BAB II

KAJIAN PUSTAKA, KERANGKA TEORITIS, KERANGKA BERPIKIR, DAN HIPOTESIS PENELITIAN

A. Kajian Pustaka

Kajian pustaka merupakan telaah kritis terhadap konsep, teori, dan hasil penelitian terdahulu yang relevan dengan variabel penelitian. Kajian pustaka penelitian ini menjadi penting karena ketiga konstruk variabel penelitian berkembang dari tradisi keilmuan yang berbeda dan memiliki cakupan konseptual yang dapat saling beririsan. *Mindfulness* berkembang dari tradisi kontemplatif Buddhis dan selanjutnya dioperasionalkan dalam psikologi kontemporer sebagai konstruk perhatian dan kesadaran. Refleksi diri berkembang dari pemikiran reflektif, metakognisi, dan regulasi diri. Kemampuan mengendalikan perilaku impulsif berhubungan dengan kajian impulsivitas, fungsi eksekutif, pengendalian respons, pengaturan emosi, dan regulasi perilaku. Batas konseptual setiap variabel perlu ditetapkan secara hati-hati agar masing-masing konstruk memiliki kedudukan yang jelas dalam penelitian.

1. Landasan Teoretis *Mindfulness*

Landasan teoretis *mindfulness* dalam penelitian ini dibangun berdasarkan teori perhatian dan kesadaran Brown & Ryan (2003), model dua komponen Bishop, (2004) model mekanisme Hölzel (2011), serta penyesuaian perkembangan bagi siswa sekolah dasar. *Mindfulness*

diposisikan sebagai kecenderungan disposisional siswa dalam memberikan perhatian secara sadar terhadap pengalaman yang sedang berlangsung, bukan sebagai teknik intervensi atau hasil program meditasi.

a. Teori perhatian dan kesadaran

Brown & Ryan (2003) memosisikan *mindfulness* sebagai kualitas perhatian dan kesadaran terhadap pengalaman yang sedang berlangsung. Perhatian berkaitan dengan pemusatan kesadaran kepada objek tertentu, sedangkan kesadaran merupakan pemantauan yang lebih luas terhadap pengalaman internal dan eksternal. Rendahnya *mindfulness* ditandai oleh perilaku otomatis, kurangnya perhatian terhadap kegiatan, dan keterputusan dari pengalaman saat ini.

Teori tersebut relevan dengan pengendalian perilaku impulsif karena respons impulsif sering berlangsung secara otomatis. Individu bertindak sebelum sepenuhnya menyadari pikiran, emosi, atau dorongan yang mendahului tindakan. *Mindfulness* menyediakan kondisi awal agar dorongan tersebut memasuki kesadaran dan dapat dikenali sebelum diwujudkan menjadi perilaku.

b. Model dua komponen *mindfulness*

Bishop (2004) merumuskan *mindfulness* melalui dua komponen, yaitu regulasi perhatian terhadap pengalaman saat ini

dan orientasi tertentu terhadap pengalaman. Regulasi perhatian mencakup kemampuan mempertahankan perhatian, menyadari ketika perhatian teralihkan, dan mengembalikannya kepada pengalaman yang sedang berlangsung. Orientasi terhadap pengalaman mencakup keterbukaan, rasa ingin tahu, serta penerimaan.

Regulasi perhatian berkaitan dengan kemampuan siswa tetap menyadari aktivitas, emosi, dan dorongannya. Orientasi yang terbuka memungkinkan pengalaman tersebut dikenali tanpa segera ditolak, ditekan, atau ditindaklanjuti. Kombinasi keduanya dapat mengurangi kecenderungan memberikan respons otomatis.

Model Bishop juga menegaskan bahwa *mindfulness* memiliki sifat situasional sekaligus disposisional. Penelitian ini memosisikan *mindfulness* sebagai kecenderungan disposisional yang tercermin dalam kehidupan sehari-hari siswa, tetapi tidak menganggapnya sebagai karakteristik yang sepenuhnya tetap dan tidak dapat berkembang.

c. Mekanisme *mindfulness*

Baer (2003) menjelaskan empat mekanisme utama *mindfulness*, yaitu regulasi perhatian, kesadaran tubuh, regulasi emosi, dan perubahan perspektif terhadap diri. Keempatnya bekerja dalam proses penguatan regulasi diri. Regulasi perhatian membantu individu mempertahankan fokus dan menyadari ketika

perhatian berpindah. Pada siswa, kemampuan tersebut memungkinkan dorongan atau gangguan dikenali tanpa langsung menguasai tindakan.

Kesadaran tubuh membantu individu mengenali sensasi fisik yang menyertai keadaan emosional, seperti napas yang berubah, ketegangan tubuh, atau peningkatan aktivitas fisik. Pengenalan terhadap tanda tubuh dapat memberikan peringatan awal sebelum emosi diwujudkan menjadi tindakan (Hölzel et al., 2011).

d. Kedudukan *mindfulness* dalam penelitian

Mindfulness dalam penelitian ini didefinisikan sebagai kemampuan siswa memberikan perhatian secara sadar terhadap aktivitas dan pengalaman yang sedang berlangsung, mengenali tubuh, pikiran, emosi, serta dorongan, dan mempertahankan sikap menerima serta tidak reaktif sebelum memilih respons.

Dimensi konseptual *mindfulness* meliputi:

1) perhatian sadar terhadap aktivitas;
2) kesadaran terhadap tubuh dan pernapasan;
3) kesadaran terhadap pikiran dan emosi;
4) sikap menerima dan tidak menghakimi secara berlebihan;
5) nonreaktivitas terhadap dorongan.

Dimensi tersebut merupakan sintesis teori psikologi yang disesuaikan dengan perkembangan siswa sekolah dasar.

Dimensi tersebut tidak dimaksudkan mengukur keseluruhan *sati*, tingkat meditasi, atau pencapaian spiritual siswa.

2. Landasan Teoretis Refleksi Diri

Landasan teoretis refleksi diri disusun berdasarkan teori regulasi diri Bandura, konsep refleksi dan *insight*, dan teori berpikir reflektif. Refleksi diri diposisikan sebagai proses evaluatif yang memungkinkan siswa mengamati pengalaman, menilai tindakan, memahami sebab dan akibat, mengambil pelajaran, serta merencanakan perbaikan.

a. Teori regulasi diri Bandura

Bandura (1971) menjelaskan bahwa regulasi diri berlangsung melalui tiga subfungsi utama, yaitu pemantauan diri, penilaian terhadap perilaku, dan reaksi diri. Pemantauan diri menyediakan informasi mengenai tindakan, kondisi yang melatarbelakangi tindakan, serta akibat yang dihasilkan. Penilaian diri membandingkan tindakan dengan tujuan, standar pribadi, situasi, dan nilai yang berlaku. Reaksi diri muncul berdasarkan hasil penilaian dan dapat memengaruhi motivasi maupun perilaku berikutnya.

Teori Bandura sesuai dengan refleksi diri karena menjelaskan bagaimana individu tidak hanya dikendalikan oleh rangsangan lingkungan, tetapi juga mampu memonitor dan

mengarahkan perilakunya. Refleksi diri menyediakan informasi yang diperlukan sistem regulasi diri untuk memperbaiki tindakan.

b. Refleksi dan *insight*

Refleksi diri perlu dibedakan dari sekadar memikirkan pengalaman. Proses refleksi menjadi konstruktif apabila menghasilkan *insight* atau pemahaman yang lebih jelas mengenai pikiran, emosi, motif, pola tindakan, dan konsekuensinya. Aktivitas memikirkan pengalaman secara berulang tidak selalu menghasilkan pemahaman, terutama ketika individu terjebak dalam *rumination* (Grant et al., 2006).

Grant et al., (2006) menempatkan self-reflection dan insight sebagai proses metakognitif yang penting dalam regulasi diri dan perubahan perilaku. Self-reflection berkaitan dengan proses pemeriksaan dan evaluasi terhadap pikiran, perasaan, serta perilaku diri, sedangkan insight menunjukkan kejernihan pemahaman yang diperoleh individu mengenai pengalaman internal dan perilakunya. Kedua proses tersebut berkaitan, tetapi tidak identik. Seseorang dapat terlibat dalam refleksi secara intensif tanpa selalu menghasilkan pemahaman yang akurat mengenai dirinya.

Kualitas refleksi tidak hanya ditentukan oleh frekuensi seseorang memikirkan pengalaman, tetapi juga oleh sejauh mana proses tersebut menghasilkan *insight* yang dapat digunakan untuk

mengarahkan tindakan berikutnya. Konseptualisasi tersebut menjadi dasar penting dalam penelitian ini karena refleksi diri dipahami tidak sekadar sebagai kegiatan mengingat pengalaman, tetapi sebagai proses evaluatif yang menghasilkan pemahaman dan dapat digunakan dalam regulasi perilaku.

c. Pemikiran reflektif

Pemikiran reflektif menjelaskan bahwa individu menghadapi pengalaman secara aktif, cermat, dan terarah. Proses tersebut melibatkan pengenalan terhadap masalah, pemeriksaan alasan, pertimbangan bukti, dan penilaian terhadap konsekuensi. Refleksi tidak berhenti pada apa yang terjadi, tetapi berlanjut kepada alasan terjadinya pengalaman dan tindakan yang dapat dilakukan secara berbeda (Dewey, 1933).

Pada siswa sekolah dasar, bentuk refleksi perlu dibuat konkret. Siswa tidak diharapkan melakukan analisis filosofis, tetapi mampu menjawab pertanyaan seperti:

1) Apa yang saya lakukan?
2) Apa yang saya rasakan?
3) Mengapa saya melakukannya?
4) Apa akibatnya?
5) Apa yang dapat saya lakukan secara berbeda?

Pertanyaan tersebut menggambarkan peralihan dari pengamatan pengalaman menuju pemahaman dan perbaikan perilaku.

d. Kedudukan refleksi diri dalam penelitian

Refleksi diri dalam penelitian ini didefinisikan sebagai kemampuan siswa mengenali dan mengevaluasi pikiran, perasaan, pengalaman, serta tindakan; memahami sebab dan konsekuensi perilaku; mengambil pelajaran; dan merencanakan perbaikan pada situasi berikutnya.

Dimensi refleksi diri mencakup:

1) kesadaran terhadap pengalaman diri;
2) evaluasi terhadap tindakan;
3) analisis sebab-akibat;
4) pengambilan pelajaran dan pembentukan pemahaman;
5) perencanaan serta perbaikan perilaku.

3. Landasan Teoretis Kemampuan Mengendalikan Perilaku Impulsif

Kemampuan mengendalikan perilaku impulsif merupakan kapasitas regulatif yang memungkinkan siswa mengenali dan menghambat tindakan spontan, mengelola respons emosional, mengendalikan ucapan serta tindakan sosial, mempertimbangkan konsekuensi, dan menyesuaikan perilaku dengan aturan maupun tujuan (Tangney et al., 2004).

Landasan teoretis variabel ini dibangun melalui teori fungsi eksekutif sebagai teori utama serta teori impulsivitas Barratt sebagai teori pendukung. Fungsi eksekutif merupakan seperangkat proses kognitif tingkat tinggi yang memungkinkan individu mengarahkan perilaku berdasarkan tujuan, bukan semata-mata mengikuti dorongan, kebiasaan, atau rangsangan yang paling kuat. Fungsi tersebut diperlukan ketika individu harus berkonsentrasi, menahan godaan, berpikir sebelum bertindak, mengingat aturan, mengubah strategi, dan menyesuaikan respons dengan tuntutan situasi. Diamond (2013) mengidentifikasi tiga komponen inti fungsi eksekutif, yaitu kontrol inhibisi, memori kerja, dan fleksibilitas kognitif.

a. Kontrol Inhibisi

Kontrol inhibisi merupakan kemampuan mengendalikan perhatian, pikiran, emosi, dan tindakan agar individu tidak langsung memberikan respons berdasarkan kecenderungan otomatis. Kontrol inhibisi mencakup kemampuan menahan tindakan impulsif, dan kemampuan mengabaikan gangguan atau informasi yang tidak relevan.

b. Memori kerja

Memori kerja merupakan kemampuan mempertahankan dan mengolah informasi dalam pikiran untuk mendukung tindakan yang sedang dilakukan.

c. Fleksibilitas kognitif

Fleksibilitas kognitif merupakan kemampuan menyesuaikan cara berpikir dan bertindak ketika tuntutan situasi berubah.

Fungsi eksekutif berkembang sepanjang masa kanak-kanak dan berlanjut sampai masa remaja. Perkembangan tersebut tidak berlangsung seragam pada setiap anak maupun setiap komponen. Kemampuan menahan respons, mempertahankan aturan, mengalihkan perhatian, dan mempertimbangkan akibat masih mengalami pematangan pada siswa sekolah dasar (Antunes et al., 2025; Flook et al., 2010).

Variasi fungsi eksekutif tidak hanya dipengaruhi faktor individual, tetapi juga konteks sosial, budaya, hubungan interpersonal, stres, kesempatan belajar, dan tuntutan lingkungan. Kajian perkembangan mutakhir menegaskan bahwa keterlibatan fungsi eksekutif anak sangat dipengaruhi oleh konteks sosial tempat perilaku tersebut muncul (Diamond, 2013).

Kemampuan mengendalikan perilaku impulsif mencakup:

1) pengendalian tindakan spontan;
2) pengendalian emosi;
3) pengendalian komunikasi dan giliran sosial;
4) pertimbangan terhadap konsekuensi;
5) kehati-hatian dan kepatuhan terhadap aturan.

Pengendalian tindakan spontan terutama berkaitan dengan kontrol inhibisi. Pengendalian emosi berkaitan dengan kemampuan tidak langsung mengubah emosi menjadi tindakan. Pengendalian komunikasi berkaitan dengan penerapan kontrol dalam interaksi sosial. Pertimbangan konsekuensi melibatkan perencanaan dan memori kerja. Kehati-hatian serta kepatuhan terhadap aturan melibatkan konsistensi perilaku yang berorientasi pada tujuan.

B. Kerangka Teoretis

Kerangka teoretis penelitian ini berfungsi sebagai bangunan argumentatif yang menjelaskan mengapa *mindfulness* (X_1) dan refleksi diri (X_2) diperkirakan memberikan kontribusi prediktif terhadap kemampuan mengendalikan perilaku impulsif (Y). Berbeda dari Kajian Pustaka yang memetakan perkembangan konsep, dimensi, instrumen, dan bukti penelitian terdahulu, bagian ini memilih serta mengintegrasikan teori yang paling langsung menjelaskan mekanisme hubungan antarvariabel.

Mindfulness tidak disamakan secara mutlak dengan *sati*, sebagaimana refleksi diri tidak disamakan secara langsung dengan *yoniso manasikāra*. Konsep-konsep Buddhis tersebut digunakan untuk memperluas interpretasi mengenai perhatian, kesadaran terhadap pengalaman, pemeriksaan terhadap pikiran dan tindakan, pertimbangan sebab-akibat, serta pengendalian perilaku. Posisi tersebut memungkinkan penelitian

mempertahankan ketepatan konstruk psikologis sekaligus membangun relevansi dengan bidang Pendidikan Keagamaan Buddha.

1. *Mindfulness*

   a. Perkembangan Konsep *Mindfulness*

      Konsep *mindfulness* mengalami perkembangan dari kerangka pelatihan batin dalam tradisi Buddhis menuju konstruk psikologis yang dapat didefinisikan, dioperasionalkan, dan diukur secara empiris. Ajaran Buddha menempatkan *sati* sebagai unsur penting dalam pengembangan batin yang berhubungan dengan kemampuan menjaga perhatian, mengenali keadaan tubuh dan batin, serta memahami pengalaman secara jelas (Deroche, 2021:3; Shulman, 2024:2; Nyanasuryanadi et al., 2024:3). Pengembangan perhatian dilakukan melalui empat landasan, yaitu pengamatan terhadap tubuh (*kāyānupassanā*), perasaan (*vedanānupassanā*), pikiran atau keadaan batin (*cittānupassanā*), dan fenomena mental (*dhammānupassanā*) (*M.I.55–63; D.II.290–315*).

      Perkembangan psikologi kontemporer kemudian membawa *mindfulness* melalui proses sekularisasi dan operasionalisasi. Konstruk tersebut tidak lagi hanya dibahas dalam konteks praktik kontemplatif keagamaan, tetapi digunakan untuk menjelaskan kualitas perhatian, kesadaran terhadap pengalaman, penerimaan, regulasi emosi, dan pengaturan

perilaku (Nyanasuryanadi & Surya, 2024:3; Surya, Wibowo, et al., 2023:2; Wang, 2025:2). Perkembangan tersebut memungkinkan *mindfulness* dikaji dalam psikologi klinis, kesehatan, pendidikan, perkembangan anak, dan ilmu perilaku (Wielgosz et al., 2019:2; Yoon, 2025:2). *Mindfulness* psikologis tidak mencakup seluruh dimensi etis, soteriologis, dan tujuan pembebasan yang terdapat dalam konsep *sati* dalam ajaran Buddha (Chowmas & Gunawan, 2021:2; Lu et al., 2025:4).

Salah satu perkembangan penting dalam psikologi *mindfulness* terjadi ketika Brown & Ryan (2003:5) mengembangkan *Mindful Attention Awareness Scale* (MAAS). Pendekatan tersebut menempatkan *mindfulness* terutama sebagai kualitas perhatian dan kesadaran terhadap pengalaman yang sedang berlangsung. *Mindfulness* rendah tampak ketika individu bertindak secara otomatis, menjalankan aktivitas tanpa kesadaran penuh, atau kurang memperhatikan pengalaman yang sedang berlangsung (Kadziolka, 2018:1; Tshering, 2021:3).

Perkembangan selanjutnya menunjukkan bahwa *mindfulness* dapat dipahami secara multidimensional. Baer (2003:3) mengidentifikasi lima faset yang banyak digunakan dalam kajian *mindfulness*, yaitu *observing, describing, acting with awareness, non-judging of inner experience,* dan *non-reactivity to inner experience*. Model tersebut menunjukkan

bahwa *mindfulness* tidak hanya berkaitan dengan pemusatan perhatian, tetapi juga cara individu mengenali, memberi label, menerima, dan merespons pengalaman internal (Baer et al., 2006:3).

Ketika konstruk tersebut diterapkan pada anak dan remaja, diperlukan penyesuaian perkembangan. Instrumen untuk orang dewasa tidak selalu dapat digunakan secara langsung pada anak karena sejumlah pernyataan membutuhkan kemampuan bahasa abstrak, introspeksi, dan metakognisi yang lebih matang. Greco et al. (2011:5) mengembangkan *Child and Adolescent Mindfulness Measure* (CAMM) dengan struktur yang lebih sederhana agar sesuai dengan karakteristik perkembangan anak dan remaja. CAMM tidak dipahami sebagai versi lima faset Baer, tetapi sebagai instrumen khusus anak dan remaja yang terutama menilai kesadaran terhadap pengalaman dan kecenderungan tidak menghindari pengalaman internal (Greco et al., 2011:7).

Penelitian sebelumnya juga mencatat bahwa CAMM dikembangkan melalui beberapa tahap dengan melibatkan populasi anak dan remaja serta menunjukkan hubungan dengan kompetensi akademik, keterampilan sosial, kualitas hidup, dan masalah internalisasi-eksternalisasi (Dunning et al., 2019:3; Sultan et al., 2025:3).

Perkembangan tersebut menunjukkan bahwa *mindfulness* dapat dibaca melalui tiga ranah. Pertama, *sati* sebagai bagian dari pelatihan batin dalam ajaran Buddha (*M.I.55*). Kedua, *mindfulness* sebagai konstruk psikologis yang berhubungan dengan perhatian, kesadaran, penerimaan, dan nonreaktivitas (Pérez-Yus et al., 2020:2). Ketiga, *mindfulness* perkembangan yang disesuaikan dengan kapasitas bahasa, kognisi, emosi, dan metakognisi anak (Vekety et al., 2021:3). Penelitian ini menempatkan *mindfulness* terutama dalam ranah psikologi pendidikan, sedangkan *sati* digunakan sebagai pengayaan konseptual.

b. *State Mindfulness* dan *Trait Mindfulness*

Literatur psikologi membedakan *mindfulness* menjadi *state mindfulness* dan *trait mindfulness*. Pembedaan tersebut berkaitan dengan durasi, stabilitas, dan konteks kemunculan kesadaran penuh (Laeequddin et al., 2023:3). *State mindfulness* merupakan keadaan kesadaran yang muncul pada waktu tertentu dan dapat berubah berdasarkan situasi, aktivitas, atau latihan yang sedang dilakukan (Maloney et al., 2023;5). *Trait mindfulness* mengacu pada kecenderungan relatif konsisten untuk menghadirkan perhatian dan kesadaran dalam kehidupan sehari-hari (Ewert et al., 2026:9; Sousa et al., 2021:6).

State Mindfulness Scale dikembangkan untuk mengukur pengalaman *mindfulness* pada suatu periode atau keadaan tertentu (Palmer et al., 2023:3). Skala tersebut dikembangkan berdasarkan pemahaman bahwa tingkat kesadaran terhadap pengalaman tubuh dan pikiran dapat berubah dari satu situasi ke situasi lainnya (Tanay & Bernstein, 2013:7). Seseorang dapat menunjukkan perhatian penuh pada suatu aktivitas, tetapi kurang sadar ketika melakukan aktivitas lain. *State mindfulness* bersifat situasional dan tidak selalu menggambarkan kecenderungan umum individu.

Trait mindfulness menggambarkan kecenderungan disposisional individu untuk memperhatikan pengalaman yang sedang berlangsung dalam kehidupan sehari-hari ((Brown & Ryan, 2003:11). *Mindfulness* dapat dikaji sebagai kecenderungan disposisional melalui MAAS. Skor disposisional tersebut berhubungan dengan kesadaran diri, pengaturan perilaku, dan kesejahteraan psikologis. Istilah *trait* tidak berarti bahwa *mindfulness* bersifat tetap dan tidak dapat berubah (Karl & Fischer, 2022:3). Kecenderungan tersebut relatif stabil, tetapi masih dapat dipengaruhi oleh pengalaman, pembelajaran, lingkungan, maupun latihan yang berlangsung secara berkelanjutan.

Pembedaan *state* dan *trait* juga relevan dalam penelitian anak. *State mindfulness* dapat muncul ketika siswa sedang

memusatkan perhatian pada pernapasan, mendengarkan guru, mengamati sensasi tubuh, atau menyadari emosi tertentu (Rahrig et al., 2022:3; Wielgosz et al., 2019:3). Keadaan tersebut mungkin berlangsung singkat dan berubah setelah aktivitas selesai. *Trait mindfulness* tampak melalui kecenderungan siswa untuk sadar terhadap kegiatan, pikiran, perasaan, dan tindakannya dalam berbagai situasi sehari-hari (Ewert et al., 2026:2; Maloney et al., 2023:3).

c. Dimensi dan Pengukuran *Mindfulness*

Dimensionalitas *mindfulness* berbeda bergantung pada teori dan instrumen yang digunakan. Brown & Ryan (2003) menekankan perhatian dan kesadaran terhadap pengalaman yang sedang berlangsung. Bishop (2004) membedakan regulasi perhatian dan orientasi terhadap pengalaman. Baer (2003) mengembangkan pendekatan multifaset yang mencakup *observing, describing, acting with awareness, non-judging,* dan *non-reactivity*.

Perbedaan tersebut menunjukkan bahwa tidak ada satu struktur dimensi yang dapat diterapkan secara mekanis pada seluruh populasi. Pengukuran anak memerlukan pertimbangan perkembangan, terutama berkaitan dengan kemampuan memahami pengalaman internal dan bahasa abstrak. CAMM

menjadi salah satu contoh upaya menyesuaikan pengukuran *mindfulness* dengan anak dan remaja.

d. *Mindfulness* pada Siswa Sekolah Dasar

Masa sekolah dasar merupakan periode penting dalam perkembangan perhatian, regulasi emosi, kontrol inhibisi, dan kemampuan mengamati proses mental. Kemampuan tersebut belum berkembang sepenuhnya dan masih dipengaruhi oleh usia, bahasa, pengalaman belajar, hubungan sosial, serta lingkungan pendidikan. Kondisi tersebut menyebabkan *mindfulness* pada siswa sekolah dasar perlu dipahami secara perkembangan, bukan sebagai versi sederhana dari *mindfulness* orang dewasa (Antunes et al., 2025:3).

Anak sekolah dasar lebih mudah memahami *mindfulness* melalui pengalaman konkret daripada istilah abstrak. Bentuknya dapat berupa memperhatikan gerakan tubuh, mengenali napas, mendengarkan suara dengan saksama, menyadari perasaan marah atau sedih, serta berhenti sejenak sebelum berbicara atau bertindak (Mi et al., 2023:2). Pengukuran terhadap anak juga perlu menggunakan kalimat pendek, situasi yang dekat dengan kehidupan mereka, dan pilihan jawaban yang mudah dibedakan.

e. *Mindfulness* dalam Dialog dengan *Sati*

Pembahasan hubungan *mindfulness* dan *sati* memiliki wilayah makna yang beririsan, terutama pada perhatian,

kesadaran terhadap pengalaman, dan pengenalan terhadap keadaan tubuh serta batin (Deroche, 2021:2; Shulman, 2024:3). *Mindfulness* dalam psikologi kontemporer tidak dapat disamakan secara mutlak dengan *sati* dalam ajaran Buddha.

Perhatian mencakup pengamatan terhadap pengalaman fisik dan mental. Pengamatan tubuh meliputi pernapasan, postur, aktivitas jasmani, bagian tubuh, unsur materi, dan perubahan jasmani (*M.I.55–63*). Pengamatan perasaan membedakan pengalaman menyenangkan, tidak menyenangkan, dan netral. Pengamatan pikiran mengenali keadaan batin, misalnya adanya atau tidak adanya ketamakan, kebencian, kekeliruan, keterpusatan, dan kebebasan (*D.II.290–315*). Struktur tersebut menunjukkan bahwa *sati* berhubungan dengan kemampuan mengenali kualitas pengalaman, bukan sekadar memperhatikan keberadaannya.

Dialog konseptual antara *mindfulness* dan *sati* dapat dibangun melalui beberapa titik pertemuan. Pertama, keduanya menekankan pentingnya perhatian terhadap pengalaman yang sedang berlangsung. Kedua, keduanya melibatkan kemampuan mengenali pikiran, perasaan, sensasi, dan dorongan. Ketiga, keduanya mengurangi respons otomatis melalui munculnya kesadaran sebelum tindakan. Keempat, keduanya mendukung kemampuan mengarahkan perilaku secara lebih teratur.

2. Refleksi Diri

a. Perkembangan Konsep Refleksi Diri

Konsep refleksi diri berkembang dari tradisi filsafat pendidikan, psikologi kesadaran diri, teori metakognisi, dan teori regulasi diri (Frazier et al., 2021:6). Perkembangan tersebut memperlihatkan perubahan pemahaman dari refleksi sebagai kegiatan memikirkan kembali pengalaman menuju proses psikologis yang melibatkan pengamatan diri, evaluasi terhadap tindakan, pembentukan pemahaman, dan penggunaan hasil evaluasi untuk mengarahkan perilaku berikutnya (Lane & Roberts, 2022:4; Merkebu et al., 2023:5). Refleksi diri dengan demikian tidak hanya berhubungan dengan kemampuan mengingat pengalaman, tetapi juga dengan kemampuan mengolah pengalaman menjadi dasar pembelajaran dan perubahan perilaku (Gilani & Gilani, 2025:2; Xu et al., 2025:2).

Dewey (1933:20) menempatkan refleksi sebagai proses berpikir aktif, terus-menerus, dan cermat terhadap keyakinan atau pengetahuan dengan mempertimbangkan alasan yang mendukungnya dan konsekuensi yang mungkin ditimbulkannya. Refleksi muncul ketika individu menghadapi keraguan, ketidakpastian, kesalahan, atau situasi bermasalah yang mendorongnya menelaah pengalaman secara lebih sistematis (Mamede, 2023:3; Merkebu et al., 2023:4). Proses reflektif

menghasilkan hubungan antara pengalaman yang telah terjadi dan tindakan yang akan dipilih pada masa berikutnya.

Refleksi dipandang sebagai bagian dari metakognisi yang berkaitan dengan kemampuan individu memonitor dan mengatur proses berpikirnya sendiri (Bayard et al., 2021:5; Loon et al., 2022:6). Individu yang melakukan refleksi tidak hanya memikirkan objek atau peristiwa, tetapi juga mengamati cara dirinya memahami, menilai, dan memberikan respons terhadap peristiwa tersebut. Kajian perkembangan menunjukkan bahwa kemampuan memonitor dan mengendalikan proses kognitif telah mulai tampak sejak masa kanak-kanak, tetapi ketepatan dan konsistensinya masih berkembang seiring bertambahnya usia, pengalaman, serta dukungan pembelajaran (Xu et al., 2025:2).

Teori sosial kognitif memperluas konsep refleksi diri dengan menempatkannya sebagai bagian dari mekanisme regulasi diri. Bandura (1971:12) menjelaskan bahwa regulasi diri melibatkan pemantauan perilaku, penilaian terhadap perilaku berdasarkan standar pribadi dan situasi lingkungan, serta reaksi diri terhadap hasil penilaian tersebut. Melalui proses tersebut, individu tidak hanya bereaksi terhadap pengaruh luar, tetapi mampu mengamati, menilai, dan mengarahkan tindakannya sendiri. Refleksi diri berfungsi sebagai penghubung antara

pengalaman yang telah dilakukan dan penyesuaian perilaku berikutnya (Hadi & Gharaibeh, 2023:8).

b. Dimensi Refleksi Diri

Dimensi refleksi diri dapat dirumuskan melalui sintesis teori refleksi, metakognisi, regulasi diri, dan hasil pengukuran psikologis. Anthony & Grant (2001:3) membedakan keterlibatan dalam refleksi, kebutuhan melakukan refleksi, dan insight. Bandura menempatkan pemantauan diri, penilaian diri, serta reaksi diri sebagai proses utama regulasi diri. Zimmerman (2002:2) menempatkan penilaian diri dan reaksi adaptif dalam fase refleksi, sedangkan Dewey (1933.:71) menekankan pemeriksaan terhadap dasar pemikiran serta konsekuensi tindakan.

Konsep-konsep tersebut tidak digunakan secara mekanis sebagai satu skala baku karena sebagian dikembangkan untuk populasi orang dewasa dan konteks profesional. Penelitian ini menyintesiskan aspek-aspek yang paling sesuai dengan kemampuan siswa sekolah dasar. Dimensi dirumuskan dalam bentuk yang konkret agar dapat diterjemahkan menjadi pernyataan yang dapat dipahami oleh anak (Dewey, 1933:20; Bandura, 1971:12).

1) Kesadaran terhadap pengalaman diri
2) Evaluasi terhadap tindakan

3) Analisis sebab-akibat

4) Pengambilan pelajaran dan pembentukan *insight*

5) Perencanaan dan perbaikan perilaku

Kelima domain tersebut tidak dipahami sebagai model faktor yang telah terkonfirmasi secara empiris pada penelitian ini. Fungsinya adalah memetakan isi konstruk sehingga refleksi diri tidak direduksi menjadi kegiatan mengingat kesalahan atau menyesali tindakan. Refleksi yang konstruktif melibatkan proses meninjau pengalaman, memahami mengapa suatu tindakan terjadi, mengetahui konsekuensinya, dan menggunakan hasil penilaian untuk memilih tindakan berikutnya.

c. Refleksi Diri pada Siswa Sekolah Dasar

Refleksi diri pada siswa sekolah dasar dipahami berdasarkan perkembangan kemampuan bahasa, memori, pengambilan perspektif, metakognisi, dan fungsi eksekutif ((Freis et al., 2022:2; Hidayat et al., 2024:2). Anak telah mampu mengenali pengalaman dan memberikan penilaian sederhana, tetapi kemampuan menghubungkan niat, emosi, tindakan, serta konsekuensi masih berkembang. Refleksi anak cenderung lebih konkret, terikat pada situasi, dan memerlukan pertanyaan penuntun dibandingkan refleksi pada orang dewasa (Huhtala et al., 2020:3; Puspita, 2023:2).

Kajian metakognisi menunjukkan bahwa anak usia sekolah dasar telah memiliki kemampuan memonitor ketepatan jawaban dan menggunakan informasi tersebut untuk mengendalikan tindakan belajar. Penelitian terhadap siswa sekolah dasar menunjukkan bahwa instruksi guru berkaitan dengan pemantauan diri, pengaturan belajar, dan performa anak (Suárez-García et al., 2020:7).

Refleksi diri siswa sekolah dasar dinilai melalui situasi yang dekat dengan kehidupan mereka. Contohnya meliputi kesalahan dalam mengerjakan tugas, konflik dengan teman, pelanggaran aturan, berbicara tanpa menunggu giliran, atau tindakan yang menimbulkan akibat tertentu. Butir instrumen perlu menghindari istilah abstrak seperti "menganalisis proses kognitif" atau "mengevaluasi struktur pemikiran" (Kross et al., 2023:2; Eikey et al., 2021:3).

d. Refleksi Diri dalam Dialog dengan *Yoniso Manasikāra*

Hubungan antara refleksi diri dan *yoniso manasikāra* tidak dipahami sebagai kesamaan mutlak. Refleksi diri merupakan konstruk psikologis yang disusun untuk menjelaskan pengamatan dan evaluasi terhadap diri. *Yoniso manasikāra* merupakan konsep Buddhis dengan ruang lingkup lebih luas yang berkaitan dengan cara memberikan perhatian sesuai Dhamma dan

mendukung pengurangan keadaan batin tidak bermanfaat (*S.V.102*).

Dialog konseptual dapat dibangun melalui beberapa titik pertemuan. Pertama, keduanya melibatkan perhatian yang disengaja terhadap pengalaman. Kedua, keduanya mengarahkan individu untuk menelaah pikiran dan tindakan. Ketiga, keduanya melibatkan pertimbangan sebab dan akibat. Keempat, keduanya dapat menghasilkan penyesuaian perilaku. Kelima, keduanya menolak respons yang hanya didasarkan pada kebiasaan atau dorongan tanpa pemeriksaan (Tyler et al., 2022:3; Zhang et al., 2021:2).

Refleksi diri tidak disamakan dengan *yoniso manasikāra*. Refleksi diri tetap diposisikan sebagai variabel psikologis yang mempunyai definisi operasional, dimensi, dan instrumen pengukuran (Rice et al., 2024:3; Tyler et al., 2022:3). *Yoniso manasikāra* digunakan sebagai landasan interpretatif untuk memperdalam aspek perhatian bijaksana, analisis sebab-akibat, pertimbangan manfaat, dan evaluasi konsekuensi (David, 2024:3; Lie, et al., 2023:3).

3. Kemampuan Mengendalikan Perilaku Impulsif

a. Perkembangan Konsep Perilaku Impulsif

Perilaku impulsif dipahami sebagai manifestasi dari kondisi batin tidak bajik (*akusala citta*) yang berakar pada tiga

akar kejahatan (*akusala mūla*), yaitu keserakahan (*lobha*), kebencian (*dosa*), dan kebodohan (*moha*) (*A.I.197*). Kondisi batin ini mendorong individu bertindak tanpa kesadaran dan pertimbangan yang matang. Ajaran Buddha menekankan pentingnya kewaspadaan dan perhatian penuh sebagai sarana utama untuk mengendalikan dorongan-dorongan tersebut. Kewaspadaan merupakan jalan menuju kebebasan, sedangkan kelengahan merupakan jalan menuju penderitaan (*Dh.21*).

Konsep perilaku impulsif mengalami perkembangan dari pemahaman sebagai kecenderungan tunggal untuk bertindak tergesa-gesa menuju konstruk multidimensional yang melibatkan perhatian, tindakan motorik, perencanaan, pengelolaan emosi, pengambilan keputusan, dan kontrol inhibisi (Dai et al., 2022:3). Perkembangan tersebut menunjukkan bahwa perilaku impulsif tidak cukup dijelaskan hanya melalui kecepatan bertindak. Seseorang dapat bertindak dengan cepat karena situasi memang membutuhkan respons segera, sedangkan tindakan lain disebut impulsif karena dilakukan tanpa pengendalian, tanpa perencanaan, atau tanpa mempertimbangkan konsekuensinya secara memadai (Guendelman et al., 2017:3).

Salah satu perkembangan awal yang penting dikemukakan oleh Dickman (1990:5) melalui pembedaan antara *functional impulsivity* dan *dysfunctional impulsivity*. *Functional*

impulsivity mengacu pada kecenderungan bertindak cepat ketika kecepatan respons memberikan keuntungan adaptif, sedangkan *dysfunctional impulsivity* menunjukkan tindakan tergesa-gesa yang dilakukan pada situasi yang justru memerlukan pertimbangan. Pembedaan tersebut menegaskan bahwa tidak seluruh spontanitas harus dipandang sebagai masalah psikologis. Impulsivitas menjadi maladaptif apabila respons cepat tidak sesuai dengan tuntutan situasi dan meningkatkan kemungkinan terjadinya kesalahan atau konsekuensi negatif (Tangney et al., 2004).

Pemahaman multidimensional kemudian diperkuat melalui *Barratt Impulsiveness Scale*, yang mengidentifikasi tiga dimensi utama impulsivitas, yaitu impulsivitas perhatian, impulsivitas motorik, dan impulsivitas tanpa perencanaan (Moeller et al., 2001:3). Perilaku impulsif perhatian berkaitan dengan kesulitan mempertahankan perhatian dan kecenderungan berpikir secara cepat; impulsivitas motorik berkaitan dengan tindakan spontan; sedangkan impulsivitas tanpa perencanaan berkaitan dengan keterbatasan orientasi terhadap masa depan serta kurangnya pertimbangan sebelum bertindak (Franco et al., 2016).

Model UPPS selanjutnya menjelaskan perilaku impulsif melalui empat jalur kepribadian, yaitu urgency, kurangnya

perencanaan, kurangnya ketekunan, dan pencarian sensasi (Freis et al., 2022:4). UPPS-P memperlihatkan bahwa perilaku impulsif tidak selalu muncul karena satu penyebab. Seorang anak dapat bertindak spontan karena emosi yang kuat, kurang mempertimbangkan akibat, tidak mampu mempertahankan perhatian, atau tertarik pada rangsangan yang memberikan kesenangan. Urgensi positif dan negatif merupakan kecenderungan melakukan tindakan yang kurang dipertimbangkan ketika individu mengalami keadaan emosi positif atau negatif yang sangat kuat (Id et al., 2021:3).

Perkembangan konsep impulsivitas juga dipengaruhi oleh teori fungsi eksekutif. Fungsi eksekutif merupakan seperangkat proses kognitif tingkat tinggi yang memungkinkan individu mempertahankan tujuan, mengendalikan perhatian, menahan respons yang tidak sesuai, menggunakan informasi dalam memori kerja, dan menyesuaikan tindakan ketika situasi berubah (Diamond, 2013:3; Milaré et al., 2021:2). Tiga komponen utamanya meliputi kontrol inhibisi, memori kerja, dan fleksibilitas kognitif. Kontrol inhibisi berhubungan langsung dengan kemampuan menahan godaan, menghambat tindakan spontan, dan berpikir sebelum bertindak.

Teori fungsi eksekutif menggeser pembahasan dari impulsivitas sebagai ciri negatif menuju kemampuan regulatif

yang dapat berkembang. Fokus tidak hanya diarahkan pada seberapa impulsif seorang anak, tetapi juga pada sejauh mana anak mampu mengendalikan perhatian, emosi, ucapan, dan tindakannya (Diamond, 2012:3; Periana et al., 2025:2). Perspektif ini lebih sesuai dengan penelitian pendidikan karena tidak langsung memberikan label masalah kepada siswa, melainkan mengkaji kemampuan yang dapat berbeda antarsiswa dan terus berkembang selama masa kanak-kanak.

Dual Systems Model selanjutnya menjelaskan perilaku berisiko sebagai hasil perkembangan yang tidak selalu seimbang antara sistem sosioemosional yang peka terhadap penghargaan dan sistem kontrol kognitif yang berkembang lebih bertahap (Murray et al., 2021:2). Model tersebut terutama dikembangkan untuk menjelaskan masa remaja, sehingga tidak boleh diterapkan secara langsung sebagai teori utama siswa sekolah dasar. Namun, model ini membantu menunjukkan bahwa kemampuan mengendalikan dorongan dipengaruhi oleh perkembangan sistem kontrol dan kekuatan rangsangan emosional atau motivasional yang dihadapi individu (Chen et al., 2024:2; Michalsky, 2024:3).

b. Dimensi Kemampuan Mengendalikan Perilaku Impulsif

Dimensi kemampuan mengendalikan perilaku impulsif disusun melalui sintesis teori Barratt, UPPS-P, fungsi eksekutif, regulasi emosi, dan karakteristik perilaku siswa sekolah dasar.

Dimensi penelitian tidak mereproduksi satu instrumen impulsivitas secara langsung karena orientasi variabel Y berbeda dari skala impulsivitas pada umumnya. Skala Barratt dan UPPS-P mengukur kecenderungan impulsif, sedangkan penelitian ini mengukur kemampuan positif untuk mengendalikan kecenderungan tersebut.

Kemampuan mengendalikan perilaku impulsif pada siswa sekolah dasar dengan demikian harus dipahami sebagai kapasitas yang:

1) telah berkembang, tetapi belum sepenuhnya matang;
2) dapat berbeda antarsituasi;
3) dipengaruhi oleh emosi dan motivasi;
4) berhubungan dengan fungsi eksekutif;
5) dan dapat diperkuat melalui pengalaman pendidikan yang sesuai.

c. Perspektif Buddhis Mengenai Pengendalian Perilaku

Sumber yang relevan bagi pendidikan pengendalian perilaku anak adalah *Ambalaṭṭhikārāhulovāda Sutta*. Sutta tersebut mengajarkan kepada Rāhula agar tindakan melalui tubuh, ucapan, dan pikiran diperiksa sebelum dilakukan, ketika sedang dilakukan, dan setelah dilakukan. Pemeriksaan diarahkan pada pertanyaan apakah tindakan tersebut berpotensi menimbulkan penderitaan atau kerugian bagi diri sendiri, orang

lain, atau keduanya. Apabila berpotensi merugikan, tindakan tidak dilakukan atau dihentikan; apabila telah dilakukan, tindakan tersebut diakui, dievaluasi, dan dijadikan dasar latihan selanjutnya (*M.I.414–420*).

Pikiran yang berkaitan dengan keinginan indrawi, permusuhan, dan kekerasan dipertimbangkan berdasarkan dampaknya terhadap diri sendiri, orang lain, dan keduanya. Ketika dipahami sebagai pikiran yang membawa kesulitan dan menghambat kebijaksanaan, pikiran tersebut tidak dipelihara. Sebaliknya, pikiran mengenai pelepasan, tanpa permusuhan, dan tanpa kekerasan dikembangkan karena mengarah pada manfaat (*M.I.114–118*).

Pengendalian dimulai melalui kemampuan mengenali pola pikiran yang mendahului tindakan dan memahami arah konsekuensinya. Titik ini memiliki dialog dengan teori fungsi eksekutif dan refleksi diri karena individu perlu mempertahankan kesadaran, menilai akibat, serta mengalihkan respons sebelum diwujudkan menjadi perilaku.

Perspektif Buddhis mengenai pengendalian perilaku dapat disintesiskan melalui empat proses.

1) Mengenali keadaan batin dan dorongan melalui *sati*.
2) Menilai sebab, kualitas, dan akibat melalui *yoniso manasikāra*.

3) Menahan, mengalihkan, atau meninggalkan respons tidak bermanfaat melalui pengendalian dan usaha benar.

4) Menjaga tindakan secara berkesinambungan melalui *appamāda*.

C. Kerangka Berpikir

Kerangka berpikir penelitian dibangun melalui tiga hubungan konseptual, yaitu pengaruh *mindfulness* terhadap kemampuan mengendalikan perilaku impulsif, pengaruh refleksi diri terhadap kemampuan mengendalikan perilaku impulsif, dan pengaruh *mindfulness* serta refleksi diri secara simultan terhadap kemampuan mengendalikan perilaku impulsif.

1. Pengaruh *Mindfulness* terhadap Kemampuan Mengendalikan Perilaku Impulsif

Mindfulness diperkirakan berkontribusi terhadap kemampuan mengendalikan perilaku impulsif melalui beberapa mekanisme.

a. regulasi perhatian membantu siswa memusatkan perhatian pada aktivitas yang sedang dilakukan sehingga mampu menyadari ketika perhatian mulai teralihkan.

b. kesadaran terhadap pikiran dan emosi memungkinkan siswa mengenali dorongan internal yang muncul, seperti kemarahan, rasa ingin berbicara, keinginan segera memperoleh sesuatu, atau rasa tidak sabar.

c. nonreaktivitas terhadap pengalaman memungkinkan siswa tidak segera memberikan respons terhadap pikiran maupun emosi yang muncul.

d. penerimaan terhadap pengalaman mengurangi kecenderungan bereaksi secara emosional terhadap keadaan yang tidak menyenangkan.

Melalui mekanisme tersebut, *mindfulness* diperkirakan memperkuat fungsi kontrol inhibisi sehingga siswa lebih mampu menunda respons spontan, mempertimbangkan konsekuensi, dan memilih tindakan yang sesuai dengan tujuan pembelajaran maupun aturan sekolah.

Perspektif Pendidikan Keagamaan Buddha memberikan pengayaan konseptual melalui konsep *sati*. Dalam *Satipaṭṭhāna Sutta* (*MN 10; M.I.55–63*), *sati* dijelaskan sebagai perhatian yang terus dijaga terhadap tubuh, perasaan, pikiran, dan fenomena mental. Perhatian tersebut disertai pemahaman yang jelas (*sampajañña*) sehingga individu mengetahui keadaan yang sedang dialami tanpa dikuasai oleh reaksi otomatis. Konsep tersebut memperluas pemahaman psikologis mengenai perhatian sadar, namun tidak disamakan secara langsung dengan konstruk *mindfulness* yang digunakan dalam penelitian ini.

2. Pengaruh Refleksi Diri terhadap Kemampuan Mengendalikan Perilaku Impulsif

Melalui refleksi diri, siswa diperkirakan mampu mengenali pola perilaku impulsif yang sering dilakukan, memahami faktor-faktor yang memicunya, mengevaluasi konsekuensinya, dan menentukan alternatif respons yang lebih tepat. Pemahaman tersebut kemudian disimpan dalam memori kerja sebagai dasar ketika siswa menghadapi situasi serupa.

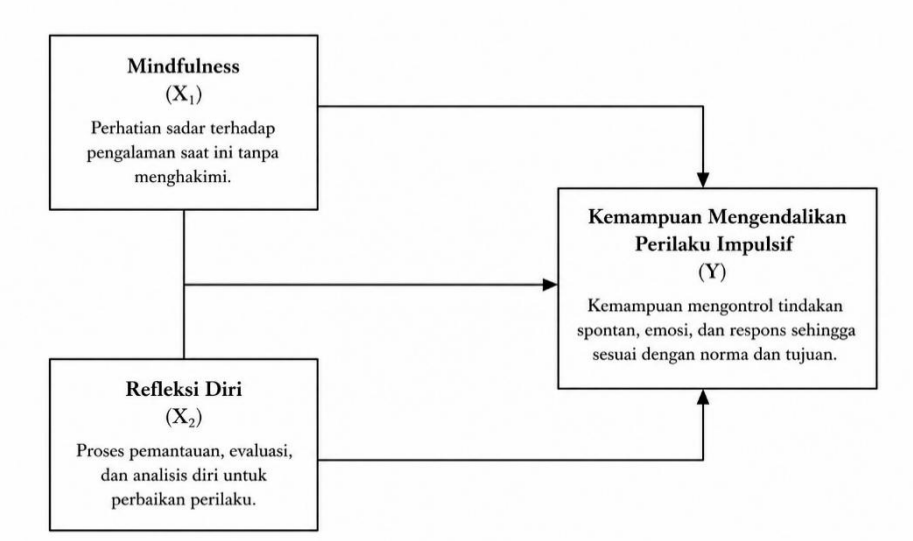
Perspektif Pendidikan Keagamaan Buddha memperkaya konsep tersebut melalui *yoniso manasikāra* atau perhatian bijaksana. *Sabbāsava Sutta* (*MN 2; M.I.7–12*) menjelaskan bahwa perhatian yang bijaksana membantu individu memahami sebab dan akibat sehingga mampu mengurangi munculnya keadaan batin yang tidak bermanfaat. Demikian pula *Dvedhāvitakka Sutta* (*MN 19; M.I.114–118*) menunjukkan pentingnya menilai pikiran berdasarkan konsekuensinya bagi diri sendiri maupun orang lain.

3. Pengaruh Simultan *Mindfulness* dan Refleksi Diri terhadap Kemampuan Mengendalikan Perilaku Impulsif

Mindfulness dan refleksi diri diperkirakan memberikan kontribusi yang saling melengkapi terhadap kemampuan mengendalikan perilaku impulsif. Penelitian ini tidak mengasumsikan adanya interaksi statistik maupun hubungan mediasi antara kedua variabel tersebut. Kontribusi masing-masing prediktor terhadap Y diuji melalui dua model regresi linear sederhana untuk menjawab tujuan penelitian pertama dan kedua, sedangkan kontribusi keduanya secara

simultan diuji melalui regresi linear berganda untuk menjawab tujuan penelitian ketiga.

Perspektif Pendidikan Keagamaan Buddha memperkuat kerangka tersebut melalui hubungan antara *sati*, *yoniso manasikāra*, dan evaluasi tindakan sebagaimana diajarkan dalam *Ambalaṭṭhikārāhulovāda Sutta* (M.I.414–420). Sutta tersebut mengajarkan agar setiap tindakan diperiksa sebelum dilakukan, ketika dilakukan, dan setelah dilakukan dengan mempertimbangkan manfaat maupun akibatnya. Prinsip tersebut memperkaya mekanisme psikologi pendidikan mengenai kesadaran, evaluasi, dan pengendalian perilaku, tanpa mengubah konsep Buddhis menjadi variabel penelitian.



Gambar 2.1: Diagram Kerangka Berpikir

D. Hipotesis Penelitian

Hipotesis penelitian disusun berdasarkan tiga landasan utama:

1. Teori *mindfulness* menjelaskan bahwa perhatian sadar terhadap pengalaman saat ini membantu individu mengenali pikiran, emosi, dan dorongan sebelum diwujudkan menjadi tindakan (Brown & Ryan, 2003; Bishop et al., 2004; Hölzel et al., 2011). Kesadaran tersebut diperkirakan mendukung proses regulasi perilaku melalui pengurangan respons otomatis.
2. Teori refleksi diri menjelaskan bahwa kemampuan mengevaluasi pengalaman, memahami hubungan sebab-akibat, mengambil pelajaran, dan merencanakan perbaikan perilaku memungkinkan individu menggunakan pengalaman sebelumnya sebagai dasar dalam pengambilan keputusan berikutnya (Bandura, 1991; Grant et al., 2006; Dewey, 1933.).
3. Kedua landasan tersebut mendukung dugaan bahwa *mindfulness* maupun refleksi diri mempunyai hubungan dengan kemampuan mengendalikan perilaku impulsif pada siswa sekolah dasar.

Tabel 2.1

Hipotesis Penelitian

No.	Kode Hipotesis	Rumusan Hipotesis
1	H_{01}	*Mindfulness* tidak memberikan kontribusi prediktif yang signifikan terhadap kemampuan mengendalikan perilaku impulsif pada siswa SD Budi Luhur Kota Sukabumi.
	H_{a1}	*Mindfulness* memberikan kontribusi prediktif yang signifikan terhadap kemampuan mengendalikan perilaku impulsif pada siswa SD Budi Luhur Kota Sukabumi.

2	H_{02}	Refleksi diri tidak memberikan kontribusi prediktif yang signifikan terhadap kemampuan mengendalikan perilaku impulsif pada siswa SD Budi Luhur Kota Sukabumi.
	H_{a2}	Refleksi diri memberikan kontribusi prediktif yang signifikan terhadap kemampuan mengendalikan perilaku impulsif pada siswa SD Budi Luhur Kota Sukabumi.
3	H_{03}	Model yang memuat *mindfulness* dan refleksi diri secara simultan tidak memberikan kontribusi prediktif yang signifikan terhadap kemampuan mengendalikan perilaku impulsif pada siswa SD Budi Luhur Kota Sukabumi.
	H_{a3}	Sekurang-kurangnya satu koefisien regresi dalam model berbeda dari nol sehingga model yang memuat *mindfulness* dan refleksi diri secara simultan memberikan kontribusi prediktif yang signifikan terhadap kemampuan mengendalikan perilaku impulsif.