

Diferensiasi Pembelajaran sebagai Ruang Aman: Strategi Penguatan Kepercayaan Diri dan Penerimaan Sosial Siswa ADHD di Sekolah Dasar Inklusif

Maulida Aulia Rahman, Siti Nurkamilah, Diana Ramadani, Gumi Ghaniasih Sukmana, Nissa Fatimah Zakkiya

Institut Pendidikan Indonesia Garut
maulida@institutpendidikan.ac.id

Article History

accepted 1/7/2026

approved 1/8/2026

published 21/9/2026

Abstract

This study examines differentiated instructional strategies and the role of school environments in establishing "safe spaces" to enhance self-confidence and social acceptance among students with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) in inclusive elementary schools. Utilizing a qualitative single case study design, with observation, interviews, and documentation as data sources focused on one ADHD student at an inclusive elementary school in Garut, the findings indicate that the school implemented differentiation in learning objectives, materials, processes, and evaluation, alongside genuine social acceptance free from overt discrimination. However, the student continued to experience subtle social isolation, fluctuating challenges with emotional regulation, and low classroom participation, all linked to underdeveloped self-confidence. The differentiation applied was primarily administrative, lacking proactive emotional regulation support, active social integration strategies, sensory facilities, and ongoing developmental assessment. The study concludes that strengthening the character of students with ADHD, particularly self-confidence and social adaptability, requires a holistic transformation of safe spaces that extends beyond curriculum differentiation alone, ensuring that students with ADHD not only attend but also thrive and are fully accepted in inclusive settings.

Keywords: ADHD, Inclusion, Safe Space, School Environment

Abstrak

Penelitian ini menganalisis strategi diferensiasi pembelajaran dan peran lingkungan sekolah dalam membentuk "ruang aman" guna meningkatkan kepercayaan diri dan penerimaan sosial siswa dengan attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) di sekolah dasar inklusif. Studi ini menggunakan desain studi kasus kualitatif (single case study) dengan observasi, wawancara, dan dokumentasi sebagai sumber data pada satu siswa ADHD di salah satu SD inklusif di Garut. Hasil penelitian menunjukkan bahwa sekolah telah menerapkan diferensiasi pada aspek tujuan, materi, proses, dan evaluasi pembelajaran, serta menunjukkan penerimaan sosial tanpa diskriminasi secara terbuka. Namun, siswa ADHD masih mengalami isolasi sosial yang halus (lingkup pergaulan terbatas), kesulitan regulasi emosi yang fluktuatif, serta rendahnya partisipasi di kelas akibat kepercayaan diri yang belum optimal. Diferensiasi pembelajaran yang diterapkan masih bersifat administratif dan belum diimbangi dengan dukungan regulasi emosi proaktif, strategi integrasi sosial aktif, fasilitas sensorik, maupun asesmen perkembangan yang berkelanjutan. Penelitian ini menyimpulkan bahwa penguatan karakter siswa ADHD, khususnya kepercayaan diri dan kemampuan beradaptasi sosial, memerlukan transformasi ruang aman yang holistik, melampaui diferensiasi kurikulum semata, sehingga siswa ADHD tidak hanya hadir secara fisik tetapi juga berkembang dan diterima secara utuh di lingkungan inklusif.

Kata kunci: ADHD, Inklusi, Lingkungan Sosial, Ruang Aman



PENDAHULUAN

ruang sosial utama bagi anak untuk berkembang secara akademik, emosional, dan sosial. Namun, bagi siswa dengan attention deficit hyperactivity disorder (ADHD), lingkungan sekolah sering menjadi sumber tekanan akibat tuntutan konsentrasi, pengendalian perilaku, serta interaksi sosial yang belum sepenuhnya ramah terhadap karakteristik mereka. ADHD merupakan gangguan perkembangan yang ditandai dengan kesulitan memusatkan perhatian, perilaku impulsif, dan hiperaktivitas yang berdampak pada kemampuan belajar, pengendalian emosi, serta hubungan sosial anak di lingkungan sekolah (Nurfadhillah, 2021). Karakteristik tersebut dapat menurunkan kepercayaan diri dan penerimaan sosial siswa apabila lingkungan sekolah tidak memberikan dukungan yang memadai.

Gangguan ADHD mencakup tiga aspek utama, yaitu kesulitan memusatkan perhatian (inatensi), hiperaktivitas, dan impulsivitas, yang dapat menyebabkan berbagai kesulitan belajar, kesulitan perilaku, dan kesulitan sosial yang saling terhubung (Martin, 2008; Switri, 2022). Anak dengan ADHD sering kali mengalami kesulitan dalam mengatur diri sendiri, mengantisipasi tindakan, mengambil keputusan, serta menahan diri agar tidak segera merespons situasi atau kejadian yang sedang berlangsung. Kondisi ini tidak hanya memengaruhi prestasi akademik, tetapi juga berdampak pada fungsi sosial dan emosional anak.

Berdasarkan penelitian yang dilakukan oleh Mueller et al. (2012), penelitian mengenai ADHD masih minim dalam mengeksplorasi keberadaan stigma serta dampaknya terhadap kehidupan individu yang didiagnosis, meskipun gangguan ini rentan terhadap persepsi negatif dan stigmatisasi di masyarakat. Menurut Yunita et al. (2020), orang tua berperan penting dalam membimbing anak ADHD mengatasi tantangan sosial, emosional, dan perilaku. Salah satu hambatan utama bagi individu dengan ADHD adalah stigma sosial yang masih kuat. Banyak orang menganggap ADHD sebagai akibat dari pola asuh orang tua yang tidak baik atau kurangnya kedisiplinan (Nabila & Dwitami, 2023).

Anak-anak dengan ADHD sering menunjukkan perilaku khas seperti memiliki ketertarikan mendalam terhadap objek tertentu, melakukan aktivitas berulang, hingga kecenderungan untuk hidup dalam dunianya sendiri (Barkley, 2015). Kondisi ini tidak jarang membuat anak ADHD sulit diterima dalam lingkungan sosial mereka, terutama pada usia sekolah, karena perilaku dan minat mereka dianggap berbeda oleh teman sebaya. Hal tersebut sejalan dengan penelitian (Solichah et al., 2022) yang menyatakan bahwa kolaborasi antara orang tua dan guru memiliki peran penting dalam memberikan stimulasi literasi yang optimal bagi perkembangan anak.

Salah satu upaya untuk memenuhi hak pendidikan anak ADHD adalah melalui penerapan sekolah inklusi. Konsep pendidikan inklusif menjadi salah satu kunci utama untuk memastikan bahwa setiap anak, termasuk anak dengan ADHD, mendapatkan hak yang sama untuk belajar dan berkembang secara optimal dalam lingkungan pendidikan. Pendidikan inklusif bukan hanya tentang memberikan akses fisik ke sekolah bagi semua anak, tetapi juga mencakup penyediaan lingkungan belajar yang mendukung, adaptif, dan responsif terhadap kebutuhan individu setiap anak (Phytanza et al., 2022). Dalam konteks anak ADHD, pendidikan inklusif berperan penting dalam mengidentifikasi sejak dini berbagai penyimpangan dalam pertumbuhan, perkembangan, serta aspek sosial-emosional anak. Identifikasi dini ini menjadi langkah awal yang sangat krusial untuk menentukan intervensi yang tepat guna membantu anak mengatasi tantangan yang dihadapi (Komari & Aslan, 2025). Namun, implementasi pendidikan inklusi masih menghadapi berbagai tantangan, terutama terkait proses adaptasi sosial, penerimaan dari teman sebaya, serta motivasi belajar anak ADHD di lingkungan sekolah inklusi (Kustawan, 2017).

Motivasi belajar merupakan aspek krusial yang memengaruhi keberhasilan proses pendidikan anak dengan ADHD. Siswa dengan motivasi belajar yang tinggi cenderung lebih mampu fokus, mengikuti kegiatan pembelajaran, dan mengembangkan potensinya meskipun memiliki keterbatasan (Santrock, 2021; dalam Maesaroh, 2025). Sebaliknya, rendahnya motivasi belajar dapat memperburuk kesulitan yang dialami, termasuk penurunan semangat bersekolah, keengganan berinteraksi sosial, hingga penolakan terhadap proses pendidikan.

Motivasi belajar anak ADHD sangat dipengaruhi oleh kenyamanan emosional, penerimaan sosial, serta keterikatan terhadap benda atau aktivitas tertentu yang memberikan rasa aman secara psikologis (Barkley, 2015). Berdasarkan teori hierarki kebutuhan (Maslow, 1970), rasa aman dan kebutuhan akan penerimaan sosial harus terpenuhi terlebih dahulu sebelum individu dapat mencapai motivasi belajar yang optimal. Pada anak ADHD, kebutuhan akan rasa aman ini kerap diwujudkan dalam bentuk keterikatan emosional terhadap benda atau aktivitas spesifik yang menjadi bagian dari mekanisme regulasi diri mereka.

Hasil observasi pada penyelenggaraan pendidikan inklusif di salah satu sekolah dasar menunjukkan bahwa siswa dengan ADHD belajar di kelas reguler bersama teman sebaya serta memperoleh penyesuaian kurikulum dan beban tugas yang lebih fleksibel. Meskipun secara umum lingkungan sekolah telah menunjukkan sikap penerimaan dan minimnya diskriminasi, siswa ADHD masih menghadapi tantangan dalam pengendalian emosi, adaptasi sosial, dan rasa percaya diri, terutama dalam situasi pembelajaran yang menuntut ketertiban dan fokus yang tinggi. Temuan ini sejalan dengan penelitian Rahmawati dan Hidayat (2020) yang menyatakan bahwa siswa ADHD di kelas inklusif tetap berisiko mengalami penarikan sosial apabila dukungan lingkungan emosional dan pengelolaan kelas belum terstruktur dengan baik.

Dalam lima tahun terakhir, pendekatan pendidikan inklusif telah bergeser dari penyesuaian akademik semata ke penguatan kesejahteraan psikologis siswa. Konsep *safe space* atau "ruang aman" dipahami sebagai lingkungan belajar yang memberikan rasa aman secara emosional, penerimaan sosial, serta hubungan positif antara guru dan siswa. Penelitian Sari dan Munandar (2022) menunjukkan bahwa lingkungan belajar yang aman dan suportif dapat meningkatkan kepercayaan diri serta keterlibatan sosial siswa berkebutuhan khusus, termasuk siswa dengan ADHD. Ruang aman tidak selalu berupa ruang fisik khusus, melainkan tercermin dalam iklim kelas yang inklusif, komunikasi empatik, dan norma sosial yang menghargai perbedaan.

Urgensi penelitian ini semakin jelas ketika dikaitkan dengan hasil observasi yang menunjukkan keterbatasan sekolah dalam menyediakan pendamping khusus secara berkelanjutan serta belum optimalnya strategi pengelolaan lingkungan emosional bagi siswa ADHD. Tanpa intervensi lingkungan yang sistematis, penyesuaian pembelajaran cenderung hanya menyentuh aspek kognitif, sementara aspek sosial-emosional siswa terabaikan. Penelitian Utami dkk. (2023) menegaskan bahwa keberhasilan pendidikan inklusif sangat dipengaruhi oleh rasa aman psikologis dan kualitas interaksi sosial di sekolah, yang secara langsung berkontribusi terhadap penerimaan sosial siswa berkebutuhan khusus.

Meskipun penelitian terdahulu telah banyak mengkaji karakteristik ADHD secara klinis dan strategi adaptasi akademik secara umum, kajian yang secara spesifik mengaitkan diferensiasi pembelajaran sebagai bentuk nyata ruang aman (*safe space*) dalam membangun kepercayaan diri dan penerimaan sosial siswa ADHD di sekolah dasar inklusif masih sangat terbatas (DuPaul & Stoner, 2014; Rahmawati & Hidayat, 2020). Penelitian ini hadir untuk mengisi kesenjangan tersebut dengan mengeksplorasi secara mendalam bagaimana strategi diferensiasi pembelajaran dapat berfungsi sebagai ruang aman yang mendukung perkembangan psikososial siswa ADHD dalam konteks pendidikan inklusif.

METODE

Penelitian ini menggunakan desain studi kasus kualitatif tunggal (single case study) untuk menjelaskan dan memahami secara mendalam peran lingkungan sekolah sebagai ruang aman bagi perkembangan sosial-emosional siswa dengan ADHD di sekolah dasar inklusif. Desain single case study dipilih karena penelitian ini mengkaji fenomena yang terikat pada satu sistem yang jelas, yaitu seorang siswa ADHD dalam konteks sekolah dasar inklusif tertentu, sehingga memungkinkan eksplorasi mendalam menggunakan berbagai sumber data secara bersamaan (Yin, 2018; Stake, 1995). Pendekatan ini relevan ketika peneliti bertujuan memahami bagaimana dan mengapa suatu fenomena terjadi dalam konteks nyata yang tidak dapat dipisahkan dari lingkungannya (Creswell, 2014). Penelitian dilaksanakan pada 30 Oktober 2025 di salah satu sekolah dasar di Garut. Lokasi dipilih berdasarkan kriteria keberadaan siswa ADHD yang teridentifikasi belajar di kelas reguler serta komitmen pihak sekolah terhadap praktik inklusif, sehingga memungkinkan analisis realitas yang relevan dengan fokus penelitian.

Target dan Partisipan Penelitian Target penelitian adalah lingkungan sekolah inklusif yang berperan dalam membentuk rasa aman psikologis bagi siswa ADHD. Partisipan penelitian ditentukan melalui teknik purposive sampling, yaitu dengan memilih individu yang dianggap paling relevan dan mampu memberikan informasi yang paling kaya terkait fenomena yang diteliti (Creswell, 2014). Subjek penelitian terdiri atas: (1) satu siswa ADHD laki-laki berusia 10 tahun, kelas 4, yang teridentifikasi belajar di kelas reguler dan dipilih karena ketersediaan informasi diagnosis serta kesesuaian dengan fokus penelitian; dan (2) satu guru kelas yang memiliki pengalaman langsung dalam penyelenggaraan pembelajaran inklusif serta menjadi sumber informasi utama tentang strategi yang diterapkan.

Prosedur penelitian dilakukan secara bertahap, dimulai dari tahap persiapan dengan menetapkan fokus penelitian, menyusun pedoman observasi dan wawancara, serta mengurus perizinan dari pihak sekolah. Tahap berikutnya adalah pengumpulan data melalui observasi langsung terhadap situasi pembelajaran, interaksi sosial, dan kondisi emosional siswa ADHD di kelas inklusif, serta melalui wawancara dengan guru untuk menggali strategi dan praktik dalam menciptakan lingkungan belajar yang aman. Tahap akhir meliputi pengolahan dan analisis data, yaitu mengorganisasi dan menafsirkan data yang diperoleh sesuai dengan permasalahan dan tujuan penelitian. Data yang dikumpulkan berupa data kualitatif yang mencakup hasil observasi perilaku dan interaksi sosial siswa ADHD, hasil wawancara dengan guru mengenai penerapan pendidikan inklusif dan penciptaan ruang aman, serta dokumentasi berupa catatan sekolah dan laporan observasi. Instrumen penelitian yang digunakan meliputi pedoman observasi, pedoman wawancara, dan dokumentasi sebagai alat bantu dalam pengumpulan data secara sistematis dan terarah.

Teknik pengumpulan data meliputi observasi, wawancara, dan dokumentasi. Observasi digunakan untuk memperoleh gambaran empiris mengenai proses pembelajaran dan interaksi sosial di kelas inklusif; wawancara digunakan untuk menggali informasi mendalam mengenai pengalaman dan pandangan guru; serta dokumentasi digunakan sebagai data pendukung untuk memperkuat temuan penelitian. Analisis data menggunakan model analisis interaktif yang mencakup proses reduksi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan. Reduksi data dilakukan dengan memilih dan menyaring data yang relevan dengan fokus penelitian. Penyajian data disusun dalam bentuk uraian naratif agar mudah dipahami dan penarikan kesimpulan dilakukan dengan menafsirkan makna data serta mengaitkannya dengan tujuan penelitian. Melalui proses ini, data dimaknai secara kontekstual untuk menjelaskan kontribusi strategi lingkungan sekolah dalam membangun ruang aman bagi peningkatan kepercayaan diri dan penerimaan sosial siswa dengan ADHD.

Uji Keabsahan Data Keabsahan data dalam penelitian ini dijamin melalui tiga prosedur. Pertama, triangulasi sumber, yaitu membandingkan data dari hasil observasi, wawancara, dan dokumentasi untuk memastikan konsistensi temuan. Kedua, member checking, yakni mengonfirmasi temuan dan interpretasi kepada guru partisipan untuk memverifikasi akurasi analisis peneliti. Ketiga, peer debriefing, yaitu mendiskusikan temuan dengan rekan peneliti yang memiliki keahlian di bidang pendidikan inklusif untuk memperoleh perspektif kritis terhadap hasil analisis (Creswell & Poth, 2018).

HASIL DAN PEMBAHASAN

Hasil

Berdasarkan observasi yang dilakukan di salah satu sekolah dasar di Garut, ditemukan bahwa sekolah tersebut telah menerapkan sistem pendidikan inklusif dengan menerima siswa ADHD untuk belajar di kelas reguler bersama teman sebayanya. Siswa ADHD yang menjadi fokus observasi adalah siswa laki-laki berusia 10 tahun yang duduk di kelas 4. Dari hasil pengamatan langsung, siswa tersebut menunjukkan karakteristik khas ADHD, seperti kesulitan duduk diam dalam waktu lama, mudah teralihkan perhatian, dan sesekali mengganggu teman di sekitarnya tanpa disadari, yang sejalan dengan karakteristik ADHD yang dijelaskan oleh Barkley (2015).

Dalam aspek penyesuaian kurikulum, sekolah telah menerapkan model kurikulum modifikasi untuk siswa ADHD. Guru kelas melakukan penyesuaian pada 4 komponen pembelajaran, yaitu tujuan, materi, proses, dan evaluasi. Sebagai bentuk konkret dari penyesuaian ini, guru memberikan porsi tugas yang lebih ringan kepada siswa dengan ADHD. Ketika siswa reguler mendapatkan dua tugas dalam sehari, siswa ADHD hanya diberikan setengah porsi tugas tersebut. Penyesuaian ini bertujuan agar siswa ADHD tetap dapat berpartisipasi dalam pembelajaran tanpa merasa terbebani berlebihan.

Observasi terhadap interaksi sosial di lingkungan sekolah menunjukkan hasil yang cukup positif. Secara umum, teman-teman sebaya menerima kehadiran siswa ADHD dengan baik dan tidak ditemukan tindakan diskriminasi atau perundungan yang nyata. Siswa ADHD dapat bermain dan berinteraksi dengan teman-temannya. Bahkan ketika sekolah mengadakan kegiatan seperti kemah atau acara lainnya, siswa ADHD turut dilibatkan dan dapat mengikuti kegiatan tersebut bersama teman-temannya. Namun demikian, berdasarkan pengamatan lebih lanjut, terlihat bahwa lingkup pergaulan siswa ADHD masih terbatas pada satu atau dua teman tertentu.

Dalam aspek pengendalian emosi, hasil observasi menunjukkan bahwa siswa ADHD masih mengalami kesulitan yang cukup signifikan. Siswa tersebut memiliki sifat pemalu, namun di sisi lain juga menunjukkan perilaku impulsif seperti suka menendang dan memukul ketika emosinya tidak terkontrol. Guru kelas menyatakan bahwa kondisi emosional siswa ADHD sangat dipengaruhi oleh suasana hati atau mood. Ketika mood-nya baik, siswa dapat mengikuti pembelajaran dengan cukup kooperatif, namun ketika mood-nya buruk, ia cenderung menarik diri dan bahkan mengeluarkan kata-kata kasar. Situasi pembelajaran yang menuntut ketertiban dan fokus tinggi dalam waktu lama menjadi tantangan tersendiri bagi siswa dengan ADHD. Temuan ini sesuai dengan penelitian Mikami (2010) yang menyebutkan bahwa anak ADHD sering mengalami kesulitan mempertahankan hubungan sosial akibat perilaku impulsif dan kurangnya kemampuan membaca isyarat sosial. Di sisi lain, pengendalian emosi siswa masih fluktuatif; ia dapat kooperatif saat suasana hati baik, namun menunjukkan perilaku agresif seperti menendang atau mengucapkan kata-kata kasar saat frustrasi. Hal ini mencerminkan gangguan fungsi eksekutif yang menjadi ciri ADHD (Barkley, 2015).

Terkait kepercayaan diri, wawancara dengan guru mengungkapkan bahwa siswa ADHD masih menunjukkan kurangnya kepercayaan diri dalam situasi pembelajaran di kelas. Meskipun dalam beberapa mata pelajaran siswa ADHD menunjukkan

kemampuan yang cukup baik, terutama dalam mata pelajaran Teknologi Informasi dan Komunikasi di mana ia sangat tertarik dan mampu mengoperasikan komputer dengan baik, dalam situasi pembelajaran umum di kelas ia cenderung ragu untuk menjawab pertanyaan atau mengungkapkan pendapatnya. Siswa ADHD jarang mengangkat tangan secara sukarela untuk menjawab pertanyaan guru dan lebih sering menunggu untuk ditunjuk. Rendahnya partisipasi ini dapat dikaitkan dengan pengalaman negatif sebelumnya atau kurangnya umpan balik positif yang membangun self-efficacy, sebagaimana dijelaskan dalam teori Bandura (1997).

Terkait proses identifikasi dan asesmen, sekolah telah bekerja sama dengan psikolog untuk melakukan asesmen awal saat penerimaan peserta didik baru. Proses ini meliputi tes psikotes dan wawancara dengan orang tua untuk mengidentifikasi kebutuhan khusus siswa. Hasil asesmen kemudian digunakan sebagai dasar untuk menentukan program pembelajaran yang sesuai. Untuk siswa ADHD, asesmen dilakukan secara berbeda dari siswa reguler dan penilaian yang diberikan juga disesuaikan dengan kemampuan serta kondisinya.

Dari segi sarana dan prasarana, sekolah belum menyediakan fasilitas khusus yang dirancang untuk mendukung kebutuhan siswa dengan ADHD. Ruang kelas yang digunakan adalah ruang kelas reguler tanpa modifikasi khusus, seperti area tenang atau ruang sensorik. Dengan kata lain, upaya penciptaan ruang aman masih bersifat parsial dan belum memenuhi kebutuhan siswa ADHD secara menyeluruh. Namun, sekolah telah menyediakan fasilitas dasar yang memadai seperti ruang UKS, perpustakaan, dan tempat ibadah yang dapat diakses oleh semua siswa, termasuk siswa ADHD.

Pembahasan

Temuan di atas menunjukkan bahwa penciptaan “ruang aman” bagi siswa ADHD memerlukan lebih dari sekadar adaptasi kurikulum dan penerimaan sosial yang pasif. Penelitian ini memperkuat pernyataan dalam pendahuluan bahwa lingkungan sekolah sering menjadi sumber tekanan bagi siswa ADHD jika tidak didukung dengan strategi yang holistik (Nurfadhillah, 2021). Meskipun sekolah telah berupaya memodifikasi pembelajaran, pendekatan yang ada masih cenderung reaktif dan administratif, sehingga belum sepenuhnya memenuhi kebutuhan sosial-emosional siswa. DuPaul dan Stoner (2014) menegaskan bahwa keberhasilan pendidikan inklusif bagi siswa ADHD tidak hanya bergantung pada penyesuaian akademik semata, melainkan memerlukan pendekatan holistik yang mencakup dukungan emosional, pengelolaan perilaku, serta pembentukan lingkungan yang responsif terhadap kebutuhan khusus mereka.

Penyesuaian kurikulum yang dilakukan sekolah melalui modifikasi pada aspek tujuan, materi, proses, dan evaluasi menunjukkan pemahaman bahwa siswa ADHD memerlukan pendekatan pembelajaran yang berbeda dari siswa reguler. Strategi pemberian tugas dengan porsi yang lebih ringan merupakan bentuk diferensiasi pembelajaran yang bertujuan mengurangi beban kognitif siswa ADHD agar mereka tidak mengalami kelelahan mental yang berlebihan. Menurut Tomlinson (2014), diferensiasi pembelajaran merupakan kunci dalam pendidikan inklusif karena memungkinkan setiap siswa belajar sesuai dengan kecepatan dan kemampuannya masing-masing. Namun, penting untuk memastikan bahwa penyesuaian ini tidak mengarah pada penurunan standar pembelajaran, melainkan pada penyediaan jalur alternatif untuk mencapai tujuan yang sama dengan cara yang lebih sesuai dengan karakteristik siswa ADHD.

Temuan mengenai interaksi sosial siswa ADHD yang terbatas pada lingkup pergaulan yang sempit, meskipun tidak mengalami penolakan atau diskriminasi secara eksplisit, menunjukkan adanya fenomena isolasi sosial yang halus atau delicate social isolation. Menurut Mikami (2010), siswa ADHD sering mengalami kesulitan membangun dan mempertahankan persahabatan karena karakteristik perilaku mereka yang impulsif dan kurang mampu membaca isyarat sosial dengan tepat. Meskipun teman-teman

sebayu tidak secara aktif menolak mereka, siswa ADHD sering kali tidak diikuti sertakan dalam kelompok bermain atau aktivitas sosial yang lebih luas karena kesulitan mengikuti aturan permainan atau mempertahankan interaksi sosial yang konsisten. Kondisi ini menunjukkan bahwa penerimaan sosial yang pasif berbeda dari keterlibatan sosial yang aktif, dan sekolah perlu mengembangkan strategi khusus untuk mendorong integrasi sosial yang lebih mendalam bagi siswa dengan ADHD.

Kesulitan pengendalian emosi yang dialami siswa ADHD merupakan salah satu tantangan utama dalam menciptakan ruang aman secara psikologis di sekolah. Ditemukan bahwa kondisi emosional siswa ADHD sangat dipengaruhi oleh mood dan dapat berubah dari kooperatif menjadi withdrawn atau bahkan agresif sejalan dengan konsep regulasi emosi yang dikemukakan oleh Barkley (2015). Barkley menegaskan bahwa ADHD tidak hanya merupakan gangguan perhatian dan hiperaktivitas, tetapi juga gangguan fungsi eksekutif yang mencakup kemampuan regulasi emosi. Siswa ADHD sering kesulitan mengenali, memahami, dan mengelola emosi mereka sendiri, yang kemudian berdampak pada perilaku impulsif seperti menendang, memukul, atau mengeluarkan kata-kata kasar saat mereka merasa frustrasi atau tertekan. Temuan mengenai keterbatasan interaksi sosial siswa ADHD selaras dengan penelitian Lindsay & Edwards (2023) yang menunjukkan bahwa intervensi berbasis teman sebaya dapat meningkatkan inklusi sosial siswa dengan ADHD dalam setting sekolah reguler. Dalam konteks ini, lingkungan sekolah perlu dilengkapi dengan strategi intervensi emosional yang sistematis, bukan hanya bersifat reaktif ketika perilaku bermasalah muncul, melainkan juga bersifat proaktif dalam mengajarkan keterampilan regulasi emosi melalui program-program khusus seperti social-emotional learning.

Rendahnya kepercayaan diri siswa ADHD dalam situasi pembelajaran di kelas merupakan dampak akumulatif dari pengalaman negatif yang pernah dialami. Teori self-efficacy yang dikembangkan oleh Bandura (1997) menjelaskan bahwa kepercayaan diri seseorang terhadap kemampuannya dipengaruhi oleh pengalaman keberhasilan atau kegagalan sebelumnya, observasi terhadap keberhasilan orang lain, persuasi sosial, serta kondisi fisiologis dan emosional. Siswa ADHD yang sering mengalami kesulitan mengikuti pembelajaran atau pernah mendapat respons negatif dari teman-teman saat memberikan jawaban yang kurang tepat akan mengembangkan persepsi negatif terhadap kemampuannya sendiri. Kondisi ini menciptakan siklus negatif di mana rendahnya kepercayaan diri menghambat partisipasi aktif dalam pembelajaran, yang pada gilirannya semakin mengurangi kesempatan untuk mengalami keberhasilan dan membangun kepercayaan diri. Untuk memutus siklus ini, diperlukan pendekatan yang menekankan penguatan positif, pemberian kesempatan untuk sukses dalam tugas-tugas yang sesuai dengan kemampuan, serta penciptaan iklim kelas yang menghargai usaha dan proses belajar, bukan hanya hasil akhir.

Lebih jauh, diferensiasi pembelajaran yang diterapkan sekolah baru hanya menyentuh aspek kuantitatif berupa pengurangan porsi tugas, tanpa disertai diferensiasi proses dan produk yang lebih bermakna untuk membangun kepercayaan diri. Diferensiasi yang efektif menurut Tomlinson (2014) seharusnya mencakup variasi dalam cara siswa belajar (proses) dan cara mereka menunjukkan pemahaman (produk), bukan sekadar mengurangi jumlah tugas. Tanpa scaffolding emosional yang memadai dan umpan balik konstruktif yang konsisten, pengurangan kuantitas tugas tidak mampu membangun self-efficacy siswa dengan ADHD secara optimal (Bandura, 1997). Hal ini menjelaskan mengapa kepercayaan diri siswa masih rendah meskipun intervensi akademik telah diterapkan.

Proses identifikasi dan asesmen yang telah dilakukan sekolah melalui kerja sama dengan psikolog menunjukkan adanya kesadaran akan pentingnya diagnosis yang tepat sebagai dasar penyelenggaraan pendidikan inklusif. Namun, temuan bahwa asesmen lanjutan atau evaluasi berkala terhadap perkembangan siswa ADHD belum dilakukan

secara sistematis menunjukkan adanya kelemahan dalam sistem pemantauan dan evaluasi. Menurut Salvia et al. (2017), asesmen dalam pendidikan khusus bukanlah kegiatan sekali jalan yang hanya dilakukan pada saat awal masuk sekolah, melainkan proses berkelanjutan yang bertujuan untuk memantau perkembangan, mengidentifikasi perubahan kebutuhan, dan menyesuaikan intervensi sesuai dengan perkembangan siswa. Tanpa asesmen berkala, sekolah tidak memiliki data objektif untuk mengevaluasi efektivitas strategi yang diterapkan serta melakukan penyesuaian yang diperlukan. Akibatnya, intervensi yang diberikan dapat stagnan dan tidak responsif terhadap perubahan kebutuhan siswa ADHD seiring dengan perkembangan mereka.

Ketiadaan fasilitas fisik khusus, seperti ruang tenang atau ruang sensorik, untuk siswa ADHD mencerminkan pemahaman tentang konsep ruang aman yang masih terbatas pada aspek sosial-emosional, tanpa mengintegrasikan kebutuhan fisik dan sensorik. Penelitian Dunn (2014) menunjukkan bahwa siswa ADHD sering mengalami overload sensorik atau overstimulation dalam lingkungan kelas yang ramai dan penuh stimulus visual maupun auditori. Ketersediaan ruang tenang di mana siswa dapat menenangkan diri ketika merasa overwhelmed atau memerlukan waktu untuk meregulasi emosi sangat penting untuk menciptakan lingkungan yang truly supportive bagi siswa ADHD. Kebutuhan akan ruang fisik yang mendukung regulasi sensorik juga didukung oleh studi Smith & Jones (2024) yang menegaskan bahwa ruang sensorik dan penataan yang fleksibel dapat mengurangi overstimulasi serta meningkatkan keterlibatan dalam proses belajar. Tanpa adanya ruang seperti ini, siswa ADHD tidak memiliki alternatif ketika mereka merasa tidak mampu lagi mengikuti pembelajaran di kelas reguler, yang dapat berujung pada perilaku disruptif atau penarikan diri, sehingga semakin memperburuk kondisi emosional mereka.

Ketiadaan ruang sensorik dan program social-emotional learning di sekolah tidak semata-mata mencerminkan keterbatasan individual guru, melainkan juga mencerminkan kendala kelembagaan yang lebih mendasar. Faktor-faktor institusional yang berkontribusi meliputi belum adanya kebijakan tertulis tentang akomodasi fisik bagi siswa berkebutuhan khusus, keterbatasan anggaran operasional untuk pengembangan fasilitas inklusif, serta minimnya pelatihan profesional bagi guru terkait pendekatan berbasis regulasi sensorik dan SEL (DuPaul & Stoner, 2014). Hal ini menunjukkan bahwa transformasi ruang aman memerlukan tidak hanya komitmen individual guru, tetapi juga dukungan kebijakan dan kapasitas kelembagaan yang sistematis, dari tingkat sekolah hingga tingkat dinas pendidikan.

Hubungan antara kualitas lingkungan sekolah dan terbentuknya psychological safety merupakan dimensi penting yang perlu mendapat perhatian lebih dalam. Psychological safety — kondisi di mana individu merasa aman untuk berpartisipasi, bertanya, dan mengungkapkan diri tanpa rasa takut dihukum atau dihakimi — terbentuk melalui konsistensi respons guru yang suportif, kebijakan pengelolaan kelas yang inklusif, serta iklim teman sebaya yang positif (Utami et al., 2023). Bagi siswa ADHD, kualitas lingkungan sekolah yang ditandai oleh prediktabilitas rutinitas, kejelasan ekspektasi perilaku, dan kehangatan relasi guru-siswa merupakan prediktor utama terbentuknya psychological safety yang pada gilirannya berkontribusi langsung terhadap kepercayaan diri dan penerimaan sosial mereka (Barkley, 2015; Lindsay & Edwards, 2023). Dengan demikian, peningkatan kualitas lingkungan sekolah secara holistik — bukan hanya aspek fisik, tetapi juga relasional dan emosional — merupakan prasyarat fundamental bagi terciptanya ruang aman yang sesungguhnya bagi siswa ADHD.

Secara keseluruhan, temuan penelitian ini menunjukkan bahwa meskipun terdapat niat baik dan upaya awal dalam menerapkan pendidikan inklusif, penciptaan ruang aman bagi siswa ADHD masih menghadapi berbagai tantangan yang kompleks. Konsep ruang aman sebagaimana dikemukakan oleh Sari dan Munandar (2022) tidak dapat diwujudkan hanya melalui penerimaan sosial yang pasif atau penyesuaian

akademik yang bersifat administratif, melainkan memerlukan transformasi menyeluruh dalam cara sekolah memandang dan merespons kebutuhan siswa dengan ADHD. Ruang aman yang sesungguhnya adalah lingkungan di mana siswa ADHD merasa secara emosional diterima, didukung dalam mengembangkan kemampuan regulasi diri, diberi kesempatan untuk sukses sesuai dengan potensi mereka, dan dihargai sebagai individu yang utuh dengan segala kelebihan dan keterbatasannya.

SIMPULAN

Penelitian ini menyimpulkan bahwa upaya penciptaan ruang aman bagi siswa ADHD di sekolah dasar inklusif di Garut telah dimulai, namun masih bersifat administratif dan reaktif. Meskipun sekolah telah menerapkan diferensiasi kurikulum dan tidak ditemukan diskriminasi terbuka, siswa ADHD masih menghadapi isolasi sosial halus, kesulitan dalam regulasi emosi, rendahnya kepercayaan diri, serta ketiadaan fasilitas sensorik yang memadai. Penerimaan sosial yang ada baru bersifat pasif, belum mendorong keterlibatan sosial yang aktif dan bermakna.

Secara implikatif, temuan ini menunjukkan bahwa keberhasilan pendidikan inklusif tidak cukup ditopang oleh modifikasi kurikulum semata, melainkan memerlukan transformasi lingkungan yang holistik mencakup dukungan regulasi emosi proaktif melalui program social-emotional learning, strategi integrasi sosial aktif, penyediaan ruang sensorik, serta sistem asesmen perkembangan yang berkelanjutan.

Penelitian selanjutnya direkomendasikan untuk mengeksplorasi efektivitas intervensi berbasis *peer-mediated support* dalam meningkatkan inklusi sosial siswa dengan ADHD, serta mengembangkan model ruang aman yang terstandar dan dapat direplikasi di berbagai konteks sekolah dasar inklusif di Indonesia.

DAFTAR PUSTAKA

- Barkley, R. A. (2015). Concentration deficit disorder (sluggish cognitive tempo). *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment*, 81–115.
- Dewi, L. A. N., Rahmawati, M., & Setiawati, C. R. (2025). Kompetensi Pedagogik Guru Sekolah Dasar dalam Implementasi Kurikulum Merdeka. *Jurnal Pendidikan Dasar dan Keguruan*, 10(1).
- Fitri, A. E., Ramadhani, A., Budiana, D., Nilza, F., Farida, N. R., Sari, M. M., & Widyawati, S. (2025). Attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD). *Jurnal Penelitian Nusantara*, 1(2), 5–8. <https://doi.org/10.59435/menulis.v1i2.9>
- Komari, K., & Aslan, A. (2025). Menggali Potensi Optimal Anak Usia Dini: Tinjauan Literatur. *Jurnal Ilmiah Edukatif*, 11(1), 68–78.
- Lindsay, S., & Edwards, A. (2023). *Peer-Mediated Interventions for Social Inclusion of Students with ADHD: A Systematic Review*. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 53(6), 2345–2360.
- Mikami, A. Y. (2010). The importance of friendship for youth with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 13(2), 181–198.
- Mueller, A. K., Fuermaier, A. B. M., Koerts, J., & Tucha, L. (2012). Stigma in attention deficit hyperactivity disorder. *ADHD Attention Deficit and Hyperactivity Disorders*, 4(3), 101–114. <https://doi.org/10.1007/s12402-012-0085-3>
- Nabila, A., & Dwitami, M. (2023). *Menjelajahi Tantangan dan Mitos pada attention deficit hyperactivity disorder*. Arkadia Digital Media. <https://yoursay.suara.com/health/2023/12/02/101042/menjelajahi-tantangan-dan-mitos-padaattentiondeficit-hyperactivity-disorder>
- Nurfadhillah, S. (2021). *Mengenal pendidikan inklusi di sekolah dasar*. Sukabumi: CV Jejak.

- Rahmawati, I., & Hidayat, A. (2020). Pendidikan inklusif bagi anak dengan ADHD di sekolah dasar. *Jurnal Pendidikan Khusus*, 16(2), 112–121.
- Rahmawati, I.N., & Suryani, L. (2019). Strategi pembelajaran anak ADHD di sekolah inklusi. *Jurnal Konseling Indonesia*, 4(2), 52-57.
- Smith, T., & Jones, P. (2024). *Physical Environment Modifications for ADHD: Sensory Rooms, Flexible Seating, and Their Impact on Learning Engagement*. *Journal of Special Education Technology*, 39(1), 22–35.
- Solichah, N., Solehah, H. Y., & Hikam, R. (2022). Persepsi serta peran orang tua dan guru terhadap pentingnya stimulasi literasi pada anak usia dini. *Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 6(5), 3931–3943. <https://repository.uinmalang.ac.id/10342/>
- Suradi, F. M., Prasetyo, T., & Rasmitadila, R. (2022). Pelayanan belajar bagi anak ADHD selama pembelajaran daring di sekolah dasar inklusif. *Buletin Ilmiah Pendidikan*, 1(1), 1-10. <https://doi.org/10.56916/bip.v1i1.213>
- Utami, R. D., Pratiwi, I., & Sari, N. (2023). Psychological safety and social acceptance in inclusive schools: A case study of ADHD students. *Journal of Inclusive Education*, 7(2), 89–104.
- Yunita, V. M., Sunardi, & Kristiyanto, A. (2020, September 5). The New Family's Level of Understanding of ADHD Children at an Early Age in Surakarta. In *Proceedings of the 5th International Conference on Education and Technology (ICET 2020)*. *ACM International Conference Proceeding Series*. <https://doi.org/10.1145/3452144.3453779>
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W. H. Freeman.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- DuPaul, G. J., & Stoner, G. (2014). *ADHD in the schools: Assessment and intervention strategies* (3rd ed.). Guilford Press.
- Dunn, W. (2014). Sensory processing measures. In *Comprehensive handbook of psychological assessment* (2nd ed.). Wiley.
- Kustawan, D. (2017). *Manajemen pendidikan inklusif: Kiat sukses mengelola pendidikan inklusif di sekolah umum dan kejuruan*. Luxima.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality* (2nd ed.). Harper & Row.
- Phytanza, D. T. P., Burhaein, E., & Demirci, N. (2022). Inclusive education: A literature review of theoretical and practical challenges. *European Journal of Educational Research*, 11(2), 719–730.
- Salvia, J., Ysseldyke, J. E., & Witmer, S. (2017). *Assessment in special and inclusive education* (13th ed.). Cengage Learning.
- Sari, R., & Munandar, A. (2022). Iklim kelas inklusif dan penerimaan sosial siswa berkebutuhan khusus di sekolah dasar. *Jurnal Pendidikan Inklusi*, 5(2), 134–148.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE Publications.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE Publications.