JURNAL RIKSA CENDEKIA NUSANTARA
Jurnal Ilmiah Multidisiplin

Jurnal Riksa Cendikia Nusantara
Volume 2, No.11, 2026
E-ISSN: 3110-8377

Negosiasi Disiplin dan Penerimaan: Respons Guru Terhadap Perilaku Siswa ADHD Dalam Pembelajaran di SDIT Al-Iman

Muh. Bintang, Malikul Saleh, Besse Marjani Alwi, Saprin

Pascasarjana UIN Alauddin Makassar
Email: muhammadbintang1080@gmail.com, malikelmarosy01@gmail.com, besse.marjani@uin-alauddin.ac.id, saprin.uin@gmail.com

Abstrak

Penelitian ini bertujuan menganalisis cara guru menyeimbangkan disiplin dan penerimaan ketika merespons perilaku siswa dengan kebutuhan belajar yang berkaitan dengan ADHD dalam pembelajaran. Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus. Data diperoleh melalui wawancara semi-terstruktur dengan dua guru dan observasi nonpartisipatif terhadap satu sesi pembelajaran Guru B. Data dianalisis secara tematik melalui proses pengodean, pengelompokan tema, perbandingan data, dan interpretasi menggunakan perspektif behaviorisme serta psikologi humanistik. Hasil analisis menunjukkan empat pola utama: koreksi perilaku secara situasional, penggunaan penguatan positif, penyesuaian pembelajaran berdasarkan kebutuhan siswa, serta negosiasi antara kebutuhan individual dan ketertiban kelas. Guru tidak hanya berusaha menghentikan perilaku yang mengganggu, tetapi juga mempertimbangkan kondisi siswa, memberikan bantuan, dan mempertahankan kesempatan untuk belajar. Perspektif behaviorisme membantu menjelaskan penggunaan koreksi dan penguatan, sedangkan perspektif humanistik menerangkan pentingnya empati, penerimaan, dan relasi guru–siswa. Temuan ini menegaskan pentingnya respons pedagogis yang mempertimbangkan perilaku sekaligus kebutuhan individual siswa, dengan tetap memperhatikan keterbatasan data penelitian.

Kata kunci: ADHD, behaviorisme, psikologi humanistik, penerimaan siswa, disiplin kelas, pendidikan inklusif.

Article Info
Received date: 26 October 2026 Revised date: 20 November 2026 Accepted date: 21 November 2026

This is an open access article under the CC BY-SA license.
Copyright © 2026 by Author. Published by Jurnal Riksa Cendikia Nusantara

PENDAHULUAN

Kehadiran peserta didik dengan *Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder* (ADHD) di ruang kelas menghadirkan persoalan pedagogis yang tidak cukup dipahami sebagai masalah ketidakmampuan mengikuti aturan. Gejala seperti kesulitan mempertahankan perhatian, impulsivitas, aktivitas motorik yang tinggi, dan kesulitan mengendalikan respons dapat muncul dalam situasi pembelajaran dan berhadapan langsung dengan tuntutan kelas yang menekankan keteraturan, konsentrasi, kepatuhan terhadap instruksi, serta penyelesaian tugas. Dalam kondisi demikian, perilaku peserta didik dengan ADHD mudah dipersepsikan terutama sebagai gangguan yang perlu dihentikan. Padahal, bagaimana guru membaca dan merespons perilaku tersebut dapat menentukan bukan hanya keteraturan kelas, tetapi juga pengalaman belajar dan relasi peserta didik dengan gurunya (MacLean et al., 2023).

Persoalan tersebut terlihat dalam penelitian mengenai pengelolaan kelas bagi peserta didik dengan gejala ADHD. Gaastra dkk. menunjukkan bahwa guru menggunakan beragam strategi manajemen kelas untuk menghadapi perilaku peserta didik dengan ADHD, tetapi pengalaman guru mengenai penggunaan dan efektivitas strategi tersebut tidak selalu seragam (Gaastra et al., 2020). Temuan ini memperlihatkan bahwa pengelolaan perilaku di kelas bukan sekadar persoalan memilih

teknik yang tersedia, melainkan juga berkaitan dengan bagaimana guru menerapkan dan menyesuaikan teknik tersebut dalam situasi nyata. Dengan kata lain, respons guru terhadap perilaku peserta didik berlangsung dalam konteks yang dinamis, ketika tuntutan menjaga pembelajaran tetap berjalan harus berhadapan dengan karakteristik individual peserta didik.

Dari perspektif intervensi perilaku, sejumlah penelitian memberikan bukti bahwa pendekatan yang terstruktur dapat membantu mengurangi perilaku bermasalah pada peserta didik dengan ADHD. Studi eksperimental Staff dkk. terhadap 90 anak menunjukkan bahwa teknik berbasis anteseden maupun konsekuensi sama-sama efektif dalam menurunkan perilaku bermasalah, dengan efektivitas yang dapat dipertahankan hingga tiga bulan setelah intervensi (Staff et al., 2021) Analisis lanjutan terhadap penelitian yang sama juga menunjukkan bahwa teknik berbasis anteseden dan konsekuensi dapat memperbaiki gejala ADHD serta gangguan fungsi di kelas (Staff et al., 2022). Temuan tersebut memperkuat relevansi pendekatan behavioristik yang memberikan perhatian pada pengaturan lingkungan, stimulus, penguatan, dan konsekuensi sebagai bagian dari pengelolaan perilaku peserta didik.

Namun, persoalan muncul ketika disiplin dan pengelolaan perilaku dipahami hanya sebagai upaya mengendalikan peserta didik. Penelitian Staff dkk. mengenai umpan balik guru menunjukkan bahwa anak dengan ADHD menerima umpan balik korektif secara signifikan lebih banyak dibandingkan anak tanpa ADHD. Pada kelompok ADHD, umpan balik korektif juga lebih dominan dibandingkan umpan balik positif. Penelitian tersebut sekaligus menunjukkan bahwa kualitas hubungan guru-peserta didik berkaitan dengan pola umpan balik yang diberikan guru (Staff et al., 2023). Temuan ini penting karena memperlihatkan bahwa tindakan guru untuk mengoreksi perilaku tidak berlangsung dalam ruang yang netral. Koreksi terjadi dalam sebuah relasi, dan relasi tersebut dapat memengaruhi bagaimana peserta didik mengalami proses pembelajaran.

Persoalan relasional tersebut semakin kuat dalam penelitian longitudinal Rushton, Giallo, dan Efron. Dengan melibatkan 498 anak, penelitian tersebut menemukan bahwa gejala ADHD berhubungan dengan keterlibatan emosional yang lebih rendah terhadap sekolah, sementara konflik antara guru dan peserta didik menjadi salah satu jalur yang menjelaskan hubungan tersebut (Rushton et al., 2020) Meta-analisis MacLean, Krause, dan Rogers terhadap 27 penelitian dengan 17.236 peserta juga menunjukkan kecenderungan peserta didik dengan gejala ADHD memiliki hubungan dengan guru yang lebih rendah dalam aspek kedekatan dan lebih tinggi dalam konflik (MacLean et al., 2023). Temuan-temuan ini menunjukkan bahwa perilaku ADHD dan relasi guru-peserta didik tidak tepat dipahami secara terpisah. Respons guru terhadap perilaku peserta didik dapat menjadi bagian dari dinamika relasional yang selanjutnya memengaruhi keterlibatan peserta didik dalam pembelajaran.

Dengan demikian, terdapat kebutuhan untuk mempertemukan dua perhatian yang sering diposisikan secara terpisah dalam praktik pembelajaran, yaitu pengelolaan perilaku dan penerimaan terhadap peserta didik. Pendekatan behavioristik memberikan perangkat untuk memahami bagaimana perilaku dapat diarahkan melalui struktur, penguatan, dan konsekuensi. Akan tetapi, perangkat tersebut perlu dibaca bersama perspektif yang memandang peserta didik sebagai pribadi yang memiliki kebutuhan psikologis dan relasional. Penelitian Hidayah, Rasmitadila, dan Prasetyo mengenai komunikasi guru dengan peserta didik ADHD dalam kelas inklusif menunjukkan bahwa komunikasi verbal, nonverbal, maupun kombinasi keduanya tidak hanya berfungsi menyampaikan instruksi, tetapi juga berperan dalam membangun hubungan sosioemosional, mengurangi perilaku negatif, dan meningkatkan kualitas pembelajaran (Nurul Hidayah et al., 2020). Hal ini menunjukkan bahwa respons pedagogis terhadap ADHD tidak semata-mata berbentuk teknik pengendalian perilaku, tetapi juga merupakan bentuk relasi pendidikan.

Masalah tersebut menjadi semakin kompleks dalam praktik pendidikan inklusif karena guru harus mengakomodasi kebutuhan individual tanpa mengabaikan kepentingan seluruh kelas. Penelitian Wilson dkk. terhadap guru di sepuluh sekolah di Skotlandia menunjukkan bahwa pemahaman guru mengenai ADHD, keterbatasan pelatihan, serta dukungan yang tersedia turut memengaruhi praktik inklusif mereka. Penelitian tersebut juga menegaskan bahwa keberhasilan inklusi tidak cukup bergantung pada keberadaan peserta didik dengan ADHD di kelas reguler, tetapi juga pada kemampuan guru memahami karakteristik mereka dan menyediakan dukungan yang sesuai (Wilson et al., 2024). Dengan demikian, respons guru perlu dilihat sebagai praktik pedagogis yang dipengaruhi oleh pengetahuan, pengalaman, konteks kelas, dan hubungan interpersonal.

Konteks pendidikan Islam memberikan ruang persoalan yang lebih spesifik. Sekolah atau madrasah tidak hanya menempatkan keteraturan pembelajaran sebagai tujuan, tetapi juga menekankan

pembentukan adab, kedisiplinan, tanggung jawab, dan karakter peserta didik. Pada satu sisi, tuntutan tersebut menjadikan pembinaan perilaku sebagai bagian penting dari proses pendidikan. Pada sisi lain, peserta didik dengan ADHD tetap memiliki kebutuhan individual yang tidak dapat diabaikan atas nama ketertiban. Penelitian Husniah, Surahman, dan Sumarna dalam pembelajaran membaca Al-Qur'an bagi peserta didik ADHD di sekolah inklusif menunjukkan bahwa pendekatan individual dan metode *drill* dapat digunakan untuk memfasilitasi proses belajar mereka (Husniah et al., 2024). Temuan tersebut memperlihatkan bahwa pembelajaran keagamaan sekalipun membutuhkan adaptasi terhadap karakteristik peserta didik, bukan sekadar tuntutan agar peserta didik menyesuaikan diri sepenuhnya dengan pola pembelajaran yang seragam.

Persoalan yang menarik bukan sekadar apakah guru menggunakan pujian, teguran, konsekuensi, atau pendekatan individual, melainkan bagaimana guru menentukan respons tersebut: kapan perilaku perlu dikoreksi, kapan perlu diberikan penguatan, dan kapan perilaku tersebut perlu dipahami sebagai ekspresi kebutuhan peserta didik. Di sinilah penelitian ini menempatkan celah kajiannya.

Penelitian ini menggunakan perspektif behaviorisme dan humanistik untuk membaca proses tersebut. Behaviorisme digunakan untuk mengidentifikasi bagaimana guru mengelola perilaku melalui penguatan, koreksi, konsekuensi, dan pengaturan lingkungan pembelajaran. Sementara itu, perspektif humanistik digunakan untuk melihat bagaimana guru menghadirkan penerimaan, empati, penghargaan terhadap pribadi peserta didik, dan hubungan interpersonal dalam menghadapi perilaku yang menantang. Kedua perspektif tersebut tidak ditempatkan sebagai dua pendekatan yang harus dipertentangkan, tetapi sebagai dua lensa untuk memahami kompleksitas respons guru terhadap peserta didik dengan ADHD.

Atas dasar itu, penelitian ini berfokus pada respons guru terhadap perilaku peserta didik dengan ADHD dalam proses pembelajaran di sekolah Islam inklusif. Penelitian bertujuan mendeskripsikan bentuk respons guru terhadap perilaku ADHD, mengidentifikasi bentuk koreksi dan penguatan yang diberikan selama pembelajaran, serta menganalisis respons tersebut melalui perspektif behaviorisme dan humanistik. Penelitian ini diharapkan dapat memperkaya kajian psikologi pendidikan mengenai ADHD dengan menunjukkan bahwa persoalan disiplin dan penerimaan tidak selalu harus ditempatkan sebagai dua pilihan yang berlawanan. Tantangan pedagogis justru terletak pada bagaimana guru mempertahankan batas yang diperlukan dalam pembelajaran tanpa kehilangan kemampuan untuk melihat peserta didik sebagai pribadi yang perlu dipahami, diterima, dan dikembangkan.

METODE

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus untuk memahami respons guru terhadap perilaku peserta didik dengan *Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder* (ADHD) dalam proses pembelajaran. Penelitian berfokus pada cara guru memberikan koreksi, penguatan, dan konsekuensi, serta membangun hubungan dengan peserta didik ketika menghadapi perilaku yang menantang. Penelitian dilaksanakan di SDIT Al-Iman pada Oktober 2026, dengan melibatkan seorang guru sebagai informan utama dan seorang peserta didik dengan ADHD sebagai fokus pengamatan. Guru pendamping khusus (GPK), wali kelas, atau informan lain dapat dilibatkan sebagai sumber data pendukung sesuai kebutuhan penelitian.

Subjek dipilih secara *purposive* berdasarkan keterlibatan langsung guru dalam pembelajaran dan ketersediaan informasi mengenai peserta didik dengan ADHD. Penelitian ini tidak bertujuan melakukan diagnosis ADHD, melainkan mengamati perilaku yang muncul selama pembelajaran dan respons pedagogis guru terhadap perilaku tersebut. Identitas peserta didik, guru, dan sekolah disamarkan untuk menjaga kerahasiaan.

Data dikumpulkan melalui observasi, wawancara semi-terstruktur, dan dokumentasi. Observasi dilakukan selama 3 kali pertemuan untuk mencatat situasi sebelum perilaku muncul, perilaku peserta didik, respons guru, serta perubahan yang terjadi setelah respons diberikan. Wawancara dengan guru bertujuan menggali pertimbangan di balik penggunaan teguran, konsekuensi, pujian, penguatan positif, dan pendekatan personal. Dokumentasi berupa perangkat pembelajaran, aturan kelas, atau catatan relevan digunakan sebagai data pendukung apabila tersedia dan diizinkan oleh pihak sekolah.

Analisis data dilakukan secara interaktif melalui kondensasi data, penyajian data, serta penarikan dan verifikasi kesimpulan (Matthew B. Miles, A. Michael Huberman, 2014). Data observasi dan wawancara dikodekan berdasarkan bentuk koreksi dan penguatan, pengelolaan perilaku, empati,

penerimaan, serta relasi guru-peserta didik. Kategori tersebut selanjutnya dianalisis menggunakan perspektif behaviorisme untuk memahami pengelolaan perilaku dan perspektif humanistik untuk menelaah penerimaan serta kebutuhan relasional peserta didik. Keabsahan data dijaga melalui triangulasi teknik dan sumber, serta klarifikasi informasi kepada informan apabila diperlukan.

Penelitian dilaksanakan setelah memperoleh izin dari pihak sekolah dan persetujuan pihak yang berwenang. Pengumpulan data dilakukan dengan memperhatikan privasi, kerahasiaan, dan kepentingan terbaik peserta didik. Hasil pengamatan tidak digunakan untuk memberikan diagnosis baru atau memberikan label negatif kepada peserta didik.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Analisis data wawancara Guru A dan Guru B serta observasi pembelajaran Guru B menghasilkan empat tema utama, yaitu (1) koreksi perilaku dan penegakan disiplin secara situasional, (2) penguatan positif untuk mendukung keterlibatan belajar, (3) empati dan penyesuaian pembelajaran, serta (4) negosiasi antara kebutuhan individual siswa dan ketertiban kelas. Keempat tema tersebut menunjukkan bahwa respons guru tidak hanya berkaitan dengan upaya menghentikan perilaku yang mengganggu, tetapi juga dengan pertimbangan mengenai kondisi siswa dan keberlanjutan partisipasinya dalam pembelajaran.

Koreksi Perilaku dan Penegakan Disiplin secara Situasional

Wawancara menunjukkan bahwa kedua guru mempertimbangkan situasi sebelum menentukan bentuk koreksi. Guru A menjelaskan bahwa siswa yang menjadi fokus penelitian menunjukkan kesulitan mempertahankan perhatian, terutama ketika instruksi diberikan secara umum. Ia menyatakan:

> "Biasanya kurang fokus saat belajar, cenderung berkeliling di dalam kelas ketika proses pembelajaran berlangsung, begitupun ketika mendapatkan instruksi secara umum agak kurang bisa menangkap, barulah bisa menangkap kalau face to face atau privat berdua." (Guru A, wawancara, 12 Oktober 2026).

Pernyataan tersebut memperlihatkan bahwa Guru A menghubungkan respons siswa dengan cara instruksi disampaikan. Guru tidak hanya mengidentifikasi perilaku yang terlihat, tetapi juga mempertimbangkan apakah bentuk komunikasi yang digunakan telah sesuai dengan kebutuhan siswa.

Guru B juga menjelaskan bahwa koreksi perlu dilakukan dengan mempertimbangkan kondisi siswa. Ia menyampaikan:

> "Pertama pasti menegur jika masih bisa ditegur, tapi pada saat puncak tantrum, saya biarkan dulu, saya diamkan dulu, saya biarkan, terus temannya saya pahamkan tidak usah dilihat, tidak usah kita ajak bicara, jadi saya beri dulu ruang untuk dirinya sendiri sampai selesai."

Guru B menambahkan bahwa ia tidak langsung menanyakan alasan siswa ketika siswa masih menangis karena tindakan tersebut dapat membuat siswa semakin sulit ditenangkan. Setelah siswa lebih tenang, guru baru mengajaknya berbicara mengenai kejadian yang dialami. Dengan demikian, koreksi tidak selalu diberikan pada saat perilaku muncul, tetapi dapat ditunda sampai kondisi siswa memungkinkan terjadinya komunikasi.

Guru A memperlihatkan kecenderungan serupa melalui pendekatan personal. Ia menyatakan:

> "Saya berusaha memahami dulu situasinya, saya tanya dulu kenapa. Misal kalau dia ambil barangnya temannya saya tanya kenapa kamu ambil barangnya teman, atau kenapa kamu pukul teman. Sebisa mungkin saya tahu dulu alasannya kenapa dia bisa begitu kemudian menegur."

Kutipan tersebut menunjukkan bahwa Guru A berusaha mengetahui konteks perilaku sebelum memberikan koreksi. Akan tetapi, pemahaman terhadap alasan perilaku tidak berarti guru mengabaikan dampaknya terhadap orang lain. Dalam wawancara, Guru A menjelaskan bahwa setelah mengetahui persoalan yang terjadi, ia tetap berusaha menghentikan tindakan yang merugikan teman.

Hasil observasi pembelajaran Guru B memperlihatkan bahwa ketika siswa meninggalkan tempat duduk dan berjalan menuju meja temannya saat tugas berlangsung, guru mendekati siswa, menanyakan alasan perilakunya, kemudian mengarahkan siswa kembali ke tempat duduk. Setelah itu, siswa meminta pewarna dan kembali melanjutkan tugasnya. Catatan observasi juga menunjukkan bahwa guru tidak langsung memberikan konsekuensi, tetapi menggunakan teguran dan arahan.

Secara keseluruhan, temuan ini menunjukkan bahwa koreksi perilaku diterapkan secara situasional. Guru mempertimbangkan bentuk perilaku, kondisi siswa, dan dampaknya terhadap proses pembelajaran sebelum menentukan respons.

Penguatan Positif untuk Mendukung Keterlibatan Belajar

Tema kedua berkaitan dengan penggunaan pujian, apresiasi, hadiah, dan perhatian positif. Guru A menyampaikan bahwa ia memberikan penghargaan ketika siswa menunjukkan perilaku yang diharapkan atau berhasil menyelesaikan tugas. Menurut Guru A:

"Memberi apresiasi, pujian, sesekali memberi hadiah."

Guru A juga menjelaskan bahwa siswa tampak lebih fokus dan tertib setelah memperoleh apresiasi. Dalam wawancara, ia menyatakan:

"Iya ada dia lebih fokus saat belajar, lebih tertib, lebih tenang saat belajar, lebih sopan saat belajar, tertib mengerjakan tugas."

Pernyataan tersebut menunjukkan bahwa Guru A memandang penguatan sebagai salah satu cara untuk mendukung perilaku belajar. Penguatan diberikan tidak hanya dalam bentuk hadiah, tetapi juga melalui pujian dan pengakuan terhadap perilaku siswa.

Guru B juga menggunakan bentuk apresiasi yang sederhana. Ia menjelaskan bahwa siswa menyukai pujian seperti:

"Sebenarnya dia itu sangat sederhana penanganannya, hanya dengan kata sederhana 'wah hebat sekali' dia lebih senang dipuji."

Selain pujian, Guru B memberikan kesempatan menggambar atau mewarnai sebagai penghargaan. Ia menyatakan bahwa siswa menjadi lebih bersemangat mengerjakan tugas menulis ketika kondisinya memungkinkan untuk belajar. Dalam wawancara, Guru B menjelaskan:

"Perubahannya itu lebih semangat menulis yang awalnya dia tidak suka menulis tapi pada saat dia tidak tantrum. Lebih termotivasi untuk mau belajar."

Keterangan tersebut memperlihatkan bahwa guru menggunakan apresiasi untuk mendukung motivasi siswa, terutama ketika siswa menghadapi kegiatan yang kurang disukainya. Namun, Guru B juga menyebutkan kondisi siswa sebagai faktor yang perlu dipertimbangkan. Artinya, apresiasi tidak selalu menghasilkan respons yang sama dalam setiap situasi.

Pada lembar observasi, guru tercatat memberikan pujian ketika siswa menyelesaikan tugas, memberikan bantuan ketika siswa mengalami kesulitan, dan mempertahankan kesempatan siswa untuk melanjutkan pekerjaan. Catatan tersebut menunjukkan bahwa dukungan guru tidak terbatas pada penghargaan setelah tugas selesai, tetapi juga hadir selama proses pengerjaan.

Dengan demikian, penguatan positif dalam penelitian ini tampak melalui pujian, apresiasi, perhatian, dan kesempatan melakukan aktivitas yang disukai siswa. Berdasarkan keterangan guru, strategi tersebut dipandang membantu menjaga motivasi dan keterlibatan siswa dalam pembelajaran.

Empati dan Penyesuaian Pembelajaran sebagai Bentuk Penerimaan

Hasil wawancara menunjukkan bahwa penerimaan terhadap siswa diwujudkan melalui pendekatan personal, pemahaman terhadap kebutuhan siswa, dan penyesuaian cara mengajar. Guru A menjelaskan bahwa ia memilih menegur siswa secara pribadi agar siswa tidak merasa disudutkan. Ia menyatakan:

"Saya lebih menegur secara pribadi, saya panggil anaknya, saya tanya apa alasannya kenapa dia lakukan. Apalagi dia lebih senang kalau diajak menulis sama gurunya secara pribadi di meja gurunya."

Pernyataan tersebut memperlihatkan bahwa Guru A mempertimbangkan cara komunikasi yang lebih sesuai dengan respons siswa. Pendekatan personal digunakan bukan untuk menghilangkan aturan, melainkan agar koreksi dapat diberikan tanpa memperbesar ketegangan dalam interaksi.

Guru B juga menjelaskan pentingnya menyesuaikan respons dengan keadaan siswa. Ia menyampaikan:

"Jadi saya menyesuaikan dengan kondisinya dengan apa maunya bukan berarti kita turuti semua maunya tapi kita pahami kebutuhannya seperti apa."

Kutipan ini memperlihatkan pembedaan antara memenuhi semua keinginan siswa dan memahami kebutuhan yang melatarbelakangi perilakunya. Guru B berusaha memberikan ruang kepada siswa ketika sedang mengalami kesulitan mengendalikan emosi, tetapi tetap mempertahankan batas perilaku ketika situasi sudah memungkinkan untuk ditangani.

Penerimaan juga diwujudkan melalui perubahan metode pembelajaran. Guru A menjelaskan bahwa ia mengubah urutan kegiatan karena siswa lebih mampu mempertahankan perhatian pada awal pembelajaran. Ia menyatakan:

> "Awalnya saya mengajar dengan cara menulis di papan tulis lalu saya jelaskan terlebih dahulu, tapi saya lihat anak ini dia itu jika terlalu banyak durasi dia itu kehilangan fokus, jadi kalau semisal saya jelaskan dulu lalu setelah itu baru menulis hilang fokusnya. Jadi saya ubah, saya menulis, dia menulis, nanti setelah mereka semua sudah menulis baru saya menjelaskan."

Perubahan tersebut memperlihatkan bahwa guru berusaha menyesuaikan urutan pembelajaran berdasarkan pengamatan terhadap kondisi siswa. Guru tidak hanya mengharapkan siswa menyesuaikan diri dengan metode yang telah digunakan, tetapi juga mengubah metode agar siswa memiliki kesempatan lebih baik untuk mengikuti kegiatan belajar.

Dalam observasi, guru memberikan arahan ketika siswa meninggalkan tempat duduk, mendekati siswa, dan menunggu hingga tugas selesai. Catatan observasi juga menunjukkan bahwa siswa kembali mengerjakan tugas setelah diarahkan. Meskipun satu kejadian tidak cukup untuk menunjukkan pola yang konsisten, peristiwa tersebut memberikan ilustrasi mengenai kombinasi antara koreksi dan dukungan selama pembelajaran.

Temuan ini menunjukkan bahwa penerimaan tidak hanya tampak dalam sikap atau bahasa guru, tetapi juga dalam tindakan pedagogis, seperti memberikan bantuan, menyesuaikan metode, dan mempertahankan kesempatan siswa untuk menyelesaikan tugas.

Negosiasi antara Kebutuhan Individual dan Ketertiban Kelas

Tema keempat berkaitan dengan ketegangan yang dialami guru ketika harus memberikan perhatian individual sekaligus menjaga pembelajaran seluruh kelas. Guru A mengungkapkan bahwa pendampingan siswa membutuhkan perhatian dan tenaga tambahan. Ia menjelaskan:

> "Tantangan terbesarnya itu menurut saya adalah seharusnya saya fokus ke semua siswa atau bersikap adil pada siswa, tapi sama siswa ini saya harus fokus, saya harus kasih perhatian yang lebih sama dia."

Pernyataan tersebut memperlihatkan bahwa kebutuhan pendampingan individual dapat menimbulkan tantangan dalam pembagian perhatian guru. Guru tidak hanya berhadapan dengan kebutuhan satu siswa, tetapi juga bertanggung jawab menjaga keberlangsungan pembelajaran siswa lainnya.

Guru B juga membedakan perilaku yang masih dapat ditoleransi dari perilaku yang perlu segera dihentikan. Ia menyampaikan:

"Tergantung kadang ada perilaku memang masih bisa ditolerir, misalnya temannya belajarmi dia masih keliling di kelas saya beri waktu dulu biasa beberapa menit nanti kalau misalnya lewatmi dari waktu yang saya tetapkan baru memberikan teguran."

Sebaliknya, ketika perilaku siswa sudah mengganggu teman atau proses pembelajaran, Guru B menilai bahwa tindakan perlu segera dihentikan. Pernyataan ini menunjukkan bahwa guru mempertimbangkan kepentingan siswa yang didampingi dan hak teman-temannya untuk mengikuti pembelajaran.

Ketegangan tersebut juga tampak ketika guru harus memilih antara melanjutkan tuntutan tugas dan memberikan aktivitas alternatif. Guru B menjelaskan bahwa ketika siswa tidak dapat diarahkan untuk menulis, ia terkadang memberikan kegiatan menggambar agar siswa tetap memiliki aktivitas di dalam kelas. Praktik ini memperlihatkan adanya penyesuaian tuntutan agar siswa tetap terlibat, meskipun bentuk keterlibatannya tidak selalu sama dengan yang diharapkan dari siswa lain.

Dalam konteks pendidikan Islam, Guru A menyebut bahwa siswa membutuhkan waktu lebih untuk memahami aturan dan mengikuti kegiatan sekolah. Guru B juga menjelaskan bahwa pendampingan memerlukan pemahaman terhadap kebutuhan siswa, bukan semata-mata pemaksaan kehendak guru. Dengan demikian, disiplin dipahami sebagai upaya membimbing siswa mengikuti aturan, sedangkan penerimaan menjadi pertimbangan dalam menentukan cara dan waktu pembimbingan.

Secara keseluruhan, temuan penelitian menunjukkan bahwa guru berusaha menegakkan batas perilaku sambil mempertahankan kesempatan siswa untuk belajar. Namun, upaya tersebut berlangsung di tengah keterbatasan waktu, tenaga, dan kebutuhan untuk menjaga kepentingan seluruh kelas. Hal ini menegaskan bahwa negosiasi disiplin dan penerimaan bukan keputusan yang selesai sekali, melainkan pertimbangan pedagogis yang bergantung pada situasi pembelajaran.

Pembahasan

Behaviorisme: Penguatan Positif, Koreksi Perilaku, dan Pengondisian Lingkungan Belajar

Temuan penelitian memperlihatkan bahwa respons guru terhadap perilaku siswa yang menjadi fokus penelitian mencakup teguran, pemberian pujian, penghargaan, pengaturan waktu, serta penyesuaian aktivitas pembelajaran. Praktik tersebut dapat dianalisis melalui perspektif behaviorisme, khususnya teori *operant conditioning* yang dikembangkan B. F. Skinner. Dalam perspektif ini, perilaku dipahami dalam hubungannya dengan kondisi lingkungan dan konsekuensi yang mengikutinya. Skinner dalam *The Technology of Teaching* menekankan pentingnya pengaturan kondisi pembelajaran dan pemberian konsekuensi yang memungkinkan perilaku belajar berkembang (Skinner, 1968).

Penerapan perspektif behaviorisme tampak dalam penggunaan pujian oleh Guru B, seperti ungkapan "wah hebat sekali", serta pemberian kesempatan menggambar atau mewarnai sebagai bentuk apresiasi. Guru A juga menyebutkan penggunaan pujian dan hadiah untuk mendorong siswa menyelesaikan tugas. Secara teoretis, pujian dan penghargaan tersebut dapat berfungsi sebagai *reinforcement* atau penguatan positif apabila keberadaannya meningkatkan kemungkinan munculnya kembali perilaku yang diharapkan. Dengan demikian, penguatan positif tidak semata-mata ditentukan oleh niat guru memberikan hadiah, tetapi juga oleh respons siswa terhadap konsekuensi tersebut.

Pembedaan ini penting karena tidak semua bentuk apresiasi otomatis menjadi penguatan yang efektif. Pujian yang bermakna bagi seorang siswa belum tentu memberikan dampak yang sama kepada siswa lain. Dalam penelitian ini, Guru B melaporkan bahwa siswa lebih senang ketika dipuji dan menunjukkan semangat menulis ketika kondisinya memungkinkan untuk belajar. Keterangan tersebut memperlihatkan persepsi guru mengenai manfaat apresiasi, tetapi belum cukup untuk menyimpulkan bahwa pujian merupakan satu-satunya penyebab perubahan perilaku. Perubahan yang dilaporkan juga mungkin berkaitan dengan kondisi emosional, jenis tugas, hubungan dengan guru, atau situasi pembelajaran pada saat itu.

Temuan tersebut relevan dengan penelitian Staff et al. (2023), yang membandingkan umpan balik positif dan korektif yang diterima anak dengan ADHD dan anak yang berkembang tipikal. Penelitian terhadap 55 anak dengan ADHD dan 34 anak yang berkembang tipikal tersebut menemukan bahwa anak dengan ADHD menerima lebih banyak umpan balik korektif daripada umpan balik positif, sedangkan pola pada kelompok pembanding menunjukkan kecenderungan sebaliknya. Penelitian itu juga menemukan hubungan antara tingkat umpan balik guru dan perilaku hiperaktif, dengan kedekatan relasi guru–siswa memoderasi hubungan tertentu antara umpan balik korektif dan hiperaktivitas verbal (Staff et al., 2023). Temuan tersebut mengingatkan bahwa pengelolaan kelas tidak cukup berorientasi pada koreksi; guru juga perlu memperhatikan proporsi umpan balik positif dan kualitas hubungan yang menyertainya.

Meskipun demikian, hasil penelitian Staff et al. tidak berarti bahwa setiap teguran akan memperburuk perilaku siswa dengan ADHD. Teguran tetap dapat diperlukan untuk menghentikan tindakan yang mengganggu atau membahayakan. Persoalan utamanya adalah bagaimana teguran diberikan, perilaku apa yang dikoreksi, dan apakah siswa tetap memperoleh kesempatan untuk memahami serta memperbaiki tindakannya. Dalam penelitian ini, Guru A cenderung menegur secara personal, sedangkan Guru B terkadang menunda koreksi sampai siswa lebih tenang. Praktik tersebut memperlihatkan bahwa koreksi tidak diperlakukan sebagai respons otomatis terhadap setiap perilaku, tetapi disesuaikan dengan keadaan yang sedang berlangsung.

Penelitian Gaastra et al. (2016) memberikan landasan empiris yang lebih luas melalui tinjauan meta-analitik terhadap intervensi kelas bagi anak dengan gejala ADHD. Penelitian tersebut mengelompokkan intervensi ke dalam strategi berbasis kondisi sebelum perilaku (*antecedent-based*), konsekuensi setelah perilaku (*consequence-based*), regulasi diri (*self-regulation*), dan kombinasi beberapa pendekatan. Hasil analisis menunjukkan bahwa intervensi kelas dapat mengurangi perilaku tidak berorientasi pada tugas dan perilaku mengganggu, meskipun besarnya efek berbeda menurut jenis intervensi dan desain penelitian (Gaastra et al., 2020). Temuan ini mendukung pentingnya pengelolaan perilaku yang terencana, bukan hanya mengandalkan teguran spontan.

Dalam konteks penelitian ini, tindakan Guru A mengubah urutan kegiatan dari penjelasan terlebih dahulu menjadi menulis terlebih dahulu, kemudian menjelaskan, dapat dibaca sebagai pengaturan kondisi pembelajaran. Demikian pula, Guru B yang mendekati siswa, mengulangi instruksi, memberikan bantuan, dan mengarahkan siswa kembali mengerjakan tugas sedang mengatur kondisi yang mendukung keterlibatan belajar. Strategi semacam ini memperluas analisis behavioristik dari

sekadar pemberian hadiah atau hukuman menuju pengelolaan situasi yang mendahului dan menyertai perilaku.

Penyesuaian pembelajaran tersebut dapat dipahami melalui konsep *scaffolding*, yaitu pemberian bantuan belajar sesuai kebutuhan peserta didik agar secara bertahap mampu menyelesaikan tugasnya. Sebuah penelitian membahas pentingnya menyesuaikan pembelajaran dengan perkembangan kognitif peserta didik serta mengoptimalkan dukungan guru dan teman sebaya melalui perspektif Piaget dan Vygotsky. Dalam konteks penelitian ini, pemberian instruksi secara personal, pengulangan arahan, dan pendampingan ketika siswa mengalami kesulitan dapat dibaca sebagai bentuk dukungan pedagogis (Mutmainna et al., 2025). Meskipun penelitian tersebut berfokus pada kesulitan memahami materi abstrak PAI dan bukan ADHD, gagasannya memberikan landasan untuk memahami pentingnya bantuan yang disesuaikan dengan kebutuhan belajar peserta didik.

Namun, penggunaan perspektif behaviorisme perlu disertai kehati-hatian. Perilaku berjalan mengelilingi kelas, misalnya, tidak selalu dapat dipahami hanya sebagai perilaku yang harus dihentikan. Perilaku tersebut perlu dibaca berdasarkan konteks kemunculannya, tuntutan tugas, respons siswa terhadap instruksi, dan kemungkinan adanya kebutuhan dukungan yang belum terpenuhi. Oleh sebab itu, behaviorisme berguna untuk menjelaskan penguatan, koreksi, dan pengaturan kondisi belajar, tetapi tidak cukup untuk menerangkan keseluruhan pengalaman emosional dan relasional siswa. Aspek tersebut memerlukan perspektif yang menempatkan peserta didik sebagai individu yang memiliki pengalaman, kebutuhan, dan martabat.

Humanisme: Empati, Penerimaan, dan Penghargaan terhadap Peserta Didik

Jika behaviorisme membantu menjelaskan bagaimana perilaku diarahkan melalui konsekuensi dan pengaturan lingkungan, psikologi humanistik membantu memahami mengapa cara guru memperlakukan siswa menjadi penting dalam proses pembelajaran. Carl R. Rogers, melalui *Freedom to Learn*, menekankan pentingnya hubungan interpersonal dan kondisi belajar yang mendukung keterlibatan peserta didik (Rogers, 1969). Dalam perspektif humanistik, pembelajaran tidak hanya berkaitan dengan perubahan perilaku yang dapat diamati, tetapi juga dengan pengalaman subjektif peserta didik, rasa aman, penghargaan terhadap dirinya, dan kesempatan untuk berkembang.

Perspektif tersebut relevan dengan pernyataan Guru B bahwa menyesuaikan diri dengan siswa bukan berarti menuruti semua keinginannya, melainkan memahami kebutuhannya. Pernyataan ini memperlihatkan adanya pembedaan antara penerimaan terhadap individu dan persetujuan terhadap seluruh perilakunya. Guru dapat menerima siswa sebagai pribadi yang layak dihargai, sekaligus tetap mengarahkan perilaku yang mengganggu proses belajar atau merugikan teman. Dengan demikian, penerimaan tidak identik dengan permisivitas, sebagaimana disiplin tidak harus diwujudkan melalui tindakan yang mempermalukan siswa.

Praktik Guru B yang memberikan ruang ketika siswa menangis, meminta teman-temannya untuk tidak mengerumuni siswa, kemudian mengajak siswa berbicara setelah lebih tenang dapat ditafsirkan sebagai upaya menjaga kondisi emosional dan martabat siswa. Sementara itu, Guru A berusaha mengetahui alasan di balik perilaku sebelum memberikan teguran. Kedua praktik ini memperlihatkan perhatian terhadap konteks pengalaman siswa, meskipun data yang tersedia belum cukup untuk memastikan bagaimana siswa sendiri memaknai tindakan guru tersebut.

Dimensi empati dalam hubungan guru dan peserta didik juga perlu dipahami sebagai bagian dari proses pendidikan yang dibangun melalui keteladanan. Mardyawati dkk, melalui kajian tentang keteladanan guru dalam membentuk empati anak di Aisyiyah Bustanul Athfal Tamalanrea, mengangkat peran pendidik dalam menumbuhkan empati melalui perilaku yang ditampilkan dalam interaksi pendidikan. Perspektif ini relevan untuk membaca tindakan guru dalam penelitian ini, terutama ketika guru berusaha memahami kondisi emosional siswa sebelum memberikan koreksi (Mardyawati et al., 2025). Dengan demikian, empati tidak hanya menjadi tuntutan bagi siswa dalam berinteraksi dengan teman sebaya, tetapi juga perlu diperlihatkan oleh guru melalui cara memperlakukan peserta didik.

Dalam pendidikan humanistik, empati bukan sekadar merasa kasihan kepada peserta didik. Empati berarti berusaha memahami pengalaman individu tanpa kehilangan kemampuan untuk memberikan arahan yang diperlukan. Guru yang empatik tidak harus menghapus aturan, tetapi berusaha menyampaikan aturan dengan cara yang dapat dipahami siswa. Pada konteks penelitian ini, teguran personal, pemberian waktu untuk menenangkan diri, dan penyesuaian metode dapat dibaca sebagai upaya menggabungkan penghargaan terhadap siswa dengan tanggung jawab pedagogis guru.

Pentingnya dimensi relasional diperkuat oleh meta-analisis MacLean, Krause, dan Rogers (2023), yang mencakup 27 penelitian kuantitatif dengan total 17.236 partisipan. Penelitian tersebut mengkaji hubungan antara gejala ADHD dan kualitas relasi guru–siswa, khususnya dimensi kedekatan (*closeness*) dan konflik (*conflict*). Sintesis tersebut menunjukkan bahwa gejala ADHD berkaitan dengan relasi guru–siswa yang cenderung memiliki kedekatan lebih rendah dan konflik lebih tinggi (MacLean et al., 2023). Temuan ini memberi konteks bagi penelitian sekarang: respons guru terhadap perilaku siswa tidak dapat dipisahkan dari kualitas hubungan yang berkembang dalam interaksi sehari-hari.

Hubungan tersebut juga terlihat dalam penelitian Staff et al. (2023), yang menemukan bahwa kedekatan guru–siswa memoderasi hubungan tertentu antara umpan balik korektif dan hiperaktivitas verbal (Staff et al., 2023). Temuan ini mengisyaratkan bahwa koreksi perilaku tidak berlangsung dalam ruang sosial yang netral. Makna dan dampak koreksi dapat berkaitan dengan kualitas hubungan antara pihak yang memberikan koreksi dan pihak yang menerimanya. Karena itu, pendekatan personal Guru A dan upaya Guru B memahami kebutuhan siswa dapat dipandang sebagai praktik yang berpotensi menjaga relasi tetap terbuka ketika guru harus menegakkan batas perilaku.

Meski demikian, hubungan guru–siswa yang baik tidak boleh diposisikan sebagai tanggung jawab guru semata atau sebagai solusi tunggal bagi seluruh kesulitan siswa. Kebutuhan siswa dengan ADHD dapat melibatkan aspek akademik, perilaku, sosial, dan dukungan yang lebih luas. Relasi positif merupakan salah satu unsur lingkungan belajar, bukan pengganti penyesuaian pembelajaran, koordinasi dengan keluarga, atau dukungan profesional apabila diperlukan.

Dengan demikian, perspektif humanistik memperluas pemahaman tentang penerimaan dalam penelitian ini. Penerimaan bukan sekadar penggunaan bahasa yang lembut, melainkan cara guru mempertahankan penghargaan terhadap siswa ketika menghadapi perilaku yang menantang. Pada saat yang sama, perspektif ini tidak mengharuskan guru mengabaikan kebutuhan teman sekelas. Justru, penerimaan yang pedagogis perlu mengupayakan kondisi belajar yang tetap menghargai semua peserta didik.

Pengelolaan Kelas bagi Siswa dengan ADHD: Dari Respons Spontan menuju Strategi yang Terencana

Temuan penelitian menunjukkan bahwa sebagian strategi Guru A dan Guru B berkembang berdasarkan pengamatan dan pengalaman langsung. Guru A mengubah urutan kegiatan setelah melihat bahwa penjelasan yang terlalu panjang membuat siswa kehilangan fokus. Guru B memberikan arahan secara bertahap, mendekati siswa ketika meninggalkan tempat duduk, memberikan bantuan, dan menunggu hingga tugas selesai. Strategi tersebut menunjukkan adanya penyesuaian pedagogis, tetapi sebagian masih bersifat situasional dan bergantung pada keputusan guru ketika menghadapi kejadian tertentu.

Gaastra et al. (2020), dalam penelitian mengenai penggunaan dan persepsi guru terhadap strategi pengelolaan kelas untuk siswa dengan gejala ADHD, menyoroti perbedaan antara strategi yang diketahui atau dinilai berguna dan strategi yang benar-benar diterapkan dalam praktik (Gaastra et al., 2020). Sementara itu, tinjauan meta-analitik Gaastra et al. (2016) menunjukkan bahwa intervensi kelas yang terstruktur dapat membantu mengurangi perilaku tidak berorientasi pada tugas dan perilaku mengganggu (Gaastra et al., 2016). Kedua penelitian tersebut menunjukkan bahwa pengelolaan kelas bagi siswa dengan ADHD perlu dilihat bukan hanya dari niat baik guru, tetapi juga dari kesesuaian strategi, konsistensi pelaksanaan, dan evaluasi terhadap respons siswa.

Dalam penelitian ini, guru telah menunjukkan sejumlah praktik yang sejalan dengan prinsip pengelolaan kelas yang terstruktur: memberikan instruksi secara personal, mengubah urutan tugas, menggunakan pujian, memberikan bantuan saat siswa mengalami kesulitan, serta menetapkan batas waktu sebelum memberikan teguran. Akan tetapi, data yang tersedia belum menunjukkan adanya sistem pemantauan perilaku yang terukur, pencatatan pola pemicu, atau evaluasi rutin untuk menentukan strategi mana yang paling membantu siswa. Oleh karena itu, praktik yang ditemukan lebih tepat dipahami sebagai bentuk adaptasi berdasarkan pengalaman guru daripada sebagai intervensi terstandar yang efektivitasnya telah diuji.

Ward et al. (2022), melalui tinjauan sistematis dan meta-analisis terhadap program pelatihan guru tentang ADHD, menemukan bahwa pelatihan dapat meningkatkan pengetahuan guru pada pengukuran setelah pelatihan, tetapi bukti mengenai dampak terhadap perilaku siswa masih tidak konsisten (Ward et al., 2022). Penelitian tersebut juga mencatat variasi kualitas metodologis studi yang ditinjau. Artinya, peningkatan pengetahuan guru merupakan hasil penting, tetapi belum tentu secara

otomatis menghasilkan perubahan perilaku siswa. Guru tetap membutuhkan kesempatan untuk mempraktikkan strategi, memperoleh dukungan, dan mengevaluasi pelaksanaannya secara berkelanjutan.

Implikasinya bagi konteks penelitian ini adalah perlunya pergeseran dari pengelolaan yang semata-mata reaktif menuju strategi yang lebih terencana. Sebagai contoh, guru dapat mengidentifikasi jenis tugas yang cenderung sulit diselesaikan, menyampaikan instruksi secara singkat dan bertahap, memeriksa pemahaman siswa, membagi tugas panjang menjadi bagian yang lebih kecil, serta memberikan umpan balik yang spesifik terhadap usaha atau perilaku yang diharapkan. Langkah-langkah tersebut merupakan kemungkinan pengembangan praktik berdasarkan literatur, bukan seluruhnya tindakan yang telah diamati dalam penelitian ini.

Sintesis Teoretis dan Implikasi bagi Pendidikan Inklusif

Penelitian ini menunjukkan bahwa respons guru terhadap perilaku siswa yang menjadi fokus penelitian tidak hanya berorientasi pada penghentian perilaku yang mengganggu, tetapi juga melibatkan upaya memahami kondisi siswa dan mempertahankan keterlibatannya dalam pembelajaran. Berdasarkan wawancara Guru A dan Guru B serta observasi pembelajaran Guru B, ditemukan empat pola utama, yaitu koreksi perilaku secara situasional, penggunaan penguatan positif, penyesuaian pembelajaran berdasarkan kebutuhan siswa, serta negosiasi antara kebutuhan individual dan ketertiban kelas.

Temuan ini dapat dibaca melalui kerangka *Universal Design for Learning* (UDL), yang dikembangkan untuk membantu pendidik merancang pembelajaran dengan menyediakan beragam cara untuk membangun keterlibatan, menyajikan informasi, serta memungkinkan peserta didik bertindak dan mengekspresikan pemahaman. CAST menempatkan keterlibatan (*engagement*), representasi (*representation*), serta tindakan dan ekspresi (*action and expression*) sebagai tiga prinsip utama UDL (CAST, 2024). Kerangka tersebut menekankan bahwa variasi kebutuhan belajar sebaiknya dipertimbangkan dalam desain pembelajaran, bukan hanya ditangani setelah siswa mengalami kesulitan.

Pengakuan terhadap keragaman kebutuhan juga harus disertai penghargaan terhadap potensi peserta didik yang tidak selalu tercermin melalui capaian akademik. Rahmah dkk, menjelaskan bahwa setiap individu memiliki kombinasi kecerdasan dan potensi yang berbeda, sehingga pendidik perlu mempertimbangkan variasi kemampuan dalam menentukan metode pembelajaran. Dalam konteks siswa dengan ADHD, perspektif ini mengingatkan bahwa siswa tidak semestinya dipahami hanya melalui perilaku yang dianggap mengganggu, tetapi juga melalui kekuatan, minat, dan kemampuan yang dapat dikembangkan (Rahmah et al., 2025). Oleh karena itu, pendidikan inklusif perlu menyediakan kesempatan bagi peserta didik untuk menunjukkan potensi melalui beragam aktivitas pembelajaran.

Dalam perspektif behaviorisme, koreksi, pujian, penghargaan, dan pengaturan kegiatan merupakan bentuk pengelolaan perilaku yang digunakan guru untuk mendukung keterlibatan belajar. Sementara itu, perspektif humanistik membantu menjelaskan pentingnya empati, pendekatan personal, dan pemberian kesempatan kepada siswa untuk kembali mengikuti pembelajaran. Kedua perspektif tersebut dapat saling melengkapi: guru tetap menegaskan batas perilaku, tetapi berupaya menyesuaikan cara penyampaiannya dengan kondisi siswa.

Temuan ini juga memperlihatkan bahwa pendampingan menghadapi tantangan berupa keterbatasan waktu, kebutuhan perhatian tambahan, dan tanggung jawab guru terhadap seluruh kelas. Pendampingan terhadap peserta didik yang membutuhkan dukungan tambahan juga tidak seharusnya sepenuhnya dibebankan kepada inisiatif individual guru. Kemudian, manajemen peserta didik mencakup perencanaan, layanan bimbingan dan konseling, layanan kesehatan, serta evaluasi melalui observasi, wawancara, dan portofolio. Meskipun kajian tersebut mengambil konteks pendidikan anak usia dini dan tidak secara khusus membahas pendidikan inklusif, gagasan tersebut relevan untuk menegaskan bahwa dukungan terhadap peserta didik memerlukan sistem pengelolaan yang terencana (Alwi et al., 2018). Dengan demikian, penanganan siswa dengan ADHD perlu didukung oleh koordinasi guru, sekolah, dan orang tua serta pemantauan perkembangan belajar secara berkelanjutan.

Oleh karena itu, dukungan dari orang tua, rekan guru, dan lingkungan sekolah menjadi aspek penting dalam pendampingan siswa yang membutuhkan dukungan belajar. Namun, karena data observasi yang dapat diperiksa hanya berasal dari satu sesi pembelajaran, temuan ini bersifat

kontekstual dan belum dapat digunakan untuk menyimpulkan efektivitas strategi secara kausal atau generalisasi ke semua siswa dengan ADHD.

KESIMPULAN

Penelitian ini menunjukkan bahwa respons guru terhadap perilaku siswa dengan kebutuhan belajar yang berkaitan dengan ADHD di SDIT Al-Iman tidak semata-mata ditujukan untuk menghentikan perilaku yang mengganggu. Guru juga berupaya memahami kondisi siswa dan mempertahankan keterlibatannya dalam pembelajaran. Hal tersebut tampak dalam empat pola: koreksi perilaku secara situasional, penggunaan penguatan positif, penyesuaian pembelajaran berdasarkan kebutuhan siswa, serta negosiasi antara kebutuhan individual dan ketertiban kelas. Perspektif behaviorisme menjelaskan penggunaan koreksi, penguatan, dan pengaturan kondisi belajar, sedangkan perspektif humanistik menjelaskan pentingnya empati, penerimaan, dan relasi guru–siswa. Kedua perspektif tersebut menegaskan bahwa disiplin dan penerimaan bukanlah dua pilihan yang berlawanan, melainkan pertimbangan pedagogis yang saling melengkapi. Namun, praktik yang ditemukan masih lebih banyak berupa adaptasi berdasarkan pengalaman guru dan belum menjadi strategi yang terencana dan terpantau. Karena itu, pendampingan siswa dengan ADHD perlu dikembangkan menjadi strategi yang lebih terstruktur serta didukung koordinasi guru, sekolah, dan orang tua. Mengingat data hanya berasal dari wawancara dua guru dan observasi satu sesi pembelajaran, temuan ini bersifat kontekstual dan belum dapat digeneralisasi atau digunakan untuk menyimpulkan efektivitas strategi secara kausal.

DAFTAR PUSTAKA

Alwi, B. M., Ramadani, S., Suhanir, Safira, Z., & Herma, T. (2018). Manajemen Peserta Didik pada Taman Pendidikan Anak Usia Dini Do'a Ibu. *NANAEKE: Indonesian Journal of Early Childhood Education*, *1*(1), 53–62. https://doi.org/10.24252/nananeke.v1i1.6906

CAST. (2024). *CAST Universal Design for Learning Guidelines, Version 3.0*. CAST. https://udlguidelines.cast.org/

Gaastra, G. F., Groen, Y., Tucha, L., & Tucha, O. (2016). The Effects of Classroom Interventions on Off-Task and Disruptive Classroom Behavior in Children with Symptoms of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: A Meta-Analytic Review. *PLOS ONE*, *11*(2), e0148841. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0148841

Gaastra, G. F., Groen, Y., Tucha, L., & Tucha, O. (2020). Unknown, Unloved? Teachers' Reported Use and Effectiveness of Classroom Management Strategies for Students with Symptoms of ADHD. *Child & Youth Care Forum*, *49*(1), 1–22. https://doi.org/10.1007/s10566-019-09515-7

Husniah, L., Surahman, C., & Sumarna, E. (2024). Implementation of the Ummi Method in Learning to Read the Qur'an for Students with Special Needs ADHD. *TARBAWY: Indonesian Journal of Islamic Education*, *11*(1), 69–82. https://doi.org/10.17509/t.v11i1.69789

MacLean, J., Krause, A., & Rogers, M. A. (2023). The student-teacher relationship and ADHD symptomatology: A meta-analysis. *Journal of School Psychology*, *99*, 101217. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2023.04.007

Mardyawati, Sari, A. R. P., Damayanti, E., Alwi, B. M., & Habasiah. (2025). Teachers' Examples in Forming Empathy in Children at Aisyiyah Bustanul Atfhal Tamalanrea. In *Proceedings of the Second International Conference on Education and Teacher Training* (pp. 233–242).

Matthew B. Miles, A. Michael Huberman, and J. S. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook* (3rd ed). CA: SAGE Publications.

Mutmainna, Rahmawati, & Alwi, B. M. (2025). Kesulitan Siswa dalam Memahami Materi Abstrak PAI: Solusi Melalui Tahapan Perkembangan Kognitif Piaget dan Scaffolding Vygotsky. *PESHUM: Jurnal Pendidikan, Sosial Dan Humaniora*, *4*(4), 5298–5305. https://doi.org/10.56799/peshum.v4i4.10020

Nurul Hidayah, A., Rasmitadila, & Prasetyo, T. (2020). Teacher-Student's Instructional Communication: A Case Study of Students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (SwADHD) in Inclusive Classroom. *International Journal of Special Education*, *35*(2), 63–72. https://doi.org/10.52291/ijse.2020.35.14

Rahmah, A. R., Ramadhan, A., & Alwi, B. M. (2025). Multiple Intelligensi: Kecerdasan Majemuk. *PESHUM: Jurnal Pendidikan, Sosial Dan Humaniora*, *4*(5), 7217–7225. https://doi.org/10.56799/peshum.v4i5.10075

Rogers, C. R. (1969). *Freedom to Learn: A View of What Education Might Become*. Charles E. Merrill

Publishing Company.
Rushton, S., Giallo, R., & Efron, D. (2020). ADHD and emotional engagement with school in the primary years: Investigating the role of student-teacher relationships. *British Journal of Educational Psychology*, *90*(S1), 193–209. https://doi.org/10.1111/bjep.12316
Skinner, B. F. (1968). *The Technology of Teaching*. Appleton-Century-Crofts.
Staff, A. I., Oosterlaan, J., van der Oord, S., de Swart, F., Imeraj, L., & van den Hoofdakker, B. J. (2023). Teacher Feedback, Student ADHD Behavior, and the Teacher-Student Relationship: Are These Related? *School Mental Health*, *15*, 287–299. https://doi.org/10.1007/s12310-022-09550-1
Staff, A. I., van den Hoofdakker, B. J., van der Oord, S., Hornstra, R., Hoekstra, P. J., Twisk, J. W. R., Oosterlaan, J., & Luman, M. (2021). Effectiveness of Specific Techniques in Behavioral Teacher Training for Childhood ADHD: A Randomized Controlled Microtrial. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, *50*(6), 763–779. https://doi.org/10.1080/15374416.2020.1846542
Staff, A. I., van der Oord, S., Oosterlaan, J., Hornstra, R., Hoekstra, P. J., van den Hoofdakker, B. J., & Luman, M. (2022). Effectiveness of Specific Techniques in Behavioral Teacher Training for Childhood ADHD Behaviors: Secondary Analyses of a Randomized Controlled Microtrial. *Research on Child and Adolescent Psychopathology*, *50*(7), 867–880. https://doi.org/10.1007/s10802-021-00892-z
Ward, R. J., Bristow, S. J., Kovshoff, H., Cortese, S., & Kreppner, J. (2022). The Effects of ADHD Teacher Training Programs on Teachers and Pupils: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal of Attention Disorders*, *26*(2), 225–244. https://doi.org/10.1177/1087054720972801
Wilson, C., Green, C. N., Toye, M., & Ballantyne, C. (2024). Teachers' Perceptions and Practices Towards Inclusive Education for Children with ADHD in Scotland: A Qualitative Investigation. *International Journal of Disability, Development and Education*, *71*(7), 1061–1075. https://doi.org/10.1080/1034912X.2023.2266374