et al. (2025) menunjukkan bahwa *self awareness* berkaitan dengan kondisi emosional, kepercayaan diri, dan penilaian individu terhadap dirinya, sedangkan Natalia dan Argasiam (2024) mengkajinya dalam kehidupan peserta didik di lingkungan sekolah. Jika kemampuan mengenali pengalaman internal berkembang dengan baik, individu memiliki dasar untuk memahami pemicu emosi dan mempertimbangkan respons yang akan diberikan. Sebaliknya, ketika kesadaran terhadap diri belum terintegrasi dengan respons perilaku, seseorang dapat mengetahui apa yang dirasakannya tetapi tetap mengalami kesulitan menentukan tindakan yang sesuai.

Kesenjangan antara pengenalan diri dan respons perilaku tersebut memperoleh makna berbeda pada remaja dengan *Autism Spectrum Disorder* (ASD). Karakteristik ASD berkaitan dengan hambatan dalam interaksi sosial dan komunikasi yang dapat memengaruhi cara individu memahami situasi serta berhubungan dengan orang lain (Katilik & Djie, 2022). Ikbar dan Mukminin (2026) menunjukkan bahwa dinamika psikologis remaja ASD di sekolah inklusi perlu dilihat melalui hubungan antara karakteristik individu dan lingkungan sosialnya. Pada tingkat yang lebih spesifik, Lavenne-Collot et al. (2023) mengkaji *self/other distinction* pada remaja dengan ASD, yang memperlihatkan bahwa pemahaman mengenai diri juga berkaitan

dengan kemampuan membedakan pengalaman diri dan orang lain. Perspektif tersebut memberi dasar untuk melihat *self awareness* bukan hanya sebagai kemampuan menyebutkan identitas atau perasaan, tetapi sebagai proses yang berlangsung ketika remaja ASD membaca dirinya dalam relasi sosial. Dengan demikian, regulasi emosi pada remaja ASD perlu dipahami bersama konteks interaksi yang dapat menjadi pemicu maupun ruang berkembangnya kesadaran diri.

Gambaran tersebut tampak pada hasil wawancara awal dengan dua guru BK di SMP Negeri 9 Tegal pada Februari 2026. Seorang siswa kelas IX dengan ASD diketahui memiliki kemampuan kognitif dan bahasa yang cukup baik, tetapi masih mengalami keterbatasan dalam kontak mata dan pemahaman terhadap isyarat sosial. Dalam keadaan tanpa stimulus negatif, siswa tidak memperlihatkan perilaku tantrum, sedangkan ejekan dapat memicu respons emosional intens berupa menendang pintu, menendang tempat sampah, bahkan mengambil batu untuk melampiaskan kemarahan. Pola ini memperlihatkan bahwa kemampuan mengenali pemicu belum selalu berjalan seiring dengan kemampuan mengendalikan respons ketika tekanan sosial meningkat. Kondisi tersebut memberikan konteks empiris untuk menelaah bagaimana *self awareness* terbentuk, bagaimana pengaruhnya terhadap regulasi emosi, serta faktor apa saja yang membuat kemampuan tersebut dapat berfungsi secara adaptif atau justru tidak stabil pada remaja ASD.

Ruang kajian tersebut dapat dipetakan dari penelitian yang telah tersedia. Pramestuti dan Ginanjar (2022) membahas regulasi emosi pada individu dengan Sindrom Asperger, sedangkan Salsabila dan Fitriani (2023) mengkaji regulasi emosi siswa SMP dalam kaitannya dengan dukungan sosial teman sebaya. Pada ranah *self awareness*, Nurislami et al. (2021), Yuliana et al. (2025), dan Natalia dan Argasiam (2024) memberikan gambaran pada peserta didik atau remaja di lingkungan pendidikan, sementara Katilik dan Djie (2022) serta Ikbar dan Mukminin (2026) memperluas konteks pada individu dengan ASD. Lavenne-Collo et al. (2023) memberikan perspektif mengenai perbedaan diri dan orang lain pada remaja ASD, tetapi fokus tersebut berbeda dari kajian mengenai pengalaman *self awareness* dalam menghadapi regulasi emosi di sekolah. Dengan demikian, ruang yang masih terbuka bukan ketiadaan penelitian tentang masing-masing variabel, melainkan keterbatasan kajian yang mempertemukan *self awareness*, regulasi emosi, karakteristik ASD, dan konteks interaksi sekolah dalam satu gambaran yang utuh. Penelitian ini ditempatkan pada ruang tersebut dengan menelaah pengalaman seorang remaja ASD secara mendalam agar hubungan antara kesadaran diri, pemicu emosional, respons perilaku, dan lingkungan sosial dapat dipahami secara kontekstual.

Kontribusi penelitian ini terletak pada pemetaan *self awareness* remaja ASD dalam situasi regulasi emosi yang dialaminya secara nyata di lingkungan sekolah, bukan hanya pada pengukuran kemampuan emosional secara umum. Kajian diarahkan untuk mengidentifikasi bentuk *self awareness* yang muncul, dampak yang menyertainya, serta faktor internal dan eksternal yang memengaruhinya ketika remaja menghadapi situasi sosial. Hasil pemetaan tersebut selanjutnya menjadi dasar untuk merumuskan layanan konseling yang sesuai dengan karakteristik dan kebutuhan remaja ASD. Penelitian ini bertujuan mendeskripsikan jenis-jenis *self awareness*, mendeskripsikan dampak *self awareness*, mengidentifikasi faktor-faktor yang memengaruhinya dalam proses regulasi emosi, serta mengusulkan layanan konseling yang sesuai bagi remaja dengan ASD dalam konteks sekolah.

METODE PENELITIAN

Pengumpulan data berlangsung di SMP Negeri 9 Tegal pada 29 Mei sampai 2 Juli 2026 dengan pendekatan kualitatif deskriptif yang diarahkan untuk memperoleh gambaran mengenai

self awareness dalam regulasi emosi pada remaja dengan *Autism Spectrum Disorder* (ASD). Satu remaja ASD kelas IX ditempatkan sebagai responden utama, sedangkan informasi pendukung diperoleh dari dua guru BK, satu wali kelas, dan orang tua. Pemilihan sumber informasi dilakukan secara *purposive sampling* dengan mempertimbangkan keterlibatan langsung mereka dalam keseharian responden di sekolah maupun di lingkungan keluarga. Catatan lapangan dan dokumentasi kegiatan turut dimanfaatkan sebagai sumber data sekunder, sementara proses penelitian dilaksanakan setelah memperoleh izin dari orang tua dan wali responden.

Kegiatan penelitian diawali dengan menyiapkan kebutuhan lapangan, termasuk pengurusan perizinan, penentuan informan, penyusunan perangkat pengumpulan data, serta pertimbangan etis yang berkaitan dengan keterlibatan responden. Lembar observasi dan pedoman wawancara dikembangkan sendiri oleh peneliti berdasarkan fokus kajian, kemudian divalidasi oleh ahli sebelum digunakan untuk memperoleh data di lapangan. Lembar observasi berbentuk *checklist* Ya/Tidak yang memuat tiga ranah pengamatan, yaitu 10 indikator interaksi sosial, 6 indikator komunikasi, dan 9 indikator perilaku. Pedoman wawancara digunakan secara semi-terstruktur dan memuat 57 pertanyaan untuk responden ASD serta 47 pertanyaan untuk guru dan orang tua, dengan pembahasan yang mencakup jenis *self awareness*, dampak positif dan negatif *self awareness*, serta faktor internal dan eksternal yang berkaitan dengan kondisi tersebut. Pada tahap pelaksanaan, observasi diarahkan pada perilaku, interaksi sosial, dan komunikasi responden, kemudian informasi tersebut diperdalam melalui wawancara dengan responden, guru BK, wali kelas, dan orang tua serta dilengkapi dokumentasi berupa catatan lapangan dan foto kegiatan.

Data yang terkumpul dari setiap sumber tidak langsung disatukan, tetapi terlebih dahulu dipilih berdasarkan keterkaitannya dengan fokus penelitian agar informasi yang serupa maupun yang berbeda dapat terlihat dengan jelas. Setelah itu, data disusun secara naratif untuk memudahkan peneliti menelusuri pola yang muncul dari hasil observasi, wawancara, dan dokumentasi. Proses analisis mengikuti model Miles dan Huberman yang mencakup reduksi data, penyajian data, serta penarikan kesimpulan dan verifikasi. Keabsahan informasi diperiksa melalui perbandingan antarsumber dan antarteknik pengumpulan data, sehingga keterangan yang diperoleh dari responden dapat dicermati kembali melalui informasi guru, wali kelas, orang tua, maupun hasil observasi. Tahap akhir menghasilkan uraian mengenai jenis *self awareness*, dampak yang menyertainya, serta faktor internal dan eksternal yang memengaruhi *self awareness* pada remaja dengan ASD.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Hasil

Hasil observasi memperlihatkan bahwa MEA mengalami keterbatasan dalam interaksi sosial dan komunikasi di lingkungan sekolah. Kondisi tersebut tampak dari kecenderungan menghindari kontak mata, lebih sering menyendiri, serta minim melakukan inisiasi percakapan dengan orang lain. Dalam berkomunikasi, MEA menunjukkan intonasi bicara yang datar dan beberapa kali mengalami kesulitan memahami ucapan yang disampaikan kepadanya. Sementara itu, gerakan repetitif, *echolalia*, dan reaksi sensorik berlebihan tidak ditemukan selama observasi.

Informasi mengenai kondisi MEA juga diperoleh melalui wawancara dengan guru BK, wali kelas, dan orang tua. MEA memiliki riwayat terapi pada usia 3–4 tahun serta surat diagnosis dokter yang telah diserahkan kepada sekolah. Wali kelas dan guru BK mengonfirmasi bahwa MEA tercatat sebagai siswa berkebutuhan khusus dalam penyelenggaraan pendidikan

inklusif di sekolah. Data yang terkumpul selanjutnya disusun berdasarkan tiga fokus temuan, yaitu jenis *self awareness*, dampak *self awareness*, dan faktor-faktor yang memengaruhi *self awareness*.

A. Jenis-Jenis *Self Awareness* yang Dimiliki MEA

Data wawancara memperlihatkan dua bentuk *self awareness* pada MEA, yaitu *private self awareness* dan *public self awareness*. Pada *private self awareness*, MEA dapat mengenali suasana hati, menyebutkan perasaan, mengenali pemicu kemarahan, dan menyadari adanya perbedaan dirinya dengan teman. Pada *public self awareness*, data berkaitan dengan kemampuan memilih dan merapikan penampilan serta memberikan respons dalam interaksi sosial. Rincian indikator dan temuan tersebut disajikan pada Tabel 1.

Tabel 1. Jenis-Jenis *Self Awareness* yang Dimiliki MEA

Aspek	Indikator	Temuan
<i>Private self awareness</i>	Suasana hati	MEA mampu mengenali suasana hati dan menyatakan sedang senang karena libur.
<i>Private self awareness</i>	Persepsi diri	MEA menyadari adanya perbedaan dirinya dengan teman dan menyatakan dapat menerima perbedaan tersebut.
<i>Private self awareness</i>	Perasaan	MEA dapat menyebutkan perasaan sedih dan marah serta mengenali ejekan sebagai pemicu kemarahan.
<i>Public self awareness</i>	Penampilan	MEA mampu memilih dan merapikan pakaian serta menentukan barang yang diperlukan.
<i>Public self awareness</i>	Perilaku sosial	MEA bersikap sopan dan memberikan respons ketika diajak berbicara, meskipun tidak selalu memulai interaksi.

Temuan pada Tabel 1 diperoleh dari pernyataan MEA dan keterangan informan pendukung. Ketika ditanya mengenai suasana hatinya, MEA menjawab, “Lagi seneng, karena lagi libur” dan mengonfirmasi bahwa dirinya mengetahui perubahan tersebut. Mengenai pemicu kemarahan, MEA menyebut, “Diisengin atau diledekin”, sedangkan guru BK (IMR) menyatakan bahwa MEA “menyadari ada berbeda dari dirinya dan mau menerima perbedaan itu”. Pada aspek perilaku sosial, MEA menyatakan, “Biasa aja, tapi kalo ditanya tetep jawab.”

Kemampuan MEA dalam mengatur penampilan juga diperoleh dari keterangan ibu (ARA). Ibu menyatakan, “Mampu, sepatu dia bisa milih sendiri kadang malah ngurusin adiknya.” Dalam hal respons sosial, MEA menyebut dirinya “sopan, diajarinnya sopan”, sementara guru BK (IMR) menyampaikan, “Kalo ngga ditanyain pun ngomong sendiri, ngga cuek.” Dokumentasi kegiatan observasi di lingkungan sekolah disajikan pada Gambar 1 sebagai bagian dari dokumentasi pengumpulan data.



Gambar 1. Observasi di Sekolah

Gambar 1 memperlihatkan kegiatan observasi MEA di lingkungan sekolah. Observasi dilakukan dengan mencatat interaksi sosial, komunikasi, dan respons perilaku yang muncul selama kegiatan berlangsung. Catatan tersebut digunakan bersama hasil wawancara untuk menyusun temuan pada aspek *self awareness*. Temuan mengenai dampak *self awareness* selanjutnya disajikan pada Tabel 2.

B. Dampak *Self Awareness*

Data mengenai dampak *self awareness* dikelompokkan menjadi kategori positif dan negatif berdasarkan keterangan MEA serta informan pendukung. Kategori positif meliputi kemandirian, pengelolaan emosi, hubungan sosial, motivasi dan tujuan, serta identitas. Kategori negatif mencakup kesalahpahaman komunikasi, penilaian terhadap situasi, respons emosional, dan komunikasi defensif. Rincian temuan tersebut disajikan pada Tabel 2.

Tabel 2. Dampak *Self Awareness* pada MEA

Kategori	Aspek	Temuan
Positif	Kemandirian	MEA jarang meminta bantuan dalam tugas dan melaporkan kepada guru ketika mengalami ejekan.
Positif	Pengelolaan emosi	MEA melakukan aktivitas seperti bersepeda dan berkunjung ke rumah saudara ketika membutuhkan ketenangan; guru BK menyatakan MEA dapat menenangkan diri.
Positif	Hubungan sosial	MEA membedakan pola interaksi di rumah, dengan guru, dan dengan teman; ayah menggambarkan MEA sebagai anak yang sopan, jujur, dan suka membantu.
Positif	Motivasi dan tujuan	MEA memiliki cita-cita menjadi wirausaha dan menyatakan keinginan menabung untuk membeli barang yang diinginkan.
Positif	Identitas	MEA menyebut “sholeh” sebagai salah satu identitas yang dipilih untuk menggambarkan dirinya.
Negatif	Kesalahpahaman komunikasi	MEA terkadang memberikan jawaban singkat yang tidak sesuai dengan isi pembicaraan; ayah menyatakan jawabannya kadang tidak nyambung.
Negatif	Penilaian terhadap situasi	Ketika dianggap melakukan kesalahan, MEA cenderung membela diri dan menyanggah keadaan yang disampaikan kepadanya.
Negatif	Respons emosional	Ejekan dari teman dapat diikuti respons fisik, seperti mengejar teman yang mengejek.

Negatif Komunikasi defensif MEA menunjukkan kecenderungan membela diri ketika dianggap melakukan kesalahan.

Data pada Tabel 2 memperlihatkan variasi respons MEA dalam situasi sehari-hari. Dalam pengelolaan emosi, MEA menyebut, “Main sepeda, seringnya kerumah sodara dekat RS Kardinah”, sedangkan guru BK (IMR) menyatakan, “Dia bisa menenangkan dirinya.” Ayah (K) menggambarkan MEA sebagai pribadi yang “baik, sopan, jujur, suka mbantu”, sementara MEA menyampaikan cita-cita “jadi wirausaha karena dapet uang” dan memilih “nabung dulu” untuk membeli barang yang diinginkan. MEA juga menyebut “sholeh” ketika diminta menyampaikan identitas yang dipilih untuk menggambarkan dirinya.

Pada kondisi yang berkaitan dengan komunikasi dan konflik, ayah (K) menyatakan, “Diajak ngobrol ya ngobrol... cuma biasanya jawabannya ngga nyambung.” MEA mengungkapkan, “Kalo emang salah minta maaf tapi kalo dia yang salah langsung mbela diri.” Wali kelas (BF) menggambarkan respons MEA terhadap ejekan dengan pernyataan, “Diledek temennya terutama kalo adek kelasnya ngeledek langsung itu dikejar.” Guru BK (IMR) juga menyampaikan bahwa “reaksi awal ketika dianggap salah langsung membela dirinya.”

C. Faktor-Faktor yang Memengaruhi *Self Awareness*

Faktor yang muncul dari data wawancara terdiri atas faktor internal dan eksternal. Faktor internal meliputi jenis kelamin dan usia, kemampuan kognitif, sistem nilai, cara pandang, serta perilaku. Faktor eksternal mencakup lingkungan, pengalaman hidup, dan konteks sosial budaya. Rincian temuan dari kedua kelompok tersebut disajikan pada Tabel 3.

Tabel 3. Faktor-Faktor yang Memengaruhi *Self Awareness* MEA

Kategori	Faktor	Temuan
Internal	Jenis kelamin dan usia	MEA mampu menyebutkan identitas gender dan usia 16 tahun secara tepat.
Internal	Kemampuan kognitif	MEA mampu membedakan masalah sederhana dan kompleks, tetapi menyatakan kesulitan menghadapi masalah yang lebih kompleks dan cenderung langsung bertindak.
Internal	Sistem nilai	MEA membedakan perilaku baik dan buruk berdasarkan pengalaman yang ditemuinya.
Internal	Cara pandang	MEA menyatakan bahwa orang lain pada umumnya baik dan tetap menunjukkan kewaspadaan dalam berinteraksi.
Internal	Perilaku	MEA menyatakan dapat menyesuaikan sikap dengan konteks dan merasa nyaman dalam lingkungan yang dihadapinya.
Eksternal	Lingkungan	MEA menyebut guru dan Nadhif sebagai pihak yang dekat dengannya serta memilih mengikuti sikap baik dari orang lain.
Eksternal	Pengalaman hidup	MEA mengingat pengalaman di sekolah dasar sebagai pengalaman yang menyenangkan dan menyebut perubahan respons dari perilaku fisik menuju respons verbal setelah mendapat teguran.
Eksternal	Konteks sosial budaya	MEA menyebut nilai yang diterapkan dalam keluarga dan sekolah, seperti tidak membolos, rajin belajar, rajin salat, dan bersedekah.

Tabel 3 memuat delapan faktor yang diperoleh dari keterangan MEA dan informan pendukung. Pada aspek kemampuan kognitif, MEA menyatakan, “Masalah kecil masih paham... kalo masalah yang agak kompleks ngga paham” dan ketika menghadapi masalah cenderung “langsung lakuin”. Dalam hubungan dengan lingkungan, MEA menyebut, “Dekat sama guru, kalo temen sama nadhif” serta menjelaskan bahwa ia mengikuti “sikap baiknya”

Copyright (c) 2026 EDUCATIONAL: Jurnal Inovasi Pendidikan & Pengajaran

dan tidak mengikuti sikap buruk. MEA juga menyatakan “Baik semua” ketika menggambarkan cara pandangnya terhadap orang lain.

Pengalaman hidup dan nilai yang diterima dari lingkungan keluarga serta sekolah juga muncul dalam wawancara. MEA menyebut pengalaman di sekolah dasar dengan pernyataan, “Waktu di SD itu enak.” Nilai yang diterapkan dalam keseharian disebutkan melalui pernyataan, “Ngga mbolos sekolah, harus rajin, rajin sholat, sodakoh.” Data mengenai faktor internal dan eksternal tersebut diperoleh dari wawancara dan digunakan untuk menyusun pengelompokan temuan pada Tabel 3.

Pembahasan

Temuan penelitian memperlihatkan bahwa pengalaman MEA dalam mengelola dirinya tidak dapat dipahami hanya dari kemampuan mengenali emosi, tetapi juga dari cara kesadaran tersebut bekerja ketika berhadapan dengan situasi sosial. MEA mampu mengenali suasana hati, menyebutkan perasaan, memahami beberapa perbedaan dirinya dengan orang lain, serta mengidentifikasi ejekan sebagai pemicu kemarahan. Pada saat yang sama, kemampuan tersebut belum selalu diikuti oleh respons yang sesuai ketika tekanan sosial meningkat, terutama ketika MEA merasa diperlakukan secara negatif. Pola tersebut memperlihatkan adanya jarak antara kemampuan mengenali keadaan diri dan kemampuan mengendalikan respons setelah emosi muncul. Dalam konteks ASD, kondisi semacam ini relevan dengan karakteristik hambatan pada komunikasi dan interaksi sosial yang dapat memengaruhi cara individu memahami serta merespons situasi interpersonal (Dewi dan Morawati, 2024; Nst et al., 2024).

Kesadaran terhadap kondisi diri MEA tampak cukup nyata dalam kehidupan sehari-hari. Ia dapat menyebutkan ketika sedang senang, mengenali keadaan ketika sedih atau marah, serta mengetahui bahwa ejekan menjadi salah satu pemicu kemarahannya. Ia juga mampu menggambarkan dirinya melalui hubungan dengan orang lain, menentukan pakaian dan barang yang diperlukan, serta memilih sikap yang dianggap baik dan buruk berdasarkan pengalaman yang dimilikinya. Temuan tersebut memperlihatkan bahwa *self awareness* pada MEA tidak hadir dalam satu bentuk yang seragam, melainkan berkembang melalui pengenalan terhadap keadaan internal sekaligus pengalaman sosial yang berulang. Hafizhah et al. (2023) menemukan adanya hubungan antara *self awareness* dan regulasi emosi pada siswa, sedangkan Aprina et al. (2021) menempatkan kesadaran terhadap kondisi diri sebagai bagian dari kemampuan individu mengenali keadaan dan mengevaluasi dirinya. Pada MEA, proses tersebut terlihat dalam kemampuan menyebutkan kondisi diri dan mengenali pemicu emosi, meskipun penerapannya dalam situasi penuh tekanan masih belum konsisten.

Aspek yang paling menonjol justru terlihat ketika kesadaran diri berhadapan dengan pengalaman sosial. MEA dapat bersikap sopan, memberikan respons ketika diajak berbicara, dan membedakan kedekatan sosialnya dengan guru, keluarga, serta teman tertentu. Ia juga mampu memilih pengaruh sosial yang dianggap baik dan menolak perilaku yang dipandang buruk. Dengan demikian, lingkungan tidak sekadar menjadi latar interaksi, tetapi menjadi ruang tempat MEA belajar mengenali batas, nilai, dan pola perilaku yang dapat diterima. Temuan ini selaras dengan Futihaturobbiah et al. (2025) yang menempatkan dukungan masyarakat inklusif sebagai bagian dari lingkungan yang dapat mendukung perkembangan emosi anak dengan ASD. Pengalaman tersebut juga sejalan dengan Suzanna et al. (2024) yang menunjukkan bahwa penguatan *self awareness* pada remaja berkaitan dengan kemampuan menghadapi hubungan dan konflik dengan teman sebaya.

Meskipun demikian, kemampuan mengenali emosi belum selalu menghasilkan pengelolaan respons yang adaptif. Ketika menghadapi ejekan, MEA dapat melaporkan kejadian

kepada guru, tetapi pada kondisi tertentu respons awalnya berupa kemarahan yang diwujudkan melalui tindakan mengejar atau perilaku fisik. Di sisi komunikasi, ia terkadang memberikan jawaban yang tidak sesuai dengan konteks pembicaraan dan cenderung membela diri ketika merasa disalahkan. Situasi tersebut memperlihatkan bahwa persoalan utama bukan semata-mata ketiadaan kesadaran terhadap diri, melainkan kesulitan mempertahankan pengendalian respons ketika tuntutan sosial meningkat. Temuan ini dapat dibaca bersama penelitian Alruwaili (2025) mengenai penggunaan strategi regulasi emosi, khususnya *cognitive reappraisal* dan *expressive suppression*, serta Susanto dan Yuliantika (2025) yang menempatkan penguatan *self awareness* sebagai bagian dari proses pengelolaan respons individu dalam menghadapi relasi interpersonal. Pada MEA, kemampuan mengenali pemicu telah tampak, tetapi pilihan respons setelah pemicu muncul masih membutuhkan penguatan.

Perkembangan tersebut juga berkaitan dengan pengalaman belajar yang diperoleh MEA dari keluarga dan sekolah. Ia mampu menyebutkan nilai yang diterapkan dalam kehidupan sehari-hari, seperti tidak membolos, rajin belajar, salat, dan bersedekah, serta menunjukkan kemampuan memilah perilaku orang lain dengan mengikuti perilaku yang dinilai baik. Pengalaman masa lalu juga tampak berperan karena MEA dapat mengingat pengalaman sekolah dasar dan menyebutkan adanya perubahan dari respons fisik menuju respons verbal setelah memperoleh teguran. Paputungan (2023) menjelaskan bahwa masa remaja berkaitan dengan perkembangan kemampuan menerima dan menginternalisasi nilai yang berlaku dalam lingkungan sosial. Dalam kasus MEA, proses tersebut terlihat melalui nilai yang diperoleh dari keluarga dan sekolah, kemudian digunakan untuk menentukan perilaku yang dianggap dapat diterima. Namun, internalisasi nilai tersebut belum sepenuhnya menjamin konsistensi respons ketika MEA menghadapi tekanan interpersonal yang kuat.

Pola regulasi emosi MEA karena itu perlu dilihat sebagai proses yang berkembang secara kontekstual, bukan sebagai kemampuan yang sepenuhnya tinggi atau rendah. Pada situasi yang relatif aman, MEA dapat menunjukkan kemandirian, menggunakan aktivitas seperti bersepeda untuk menenangkan diri, menyampaikan masalah kepada guru, memiliki tujuan menjadi wirausaha, dan mempertahankan identitas yang dianggap sesuai dengan dirinya. Sebaliknya, ketika berhadapan dengan ejekan atau situasi yang dipersepsikan sebagai perlakuan tidak adil, kemampuan tersebut menjadi kurang stabil. Huwaidi dan Selian (2026) menekankan pentingnya strategi guru dalam mendukung regulasi emosi anak dengan ASD, sedangkan Kulsum (2026) membahas intervensi yang diarahkan pada persoalan tidur dan regulasi emosi pada anak dengan ASD. Kedua rujukan tersebut memperkuat kebutuhan untuk melihat pengelolaan emosi sebagai proses yang memerlukan dukungan lingkungan dan strategi yang sesuai dengan karakteristik individu, bukan hanya sebagai tanggung jawab pribadi remaja.

Implikasi temuan tersebut mengarah pada kebutuhan layanan konseling yang bersifat individual, konkret, terstruktur, dan terhubung dengan situasi yang benar-benar dialami MEA. Layanan tidak cukup diarahkan pada pemahaman mengenai emosi, karena MEA telah mampu mengenali sejumlah kondisi dan pemicu emosional; latihan perlu bergerak pada bagaimana ia memilih respons ketika pemicu tersebut muncul. Pendekatan *Rational Emotive Behavior Therapy* (REBT) dapat digunakan sebagai alternatif dengan memfokuskan latihan pada pengenalan pikiran yang muncul setelah ejekan, pemeriksaan kembali penilaian terhadap situasi, serta latihan respons melalui *role-play*. Proses tersebut dapat diperkuat dengan media visual, skenario yang sederhana dan berulang, serta koordinasi dengan guru dan orang tua agar respons yang dilatih dalam konseling memperoleh penguatan di lingkungan sehari-hari. Dengan cara demikian, layanan konseling tidak hanya diarahkan untuk mengurangi respons emosional

yang muncul, tetapi juga membantu MEA menghubungkan kesadaran terhadap dirinya dengan pilihan perilaku yang lebih terarah dalam situasi sosial.

KESIMPULAN

Penelitian ini memperlihatkan bahwa *self awareness* pada remaja dengan ASD berkembang secara nyata pada kemampuan mengenali dan memahami kondisi dirinya, tetapi belum selalu berjalan seiring dengan kemampuan mengendalikan respons ketika menghadapi tekanan sosial. Kesenjangan tersebut menjadi titik penting dalam memahami pengalaman MEA, karena kemampuan menyadari emosi dan pemicu masalah telah tersedia, sementara pengelolaan respons masih dipengaruhi oleh situasi yang dihadapi. Temuan ini sekaligus menjawab fokus penelitian bahwa pembentukan kesadaran diri pada remaja ASD berlangsung melalui pertemuan antara kapasitas personal dan pengalaman sosial yang terus berkembang. Dengan demikian, layanan konseling bagi remaja ASD perlu memandang kesadaran diri bukan hanya sebagai kemampuan mengenali diri, melainkan sebagai landasan untuk membangun pilihan respons yang lebih adaptif dalam kehidupan sosial.

Implikasi penelitian mengarah pada perlunya layanan konseling yang bersifat individual, terstruktur, dan dekat dengan pengalaman nyata remaja, dengan keterlibatan guru serta keluarga sebagai lingkungan penguat. Pendekatan REBT dapat dikembangkan sebagai salah satu alternatif untuk membantu remaja menghubungkan pemahaman terhadap emosi dengan kemampuan mengelola pikiran, memilih respons, dan menghadapi situasi sosial secara lebih terarah. Karena penelitian ini berfokus pada satu subjek, penelitian berikutnya perlu melibatkan remaja ASD dengan karakteristik yang lebih beragam serta menggunakan pengamatan pada beberapa lingkungan kehidupan agar dinamika *self awareness* dapat dipahami secara lebih luas. Pengujian program intervensi secara empiris, termasuk pelatihan regulasi emosi, komunikasi asertif, dan penguatan fungsi eksekutif, juga dapat menjadi langkah lanjutan untuk mengetahui bentuk dukungan yang paling sesuai bagi perkembangan remaja ASD.

DAFTAR PUSTAKA

- Alruwaili, R. F. (2025). Emotion regulation strategies among Saudi university students: Exploring cognitive reappraisal and expressive suppression. *Cogent Education*, 12(1), 2574728. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2574728>
- Aprina, A. F., Simon, I. M., & Santoso, D. B. (2021). Tingkat self awareness mahasiswa bimbingan dan konseling angkatan 2017 Universitas Negeri Malang sebagai kesiapan menjadi konselor sekolah. *Jurnal Pembelajaran, Bimbingan, Dan Pengelolaan Pendidikan*, 1(4), 328–335. <https://doi.org/10.17977/um065v1i42021p328-335>
- Dewi, S., & Morawati, S. (2024). Gangguan autisme pada anak. *Scientific Journal*, 3(6), 418–431. <https://doi.org/10.56260/sciena.v3i6.177>
- Futihaturrobbiah, F., Setiawati, F. A., & Mashurin, M. (2025). Peran masyarakat inklusif dalam mendorong perkembangan emosi anak autisme (ASD): Studi fenomenologi. *Jurnal Konseling dan Pendidikan*, 13(3), 351–369. <https://www.jurnal.konselingindonesia.com/index.php/jkp/article/view/1780>
- Hafizhah, N., Faridah, S., & Fadhila, M. (2023). Regulasi emosi dengan self awareness siswa di SMAN 7 Banjarmasin. *Jurnal Al-Husna*, 4(3), 224–238. <https://jurnal.uin-antasari.ac.id/index.php/alhusna/article/view/6648>
- Huwaiddi, M. T., & Selian, S. N. (2026). Strategi guru dalam mendukung regulasi emosi anak dengan autisme spectrum disorder. *Jurnal Ilmiah Multidisiplin Mahasiswa dan*



Akademisi, 2(1), 1–25.

<https://www.jurnal.yayasanmeisyarainsanmadani.com/index.php/intelektual/article/view/663>

- Ikbar, R. S., & Mukminin, M. N. (2026). Dinamika psikologis remaja dengan autism spectrum disorder: Sebuah studi kasus di sekolah inklusi. *Character Jurnal Penelitian Psikologi*, 13(02), 620–628. <https://ejournal.unesa.ac.id/index.php/character/article/view/77341>
- Katilik, A. N., & Djie, J. A. (2022). Penerapan pendekatan Orff-Schulwerk untuk meningkatkan hasil belajar siswa dengan autism spectrum disorder (ASD) dalam pembelajaran instrumen ritmis sederhana [The implementation of Orff-Schulwerk approach to enhance students with autism spectrum disorder (ASD) learning outcomes in simple rhythmic instrument learning]. *Jurnal Seni Musik*, 12(1), 91–109. <https://ojs.uph.edu/index.php/JSM/article/view/5335>
- Kulsum, D. U. (2026). *Terapi MEPISHA: Solusi tidur dan regulasi emosi anak dengan autism spectrum disorder*. CV Eureka Media Aksara.
- Lavenne-Colloot, N., Tersiguel, M., Dissaux, N., Degrez, C., Bronsard, G., Botbol, M., et al. (2023). Self/other distinction in adolescents with autism spectrum disorder (ASD) assessed with a double mirror paradigm. *PLOS ONE*, 18(3), e0275018. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0275018>
- Natalia, A. D., & Argasiam, B. (2024). Self awareness ditinjau dengan hubungan kedisiplinan sekolah pada peserta didik SMK Pika Semarang. *Image*, 4(1). <https://ejournal.unaki.ac.id/index.php/image/article/view/600>
- Nst, A. P. M., Pasaribu, M. W. R., Lestari, E. A., Hesti, P., Ramadhan, N., & Ginting, R. L. (2024). Bimbingan dan konseling bagi anak dengan gangguan autistic spectrum disorder. *ALADALAH: Jurnal Politik, Sosial, Hukum dan Humaniora*, 2(1), 120–128. <https://doi.org/10.59246/aladalah.v2i1.635>
- Nurislami, I., Suarni, N. K., & Suranata, K. (2021). Pengembangan instrumen pengukuran karakter self awareness pada masa pra remaja. *Jurnal Bimbingan dan Konseling Indonesia*, 6(1), 8–14. https://semnas-fmipa.undiksha.ac.id/index.php/jurnal_bk/article/view/597
- Pamungkas, D. S., Sumardiko, D. N. Y., & Makassar, E. F. (2024). Dampak-dampak yang terjadi akibat disregulasi emosi pada remaja akhir: Kajian sistematis. *Jurnal Psikologi*, 1(4), 15. <https://journal.pubmedia.id/index.php/pjp/article/view/2598/2667>
- Paputungan, F. (2023). Implications of adolescent developmental tasks in implementation of education in SMK: Implikasi tugas-tugas perkembangan remaja dalam penyelenggaraan pendidikan di SMK. *Journal of Education and Culture (JEaC)*, 3(1), 108–124. <https://journals.ubmg.ac.id/index.php/JEaC/id/article/view/1240>
- Pramestuti, N. A., & Ginanjar, A. S. (2022). Integrasi teknik centering dan empty chair untuk meningkatkan kemampuan regulasi emosi pada individu dengan sindrom Asperger. *Psikodimensia: Kajian Ilmiah Psikologi*, 21(1), 1–14. <https://doi.org/10.24167/psidim.v21i1.4621>
- Salsabila, C. N., & Fitriani, Y. (2023). Regulasi emosi ditinjau dari dukungan sosial teman sebaya pada siswa SMP. *Jurnal Bimbingan dan Konseling Ar-Rahman*, 9(2), 144–153. <https://doi.org/10.31602/jbkr.v9i2.11604>
- Susanto, A. D., & Yuliantika, K. (2025). Integrasi konseling Islam dalam penguatan self-awareness untuk mewujudkan keharmonisan keluarga. *Hisbah: Jurnal Bimbingan Konseling dan Dakwah Islam*, 22(2), 161–175. <https://doi.org/10.14421/hisbah.2025.222-04>



- Suzanna, E., Aqila, N., Mauliza, R., Nurisyahadah, A., & Maghfirah, R. (2024). Membangun self awareness remaja dan mengurangi konflik antar teman sebaya di Dayah Darul Falah. *Jurnal Pengabdian Kolaborasi dan Inovasi IPTEKS*, 2(5), 1689–1696. <https://doi.org/10.59407/jpki2.v2i5.1385>
- Syafiina, A. M., & Purnomosidi, F. (2025). Sosialisasi regulasi emosi pada siswa SMA Muhammadiyah 1 Surakarta. *ARDHI: Jurnal Pengabdian Dalam Negri*, 3(1), 61–67. <https://journal.aripafi.or.id/index.php/ARDHI/article/view/1043>
- Yuliana, A. A. D., Marhan, C., & Herik, E. (2025). Self-awareness: Jalan menuju disiplin belajar yang lebih baik. *Jurnal Sublimasi*, 6(3), 201–207. <https://sublimapsikologi.uho.ac.id/index.php/journal/article/view/76>