



KONTRIBUSI PERILAKU DISRUPTIF TERHADAP EKSKLUSI SOSIAL PADA ANAK USIA SD

Amin Lestari¹, Bambang Sumardjoko², Anatri Dessty³, Laili Etika Rahmawati⁴,
Endang Fauziati⁵

¹⁻⁵ Universitas Muhammadiyah Surakarta, Indonesia

¹q200200017@student.ums.ac.id, ²bs131@ums.ac.id, ³ad121@ums.ac.id, ⁴ler211@ums.ac.id,
⁵endang.fauziati@ums.ac.id

CONTRIBUTION OF DISRUPTIVE BEHAVIOR ON SOCIAL EXCLUSION FOR CHILDREN AT ELEMENTARY SCHOOL

ARTICLE HISTORY

Submitted:
12 April 2022
12th April 2022

Accepted:
10 Juni 2022
10th June 2022

Published:
25 Juni 2022
25th June 2022

ABSTRACT

Abstract: This article identifies the causes of disruptive behaviour (PD) in elementary school children and explains how PD can contribute to social exclusion. The study in this article employs a case study design and is conducted in an elementary school in Sragen Indonesia. Data were gathered through in-depth interviews, participatory observation, and documentation. To test the validity, the researcher used triangulation. The data obtained and declared valid were then analyzed by following the procedures proposed by Miles et al. (2014). They are data condensation, data display, and conclusion drawing or verification. The results showed that (a) the family environment, school environment, playmate environment, and community environment were the determinants of the emergence of children's disruptive behaviour, (b) the process of social exclusion as a result of PD was applied by following three stages; group assessment of the risk of PD, decision making to exclude perpetrators, and self-limitation of excluded students within a specified time. It could be concluded that based on the four environments that affected children's disruptive behaviour, the family environment and school environment were frequently determinants. Nevertheless, in some cases, the existence of a role model in the community reinforced the children's disruptive behaviour. The social exclusion that came from disruptive behaviour (in the third phase) would only be stopped when the perpetrator no longer shows their disruptive behaviour. The researcher recommended to do an early diagnosis of PD symptoms. It is applied to reduce the risk of social exclusion caused by children's disruptive behaviour (PD).

Keywords: Disruptive Behaviour, Social Exclusion And Inclusion

Abstrak: Penelitian ini bertujuan mengungkap sebab-sebab perilaku disruptif (PD) pada anak SD, dan menjelaskan kontribusi PD terhadap eksklusi sosial. Riset pada artikel ini menggunakan desain studi kasus dan dilaksanakan di sebuah SD di Sragen, Indonesia. Data dihimpun melalui wawancara mendalam, observasi partisipatif, dan dokumentasi. Guna menguji validitas data, peneliti menempuh triangulasi. Data-data yang diperoleh dan dinyatakan valid kemudian dianalisis mengikuti langkah-langkah yang dikemukakan Miles et al. (2014). Data-data tersebut ialah data condensation, data display, dan conclusion drawing atau verifikasi. Hasil penelitian menunjukkan bahwa (a) lingkungan keluarga, lingkungan sekolah, lingkungan teman sepermainan, dan lingkungan masyarakat menjadi penentu atas munculnya PD pada anak, (b) proses eksklusi sosial sebagai akibat dari PD dilakukan dalam tiga tahap, penilaian kelompok atas risiko PD, pengambilan keputusan untuk mengeksklusi pelaku, dan pembatasan diri dari siswa yang dieksklusi dalam periode waktu tertentu. Dapat disimpulkan bahwa di antara empat lingkungan yang berpengaruh terhadap PD, lingkungan keluarga dan lingkungan sekolah sebagai penentu paling kuat. Namun dalam beberapa kasus, adanya panutan dalam lingkungan masyarakat mempengaruhi PD pada anak. Eksklusi sosial akibat PD (pada fase ketiga) hanya akan berakhir manakala pelaku tidak lagi menampilkan PD. Peneliti merekomendasikan dilakukannya diagnosa awal atas gejala-gejala PD. Tujuannya adalah mengurangi risiko eksklusi sosial yang disebabkan PD pada anak.

Kata Kunci: Perilaku Disruptif, Eksklusi Dan Inklusi Sosial



CITATION

Lestari, A., Sumardjoko, B., Desstya, A., Rahmawati, L, E., & Fauziati, E. (2022). Kontribusi Perilaku Disruptif Terhadap Eksklusi Sosial Pada Anak Usia Sd. *Primary: Jurnal Pendidikan Guru Sekolah Dasar*, 11 (3), 880-893. DOI: <http://dx.doi.org/10.33578/jpfkip.v11i3.8950>.

PENDAHULUAN

Perilaku disruptif (PD) merupakan satu dari sekian banyak isu instruksional yang menjadi perhatian guru, psikolog, dan peneliti pendidikan. Sebagai perilaku antisosial, PD terbagi ke dalam dua kriteria, yaitu *conduct disorder* (CD) dan *oppositional defiant disorder* (ODD). Keduanya berbeda dengan *attention-deficit hyperactivity-disorder* (AD/HD), meski AD/HD terkadang juga dapat mengganggu ketertiban (Aduen et al., 2018). ODD ditandai dengan sikap tidak pantas pada usia tertentu, sedangkan CD ditandai dengan tindakan yang lebih ekstrem, berulang, dan cenderung mapan. Tindakan tersebut biasa ditandai dengan pelanggaran atas hak-hak orang lain, baik secara verbal maupun non-verbal (Fairchild et al., 2019).

Menurut banyak literatur, PD bisa terjadi di berbagai jenjang sekolah. Hanya saja, mengingat variabel determinan PD adalah tingkat perkembangan kognitif dan keterampilan sosial individu (Sørli et al., 2021), PD sangat lazim terjadi di jenjang SD (Arbuckle & Abetz-Webb, 2013). Allen et al. (2020) lebih rinci menjelaskan bahwa ODD biasa muncul dan berkembang menjadi CD pada masa-masa menjelang pubertas, terutama pada anak laki-laki. Pada periode itu, individu cenderung mencari perhatian orang di sekitar, mengeksplor keterampilannya, tetapi kurang memiliki manajemen diri yang baik. Di sekolah-sekolah Indonesia, PD sering disebut dengan perilaku “nakal”.

Penelitian Hoffmann (2018) telah mengungkap bahwa anak nakal berisiko meraih prestasi akademik yang rendah, tetapi penelitian Retuerto et al. (2020) menegaskan adanya risiko lain, seperti hukuman dari guru, respon agresif dari siswa lain, dan risiko yang

paling ekstrem adalah eksklusi sosial. Hukuman dari guru dan respon agresif dari siswa lain biasanya berakhir dengan kembalinya siswa ke dalam lingkaran sosialnya, sebab dua respon tersebut bersifat rehabilitatif. Anak dipandang telah mendapat balasan atas kenakalannya, sehingga diizinkan untuk kembali ke lingkaran sosialnya. Namun khusus pada risiko berupa eksklusi sosial, anak benar-benar diabaikan dan tidak diterima dalam lingkungan sosialnya. Ia tidak diizinkan untuk berpartisipasi dalam aktivitas kelompok. Respon berupa eksklusi sosial inilah yang ditemukan dalam studi pendahuluan di sekolah subjek.

Hasil wawancara juga mengungkap bahwa selama ini sekolah subjek belum bisa mengidentifikasi mengapa anak-anak berperilaku nakal dan bagaimana kenakalan tersebut menyebabkan eksklusi sosial. Hal ini menyebabkan treatment yang diambil sekolah menjadi tidak tepat sasaran. Asumsi itu diperkuat hasil observasi yang mencatat AL, anak terkesklusi secara sosial yang masih tetap terekklusi meski telah dihukum dan direspon secara agresif oleh teman sepermainannya di sekolah.

Eksklusi sosial seperti terjadi di sekolah subjek, menurut de Leeuw et al. (2018), bisa menimbulkan efek berantai. Mereka mengkonfirmasi melalui puluhan eksperimennya, bahwa anak yang terkesklusi dari lingkungan sosialnya justru menjadi lebih agresif bahkan kepada siswa lain yang tidak mengganggu dirinya, tidak bersedia membantu dan bekerjasama tim, berperilaku yang merugikan diri sendiri dan orang lain, suka menunda-nunda, dan memiliki kemampuan penalaran yang buruk. Artinya, anak yang terekklusi memiliki empati-simpaty, rasa

tanggung jawab, dan kecakapan berpikir logis yang rendah.

Pengalaman eksklusi sosial sebagai respon dari PD beserta dampak psikisnya bisa mengandung konsekuensi seumur hidup (Araban et al., 2020). Terdapat berbagai bukti kuat dan meyakinkan bahwa PD yang tidak segera diatasi dapat berlanjut menjadi kebiasaan anak, yang mana kebiasaan ini sangat merugikan manakala terbawa ketika anak memasuki jenjang pendidikan lebih tinggi (Douglas et al., 2016). Menurut MacLeod et al. (2017), mereka nantinya bukan hanya kesulitan membangun hubungan interpersonal selama bersosialisasi, melainkan juga menyulitkan orang dewasa untuk mengintervensi anak tersebut agar mengalami retrieval ke lingkungan sosialnya. Demikian seterusnya, karena tingkat keberhasilan dalam satu tahap perkembangan berpengaruh terhadap tingkat keberhasilan di tahap perkembangan berikutnya (Crain, 2014)

Oleh sebab situasi problematik di atas, penelitian ini berusaha mengidentifikasi sebab-sebab PD di sekolah subjek, dan menjelaskan bagaimana PD berkontribusi terhadap eksklusi sosial. Penelitian ini penting dilakukan karena hasil identifikasi tersebut dapat dipergunakan untuk menyusun treatment yang sifatnya promotif, preventif, kuratif, maupun rehabilitatif. Dengan begitu, anak-anak yang terkesklusi secara sosial dapat menyelamatkan kehidupan sosial mereka di masa mendatang (Araban et al., 2020). Urgensi ini perlu diperhatikan karena sejauh ini belum ada riset yang mengungkap bagaimana PD menyumbang terhadap kecenderungan eksklusi sosial. Riset yang sudah ada hanya membahas: jenis-jenis PD (Wicaksono, 2012), cara guru dan orangtua sebaiknya mengatasi PD (Patty, 2016; Purwanti, 2013), pemahaman guru tentang penyebab dan dampak PD (Jacobsen, 2013), dan karakteristik lingkungan yang mempengaruhi PD (Muna, 2020).

Penelitian ini berkontribusi kepada akademisi dan literatur yang sudah ada dengan berfokus kepada masalah pokok: “bagaimana

perilaku disruptif mempengaruhi penerimaan sosial?”. Riset ini merinci rumusan masalah tersebut ke dalam dua pertanyaan penelitian spesifik berikut: (a) mengapa siswa usia SD berperilaku disruptif?, dan (b) bagaimana PD berkontribusi terhadap eksklusi sosial?. Selain melengkapi hasil penelitian terdahulu, jawaban atas dua pertanyaan penelitian di atas dapat memetakan sebab-sebab perilaku disruptif pada anak, dan menjelaskan bagaimana kontribusinya terhadap eksklusi sosial. Pemetaan ini berguna sebagai acuan guru untuk melakukan treatment kepada anak pelaku disruptif dan melakukan treatment kepada lingkungan sosialnya agar lebih inklusif.

METODE PENELITIAN

Riset kualitatif ini dilaksanakan dalam desain studi kasus. Sebagai studi kasus, riset ini berfokus kepada satu unit yang memiliki karakteristik khas (John W. Creswell, 2012), yaitu perilaku disruptif pada siswa usia SD. Melalui studi kasus, riset ini bisa memperoleh informasi yang sangat kaya, detail, dan mendalam tentang peristiwa yang dialami subjek (Flick, 2014) Dengan demikian, didapatkanlah penjelasan ilmiah yang lengkap tentang mengapa dan bagaimana kasus itu terjadi (Yin, 2014).

Data dikumpulkan melalui observasi partisipatif, wawancara mendalam, dan dokumentasi. Sesuai metode pengumpulan data, instrumen yang digunakan dalam penelitian ini adalah pedoman wawancara, pedoman observasi, dan pedoman dokumentasi. Instrumen-instrumen tersebut dikembangkan dengan merujuk kepada butir-butir yang disebutkan dalam *Diagnostic and Statistical Manual* generasi ke-4 (DSM-IV). Agar meminimalisir bias dan subjektivitas dalam penelitian kualitatif, instrumen penelitian kemudian diuji validitasnya melalui validitas isi. Validitas tersebut ditempuh dengan prosedur expert judgement (Creswell, 2014).

Subjek penelitian ini dipilih secara purposif, yaitu guru, siswa, orangtua, dan catatan guru. Data dari guru dan siswa (diperoleh melalui wawancara dan observasi) dimanfaatkan untuk memetakan pola-pola perilaku disruptif anak selama interaksi sosial di sekolah. Data dari orangtua dimanfaatkan untuk menginventarisir kebiasaan, hubungan sosial, dan komunikasi anak dengan keluarga selama di rumah. Sedangkan data dari dokumentasi dimanfaatkan untuk memperkuat informasi tentang pola perilaku disruptif anak selama di sekolah.

Guna menjamin keabsahannya, data yang terhimpun divalidasi melalui triangulasi sumber dan triangulasi teknik (Denzin, 2012). Data yang dinilai valid kemudian dianalisis mengikuti langkah-langkah model analisis interaktif yang diperkenalkan Miles et al. (2014), meliputi: *data condensation*, *data display*, dan *conclusion drawing/verification*. Selama data condensation, data direduksi dengan cara dirangkum dan dikategorisasi ke dalam tema-tema spesifik. Data kemudian disajikan dalam bentuk tabel atau gambar agar mudah dipahami dan ditarik kesimpulan penelitian (O'leary, 2017). Serangkaian tahap analisis data tersebut dilakukan dengan tetap mengacu kepada pertanyaan penelitian, tujuan penelitian, batasan metodologis, dan teori yang relevan.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Tahap awal penelitian ini berhasil menginventarisir puluhan bentuk PD yang mengganggu ketertiban sosial dan memenuhi DSM-IV, seperti vandalisme, berkelahi, menindas, bolos, membantah, mengganggu/mengalihkan perhatian siswa lain, dan sebagainya. Pola-pola perilaku tersebut utamanya diperoleh melalui dokumentasi. PD yang teridentifikasi di penelitian ini sesuai dengan rangkuman Ghazi et al. (2013) yang membedakan puluhan PD ke dalam enam jenis, yaitu agresif, partisipasi belajar rendah atau kurang bertanggungjawab, tidak mengikuti arahan guru, bertindak

membahayakan, mengalihkan atau mengganggu siswa lain, dan manajemen diri yang buruk. Masing-masing item dari enam jenis PD tersebut kemudian dikelompokkan ke tiga tingkatan (tinggi, sedang, dan rendah). Namun demikian, penelitian ini tidak berfokus kepada derajat tinggi-rendahnya PD, melainkan berfokus kepada sebab-sebab terjadinya PD di sekolah subjek dan menjelaskan bagaimana kontribusinya terhadap eksklusi sosial.

Sebab-sebab perilaku disruptif berhasil diungkap penelitian ini dengan menelusuri dan menganalisis jawaban dari guru dan orangtua siswa. Sedangkan bagaimana PD berkontribusi terhadap eksklusi sosial berhasil diungkap dengan menganalisis data hasil wawancara kepada siswa dan observasi partisipatif. Secara lebih detail, temuan dan pembahasan penelitian ini dijabarkan dalam pembahasan di bawah ini.

Sesuai rumusan masalah dan pertanyaan penelitian yang dinyatakan di bagian pendahuluan, alasan siswa usia SD berperilaku disruptif dijelaskan dalam sub-pembahasan *sebab-sebab perilaku disruptif*. Sedangkan proses kontribusi PD terhadap eksklusi sosial dijelaskan dalam melalui sub-pembahasan kontribusi PD terhadap eksklusi sosial.

Sebab-sebab perilaku disruptif

Sejauh analisis di penelitian ini, penyebab PD dapat dijelaskan secara dikotomis. *Pertama*, PD melekat pada diri siswa bisa jadi karena ia mewarisi PD secara genetik dari orangtuanya. Mekanisme ini sesuai dengan teori nativisme. *Kedua*, PD bisa jadi melekat pada diri siswa karena adanya pengaruh dari lingkungan sekitar ketika siswa bersosialisasi. Mekanisme ini sesuai dengan teori empirisme. Memang bisa saja kedua sumber tersebut sama-sama berkontribusi terhadap PD (sebagaimana disebut dalam teori konvergensi), tetapi jika menilik gejala-gejala yang tampak selama observasi dan wawancara kepada subjek guru dan orangtua, penelitian ini

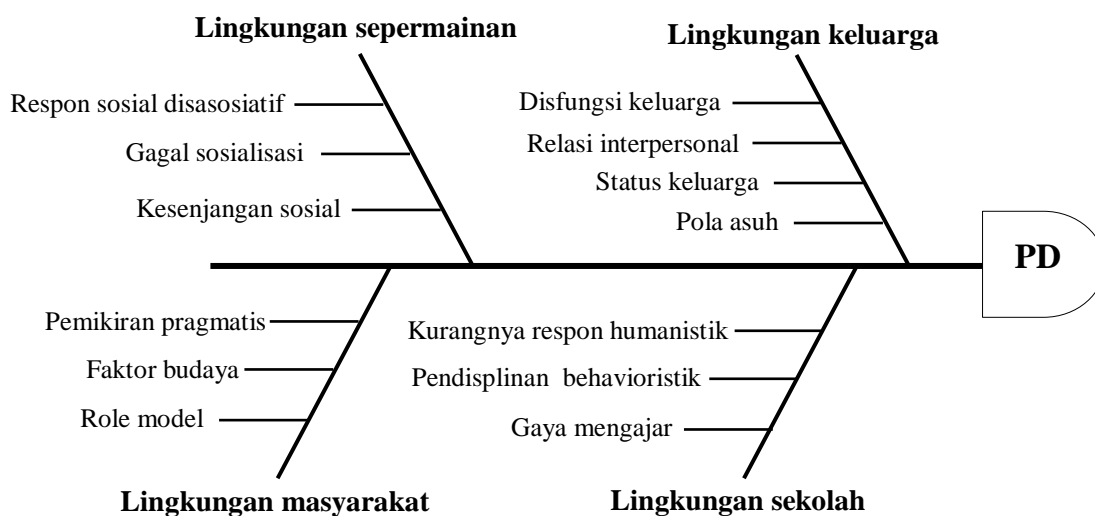
mengklaim bahwa PD dominan sebagai dampak interaksi individu dengan lingkungannya.

Unsur genetika, sebagaimana ditegaskan Scattolin et al. (2022), hanya bisa dikatakan punya pengaruh lebih besar manakala PD berlangsung sampai dewasa. Ia biasa ditandai dengan perilaku kriminal atau antisosial lainnya. Sedangkan PD pada usia-usia tertentu (termasuk pada usia anak), lebih banyak disebabkan oleh pengaruh lingkungan (Jaffee et al., 2012). Berdasarkan analisis kualitatif di penelitian ini, lingkungan yang berkontribusi adalah lingkungan keluarga, lingkungan masyarakat, lingkungan sekolah, dan lingkungan sepermainan. Gambar 1 akan memperlihatkan bagaimana empat lingkungan di atas berkontribusi terhadap pembentukan PD.

Ditinjau dari faktor keluarga, penelitian ini menyoroti disfungsi keluarga dan status keluarga sebagai determinan paling utama. Sebab, dua faktor tersebut pada gilirannya mempengaruhi relasi interpersonal anak dengan anggota keluarga, pola asuh, dan metode pendisiplinan anak. Penelitian ini mengungkap disfungsi yang terjadi merupakan disfungsi keluarga dalam hal: (a) sosialisasi

dan pendidikan, dan (b) pembinaan dan lingkungan. Asumsi ini dirumuskan berdasarkan hasil wawancara kepada informan orangtua berkode G-4 di bawah ini yang juga mewakili informan lain. Ketika ditanyai tentang bagaimana pengasuhan yang dilakukan kepada anak, ia menjawab:

“BM ini kan cucu pertama bu, di keluarga saya dan keluarga suami. Jadi sering dimanja sama kakek-neneknya. Mau apa dituruti, mau apa dituruti. Malahan gak minta apa-apa tiba-tiba dibelikan ini itu. Kalau baru ngrengek sedikit saja sudah dituruti. Terus lama-lama dia kayak terbiasa apa-apa yang dia mau harus ada harus cepet. Nah pas masuk sekolah itu kayaknya masih jadi kebiasaan. Kadang kalau temannya diminta nganu terus temennya nggak mau dia langsung marah dan lempar-lempar. Disuruh gurunya, ndak mau, dia marah. Kan jadinya teman-temannya ndak mau berteman sama BM ini”.



Gambar 1. Diagram fishbone penyebab PD



Pengalaman PD BM di atas, menurut perspektif Diana Baumrind, merupakan hasil dari disfungsi keluarga yang menerapkan pola asuh permisif. Secara lebih spesifik, pola asuh permisif dalam keluarga BM termasuk pola asuh memanjakan (*indulgent*). Dalam pola asuh ini, anak diberi banyak fasilitas dan kenyamanan untuk menunjang kesenangannya, tetapi anak tidak diberi tanggungjawab untuk melakukan suatu hal yang menjadi kewajibannya (Kuppens & Ceulemans, 2019). Dampaknya ialah sebagaimana dapat dicermati dalam kutipan wawancara di atas, bahwa anak cenderung otoriter dan disruptif.

Selain itu, penelitian ini juga menemukan adanya pola asuh permisif yang oleh beberapa pakar disebut sebagai pola asuh *neglectful* atau abai. Situasi itulah yang menurut penelitian ini sangat kompleks dan rumit, karena berasosiasi dengan status keluarga dan kapasitas keluarga dalam mendisiplinkan anak. Meski anak yang dibesarkan dengan cara *neglectful* tidak banyak, tetapi pengaruhnya terhadap PD sangat kuat. Anak yang terabaikan di keluarganya cenderung sulit membangun relasi sosial dengan orang lain karena dia terbiasa tidak mendapat respon apapun dari orang-orang terdekatnya. Secara psikologis, pada akhirnya ia memahami dunia sebagai arena yang mengizinkan dia untuk bebas melakukan apapun (Francis et al., 2021). Sebagai contoh kasus, penelitian ini mengemukakan kutipan hasil wawancara kepada guru berikut. Ketika membicarakan salah seorang siswa pelaku disruptif, informan guru K-7 menjabarkan:

“Namanya AL, kelas 5. Bapak ibunya pisah. Di sini kan tinggal sama ibunya, tapi ibunya itu sudah kawin lagi. Ikut bapaknya ya kadang-kadang, karena di sana katanya juga sudah punya istri baru. Dia itu kalau pulang sekolah terus main, tidak langsung pulang, sampai sore, ya dibiarin aja. Langsung mandi ya biar, tidak mengerjakan PR

ya terserah. Kan kami gurunya yang kerepotan kalau pas dia di sekolah”

Pada pengalaman AL di atas, PD merupakan hasil dari pola asuh *neglectful*. Sebagai keluarga dengan status *broken home*, orang tua AL tidak memberikan tuntutan apapun kepada AL. Pun mereka juga tidak memberikan fasilitas dan kasih sayang sebagai orangtua. AL pada akhirnya kesulitan memperoleh koreksi atas tindakan-tindakan keliru yang dia lakukan. Pola asuh yang demikian, secara teoretik, mempunyai kontribusi yang hampir sama besarnya dengan pola asuh otoriter (Shehzadi et al., 2018).

Pada pola asuh otoriter, orangtua menginginkan kepatuhan anak atas segala perintahnya, tetapi tidak dibarengi dengan tingginya sikap *responsiveness* terhadap anak. Artinya, pola asuh ini menerapkan disiplin keras terhadap anak, namun kurang memberikan kenyamanan dan fasilitas kepada anak untuk berkembang (Martinez et al., 2020). Oleh karena kebebasan anak serba dibatasi oleh orangtua, maka anak cenderung mencari kebebasan manakala ia tidak sedang dipantau oleh orangtua, termasuk di sekolah (Nnadozie et al., 2018). Dalam penelitian ini, anak dengan PD yang berasal dari keluarga otoriter memang tidak dominan (hanya 2 siswa). Namun dua siswa tersebut cukup untuk mengkonfirmasi penelitian Syakarofath & Subandi (2019) dan membuktikan bahwa pola *treatment* yang kasar dalam keluarga berkontribusi terhadap PD.

Penelitian ini memperkuat pernyataan Nowak et al. (2013), yang meyakini bahwa PD sedikit banyak disebabkan oleh disfungsi keluarga. Idealnya, keluarga seharusnya menyelenggarakan pendidikan informal dengan mempraktikkan gaya *parenting* otoritatif, agar anak mampu mengembangkan kemampuan interpersonal dan pengelolaan emosi dalam bersosialisasi Febiyanti & Rachmawati (2021) terlepas dari latar belakang status keluarganya. Namun begitu, penelitian ini turut menyoroti karakteristik lingkungan



sekolah subjek yang menurut pakar turut berkontribusi terhadap pembentukan PD pada anak.

Pembelajaran klasikal di sekolah subjek dapat dikategorikan sebagai pembelajaran yang komunikatif (ditinjau dari interaktivitasnya, baik antara siswa dengan guru maupun siswa dengan siswa lain). Hanya saja dalam beberapa kesempatan yang berhasil diobservasi, sekolah pernah menyelenggarakan pembelajaran dengan kualitas kelas yang rendah. Contohnya ialah pengabaian atas siswa yang hadir terlambat. Menurut Chandra (2015), ketiadaan sambutan dan respon dari guru atas siswa yang masuk kelas adalah ciri kelas kurang berkualitas. Sebab siswa yang datang terlambat kemudian diabaikan kehadirannya justru berpeluang lebih besar untuk berperilaku disruptif (Latif et al., 2016) Mekanismenya sama dengan mekanisme dalam pola asuh *neglectful* dalam pendidikan informal di keluarga.

Baik di sekolah subjek maupun di sekolah lain, keterampilan guru merupakan determinan pokok atas hubungan antara siswa-guru dan kualitas manajemen kelas (Mahvar et al., 2018). Secara lebih detail, hasil eksperimen Ghazi et al. (2013) merinci sebab-sebab perilaku disruptif yang bersumber dari sekolah. Sebab-sebab itu meliputi kurangnya motivasi guru, sikap guru yang tidak ramah, dan kualitas mengajar yang buruk. Hasil eksperimentasi itu mengkonfirmasi temuan penelitian ini, yang menyatakan bahwa lingkungan sekolah yang kurang humanis dan metode pendidikan yang behavioristik turut menyumbang PD. Namun demikian, penelitian ini juga mengungkap adanya pengaruh dari lingkungan sosial anak, baik lingkungan sosial teman sebaya maupun orang dewasa.

Sebagaimana diungkap oleh Muna (2020), hasil wawancara kepada wali murid di penelitian ini menunjukkan bahwa anak yang berperilaku disruptif biasanya mempunyai lingkaran sosial yang supportif terhadap PD. Menurut informan, sebagian anak dengan PD membaaur dengan lingkaran sosial tersebut

secara intens, sedangkan sisanya justru tidak mendapatkan *social approval* dari lingkungannya.

Siswa di sekolah subjek yang berinteraksi secara intens berperilaku disruptif karena dua hal, yaitu diperolehnya *role model* dari orang lain yang menampakkan PD, dan menginternalisasi cara berpikir pragmatis yang menganggap perilaku baik (sopan dan santun) sebenarnya tidak terlalu penting dibanding kepintaran. Cara berpikir seperti itu telah menjadi pemahaman umum dalam lingkungan sosial anak, sehingga sedikit banyak turut menjadi pedoman bagi anak untuk bertindak dan mengambil keputusan. Teori belajar sosial dari Albert Bandura telah sejak lama mengatakan bahwa sebagian besar manusia (terutama anak-anak) belajar secara observasional melalui pemodelan, yaitu meniru orang lain. Dalam taraf tertentu, anak bahkan bisa mempraktikkan lebih dari apa yang ia amati (Crain, 2014) Dalam penelitian ini, teori Bandura dan pernyataan Santrock berlaku, baik untuk PD yang bersifat verbal maupun non-verbal.

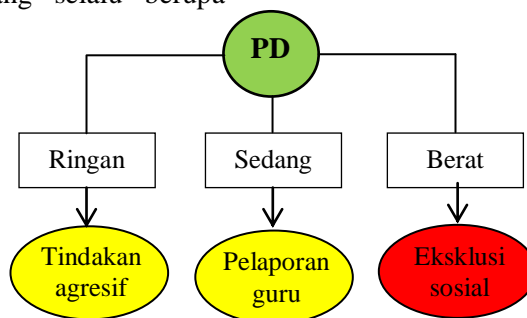
Tren di atas berbeda dengan tren pada siswa lain yang tidak mendapat *social approval* dari lingkaran sosialnya. PD yang melekat pada diri mereka lebih banyak dipengaruhi oleh kesenjangan sosial, sehingga menyebabkan anak memperoleh respon disosiatif dan menggagalkan proses sosialisasi pada diri anak. Menurut Hong et al. (2018) PD yang terbentuk akan semakin jika individu tersebut adalah laki-laki dan mempunyai stimulus kognitif yang kurang. Adapun kesenjangan sosial (status sosial-ekonomi), menurut McCrorie et al. (2021) sebenarnya tidak berpengaruh besar terhadap PD secara langsung, namun perlu diperhatikan dengan serius karena mempengaruhi perkembangan individu dalam memperluas lingkup sosialisasinya di masa depan.

Kontribusi perilaku disruptif terhadap eksklusi sosial

Teori humanisme telah secara tegas menerangkan bahwa suatu PD bagi satu orang belum tentu dianggap PD bagi orang lain. Perspektif humanisme selalu memperhitungkan individu sebagai bagian dari kelompok, sehingga keputusan tentang apa yang dianggap mengganggu (disruptif) ditentukan berdasarkan kesepakatan kelompok. Oleh sebab itu, bagaimana cara mengukur derajat keparahan PD dan bagaimana merespon PD tersebut juga ditentukan berdasarkan kesepakatan kelompok.

Penelitian ini mengkui bahwa tidak semua respon atas PD adalah eksklusi sosial. Beberapa respon yang tampak atas perilaku disruptif ringan dan sedang selalu berupa

pelaporan kepada guru dan respon agresif dari siswa lain (Gambar 2). Penelitian ini mengelompokkan eksklusi sosial sebagai respon atas PD tingkat berat, seperti: pelecehan seksual, membawa senjata tajam, membentuk gang, melakukan bullying, dan melakukan pengancaman kepada siswa lain. Menurut Ghazi et al. (2013) PD tingkat berat seperti itu memang cenderung menjauhkan pelaku dengan lingkaran sosial yang merasa terintimidasi (tidak nyaman dan tidak aman), daripada PD tingkat ringan dan sedang seperti membolos, berbohong, atau mencoret-coret tembok. Sehubungan dengan tren tersebut, penelitian ini mengungkap adanya tiga tahap proses menuju eksklusi sosial sejak ditampakkannya PD oleh individu.



Gambar 2. Respon atas PD pada siswa

Pada tahap pertama, kelompok akan menilai seberapa berbahaya PD yang ditampakkan individu. Pada tahap ini, kelompok mengidentifikasi apa bentuk PD, bagaimana risikonya, dan seberapa merugikan PD tersebut seandainya tidak diatasi. Pada tahap kedua, kelompok memutuskan respon apa yang sebaiknya diberikan kepada individu yang melakukan PD. Jika PD yang ditampakkan adalah bergumam selama pembelajaran, mengalihkan perhatian siswa lain yang sedang belajar, hiperaktif atau PD ringan dan sedang lainnya, kelompok merespon dengan tindakan agresif seperti menegur, membalas dengan PD yang sama, dan melaporkan gangguan ketertiban sosial tersebut kepada guru. Namun jika PD yang ditampakkan tergolong berat, maka respon

yang diberikan kelompok adalah eksklusi sosial.

Pada tahap ketiga, ketika anak sudah tereksklusi, kelompok membatasi diri selama beberapa minggu. Tidak ada kesepakatan khusus dalam kelompok mengenai durasi pengucilan pelaku disruptif. Namun ada semacam aturan tidak tertulis bahwa anak pelaku disruptif hanya bisa diterima kembali manakala ia telah menunjukkan ketaatannya kepada norma-norma dan nilai-nilai sosial yang dianut kelompok atau mayoritas siswa, seperti: mematuhi tata tertib, tidak merundung, dan lain sebagainya. Serangkaian proses di atas terrepresentasikan dalam kutipan wawancara kepada siswi kelas 5 berikut, yang ketika ditanya mengapa ia menjauhi teman yang nakal ia menjawab:



“AL kalau ngomong suka jorok. Masak ngomong yang gitu-gitu, kan sama sudah dibilangi sama bu guru. Ya sudah banyak yang gak suka, gak mau dekat wis. ... ya mau dekat kalau sudah nggak ngomong jorok lagi”

“ya salahnya BM sendiri. Kalau pelajaran olahraga tidak mau kalah. Kan balapan lari yang menang yang depan. Kalau belakang kalah. Tapi dia gak mau kalah. Terus ngamuk sama temannya yang nomor 1. Itu yang sekarang makan kue di depan, dia gak punya teman ... sebenarnya pintar kalau Bahasa Indonesia dan MTK. Gak ada yang mau minta ajarin kalau masih ngamuk”

Pemberian sanksi sosial berupa eksklusi, menurut banyak penelitian di atas, bukan merupakan solusi berkelanjutan untuk siswa pelaku disrupsi. Sebab, secara psikologis sangat berisiko memperkuat PD yang belum teratasi dengan baik. Sebagaimana bisa dicermati dalam kutipan wawancara di atas, eksklusi sosial bisa saja menjadi solusi jangka pendek yang efektif. Namun secara teoretik, usaha itu tidak selalu berhasil pada anak yang lemah dalam emosional, keterampilan sosial, dan afektif. Oleh sebab itu, berdasarkan pendapat siswa, Douglas et al. (2016) menyarankan agar PD segera diatasi sejak awal kemunculannya di kelas awal.

Ringkasan analisis dan rekomendasi

Pada sekolah-sekolah umum (bukan sekolah inklusif), eksklusi sosial biasanya terjadi pada anak berkebutuhan khusus, terutama jika ketunaan pada anak tersebut adalah tunagrahita (Miftakhuddin, 2018). Penelitian ini berkontribusi dengan menegaskan bahwa eksklusi sosial bisa saja terjadi kepada anak normal yang secara kebetulan menampakkan PD. Sebagaimana disebutkan Mulvey et al. (2018), eksklusi sosial dan penolakan dari teman sebaya adalah fenomena yang lazim terjadi dalam interaksi

sosial pada anak-anak dan remaja. Penyebabnya bisa sangat beragam, dan meskipun bukan dimaksudkan untuk memberikan sanksi, tetapi eksklusi sosial bisa menyebabkan sejumlah kerugian dalam hal: kesehatan mental dan kesehatan perilaku (Krishnan, 2015), kinerja akademik (Raabe, 2019), dan self-esteem (DeBono, 2014).

Berdasarkan situasi di atas, sedikitnya ada dua treatment yang bisa dilakukan, yaitu penyelesaian PD sebagai masalah individual, dan menghindari social exclusion sebagai fenomena sosial. PD sebagai masalah individual bisa diselesaikan dengan treatment secara individual maupun klasikal. Mengingat sumber dari PD dominan berasal dari empat lingkungan (Gambar 1), maka treatment yang ditempuh pun bisa dilakukan secara klasikal maupun individual.

Contoh treatment secara klasikal pernah dibuktikan para pakar melalui eksperimen, dengan mengujikan berbagai skema, seperti pemberian respon positif dan pujian (Reinke et al., 2019), coaching untuk meregulasi emosi anak (Reinke et al., 2014), good behavior game (Lannie & Mccurdy, 2017), dan memberi peran kepada setiap siswa dalam pembelajaran untuk melatih tanggungjawab sosial (Anuradha & Pushkala, 2020). Meski begitu perlu diketahui bersama bahwa sebaiknya pendidik tidak menggunakan respon negatif untuk mendisiplinkan anak, sebab hal itu justru meningkatkan risiko PD (Caldarella et al., 2020).

Sedangkan jika treatment hendak dilaksanakan secara individual, maka pendekatan yang paling sesuai adalah authoritative style. Melalui gaya otoritatif, guru mendukung dan responsif terhadap kebutuhan dan fasilitas-fasilitas yang diperlukan siswa. Dalam hal ini, guru bisa dikatakan membebaskan siswa untuk bertindak dan berucap. Namun guru tetap mengawasi bagaimana siswa menggunakan kebebasannya agar tidak melanggar hak orang lain dan mengganggu ketertiban sosial. Pola pendisiplinan anak dalam gaya otoritatif juga

bersifat terbuka (tidak otoriter). Siswa diberi kesempatan untuk mengemukakan pendapatnya tentang aturan-aturan yang sedang dilaksanakan dan konsekuensi atas pelanggaran aturan tersebut.

KESIMPULAN

Penelitian ini pada akhirnya berhasil mengungkap sebab-sebab terjadinya PD pada anak usia SD. Berdasarkan analisis dalam penelitian ini, faktor genetik dan faktor prenatal bisa jadi berkontribusi terhadap munculnya PD pada subjek-subjek penelitian. Namun hasil wawancara mendalam dan observasi partisipatif mengungkapkan adanya faktor lingkungan sebagai determinan utama. Lingkungan yang dimaksud melingkupi lingkungan keluarga, lingkungan sekolah, lingkungan teman sepermainan, dan lingkungan masyarakat.

Di antara empat lingkungan tersebut, penelitian ini mengklaim lingkungan keluarga dan lingkungan sekolah sebagai determinan paling kuat. Sedangkan lingkungan sepermainan dan lingkungan masyarakat merupakan determinan pengiring. Namun demikian, dalam beberapa kasus, adanya role model dalam lingkungan masyarakat memeperteguh PD pada anak. Beberapa bentuk PD yang bersumber dari empat faktor tersebut kemudian turut berkontribusi terhadap eksklusi sosial, adapun beberapa sisanya tidak. PD yang berkontribusi terhadap eksklusi sosial adalah PD berat. Secara berurutan eksklusi sosial karena PD terjadi dalam tiga fase, yaitu penilaian kelompok atas risiko PD, pengambilan keputusan untuk mengeksklusi pelaku, dan pembatasan diri dari siswa yang dieksklusi dalam periode waktu tertentu.

Temuan penelitian ini berimplikasi kepada perlunya peningkatan keterampilan guru dan orangtua untuk mendeteksi gejala PD pada anak usia SD, dan mengantisipasi terjadi fenomena eksklusi sosial yang memperbesar dampak dari perilaku PD itu sendiri. Oleh sebab itu, berdasarkan temuan tersebut, peneliti merekomendasikan kepada keluarga

dan sekolah untuk sensitif dan melakukan diagnosa awal atas gejala-gejala PD. Sesuai pendapat pakar dalam pembahasan di atas, diagnosa awal sebagaimana direkomendasikan dalam penelitian ini dapat digunakan sebagai langkah awal untuk melakukan treatment terhadap anak dengan potensi PD, sehingga risiko eksklusi sosial di sekolah bisa berkurang.

DAFTAR PUSTAKA

- Aduen, P. A., Day, T. N., Kofler, M. J., Harmon, S. L., Wells, E. L., & Sarver, D. E. (2018). Social problems in ADHD: Is it a skills acquisition or performance problem? *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 40(3), 440–451. <https://doi.org/10.1007/s10862-018-9649-7>
- Allen, J. L., Hwang, S., & Huijding, J. (2020). Disruptive behavior disorders. In *The Encyclopedia of Child and Adolescent Development* (Vol. 9). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.4324/9781315544595-6>
- Anuradha, V., & Pushkala, R. (2020). Disruptive behaviour: Managing the challenges and issues - a case study. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*, 24(5), 1964–1967. <https://doi.org/10.37200/ijpr/v24i5/pr201873>
- Araban, M., Montazeri, A., Stein, L. A. R., Karimy, M., & Mehrizi, A. A. H. (2020). Prevalence and factors associated with disruptive behavior among Iranian students during 2015: A cross-sectional study. *Italian Journal of Pediatrics*, 46(1), 1–7. <https://doi.org/10.1186/s13052-020-00848-x>
- Arbuckle, R., & Abetz-Webb, L. (2013). Not just little adults: Qualitative methods to support the development of pediatric



- patient-reported outcomes. *Patient*, 6(3), 143–159. <https://doi.org/10.1007/s40271-013-0022-3>
- Caldarella, P., Larsen, R. A. A., Williams, L., Wills, H. P., & Wehby, J. H. (2020). “Stop doing that!”: Effects of teacher reprimands on student disruptive behavior and engagement. *Journal of Positive Behavior Interventions*. <https://doi.org/10.1177/1098300720935101>
- Chandra, R. (2015). Collaborative learning for educational achievement. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*, 5(3), 2320–7388. <https://doi.org/10.9790/7388-052XXXXX>
- Crain, W. (2014). *Theories of development: Concepts and applications* (6th ed.). Pearson Education.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publication.
- Creswell, John W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson Education. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- de Leeuw, R. R., de Boer, A. A., & Minnaert, A. E. M. G. (2018). Student voices on social exclusion in general primary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 33(2), 166–186. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1424783>
- DeBono, A. (2014). Cast away: Social exclusion and social aggression – The roles of self-esteem and anger. *SOP Transactions on Psychology*, 2014(3), 11–27. <https://doi.org/10.15764/stp.2014.03002>
- Denzin, N. K. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(2), 80–88. <https://doi.org/10.1177/1558689812437186>
- Douglas, J., Moyes, D., & Douglas, A. (2016). The impact of disruptive behavior in the classroom: The student perspective. *Education Excellence*, 9, 26–28. <https://www.researchgate.net/publication/309390995>
- Fairchild, G., Hawes, D. J., Frick, P. J., Copeland, W. E., Odgers, C. L., Franke, B., Freitag, C. M., & De Brito, S. A. (2019). Conduct disorder. *Nature Reviews Disease Primers*, 5(1), 1–25. <https://doi.org/10.1038/s41572-019-0095-y>
- Febiyanti, A., & Rachmawati, Y. (2021). Is authoritative parenting the best parenting style? *Proceedings of the 5th International Conference on Early Childhood Education (ICECE 2020)*, 538. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210322.021>
- Flick, U. (2014). *The SAGE handbook of qualitative data analysis*. SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.4135/9781446282243>
- Francis, A., Pai, M. S., & Badagabettu, S. (2021). Psychological well-being and perceived parenting style among adolescents. *Comprehensive Child and Adolescent Nursing*, 44(2), 134–143. <https://doi.org/10.1080/24694193.2020.1743796>
- Ghazi, S. R., Shahzada, G., Tariq, M., & Qayum Khan, A. (2013). Types and causes of students’ disruptive behavior in classroom at secondary level in Khyber Pakhtunkhwa, Pakistan. *American Journal of Educational Research*, 1(9), 350–354. <https://doi.org/10.12691/education-1-9-1>
- Hoffmann, J. P. (2018). Academic underachievement and delinquent



- behavior. *Youth and Society*, 52(5), 728–755.
<https://doi.org/10.1177/0044118X18767035>
- Hong, J. S., Espelage, D. L., & Kim, J. S. (2018). Social-ecological antecedents of oppositional-defiant behavior in U.S. schools: Findings from a nationally representative sample of early adolescents. *Child Indicators Research*, 11(1), 307–327.
<https://doi.org/10.1007/s12187-016-9434-7>
- Jacobsen, K. (2013). *Educators' experiences with disruptive behavior in the classroom*.
http://sophia.stkate.edu/msw_papers/199
- Jaffee, S. R., Hanscombe, K. B., Haworth, C. M. A., Davis, O. S. P., & Plomin, R. (2012). Chaotic homes and children's disruptive behavior: A longitudinal cross-lagged twin study. *Psychological Science*, 23(6), 643–650.
<https://doi.org/10.1177/0956797611431693>
- Krishnan, L. (2015). Social exclusion, mental health, disadvantage and injustice. *Psychology and Developing Societies*, 27(2), 155–173.
<https://doi.org/10.1177/0971333615594053>
- Kuppens, S., & Ceulemans, E. (2019). Parenting styles: A closer look at a well-known concept. *Journal of Child and Family Studies*, 28(1), 168–181.
<https://doi.org/10.1007/s10826-018-1242-x>
- Lannie, A. L., & Mccurdy, B. L. (2017). Preventing disruptive behavior in the urban classroom: Effects of the good behavior game on student and teacher behavior. *Education and Treatment of Children*, 30(1), 85–98.
- Latif, M., Khan, A., & Khan, A. N. (2016). Causes of students' disruptive classroom behavior: A comparative study. *Gomal University Journal of Research*, 32(1), 44–52.
http://www.gu.edu.pk/new/GUJR/JUNE_2016_PDF/5_Latif_Causes_of_Students_Disruptive_Classroom_Behavior_A_Comparative_Study.pdf
- MacLeod, C. A., Ross, A., Sacker, A., Netuveli, G., & Windle, G. (2017). Re-thinking social exclusion in later life: A case for a new framework for measurement. *Ageing and Society*, 39(1), 74–111.
<https://doi.org/10.1017/S0144686X17000794>
- Mahvar, T., Ashghali Farahani, M., & Aryankhesal, A. (2018). Conflict management strategies in coping with students' disruptive behaviors in the classroom: Systematized review. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, 6(3), 102–114.
- Martinez, I., Garcia, F., Veiga, F., Garcia, O. F., Rodrigues, Y., & Serra, E. (2020). Parenting styles, internalization of values and self-esteem: A cross-cultural study in Spain, Portugal and Brazil. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(7).
<https://doi.org/10.3390/ijerph17072370>
- McCrorie, P., Olsen, J. R., Caryl, F. M., Nicholls, N., & Mitchell, R. (2021). Neighbourhood natural space and the narrowing of socioeconomic inequality in children's social, emotional, and behavioural wellbeing. *Wellbeing, Space and Society*, 2(April), 100051.
<https://doi.org/10.1016/j.wss.2021.100051>
- Miftakhuddin, M. (2018). Kecenderungan putus sekolah difabel usia pendidikan dasar di Jember. *INKLUSI*, 5(1), 95–114.
<https://doi.org/10.14421/ijds.050105>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J.



- (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). Sage Publication.
- Mulvey, K. L., Boswell, C., & Zheng, J. (2018). Causes and consequences of social exclusion and peer rejection among children and adolescents. *Report on Emotional and Behavioral Disorder of Youth*, 17(3), 71–75.
- Muna, F. (2020). Factors contributing to disruptive classroom behaviour in Brunei Darussalam. *International Journal of Advanced Research in Education and Society*, 2(3), 58–71. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.22567.16809>
- Nnadozie, E. E., Iorfa, S. K., & Ifebigh, O. O. (2018). Parenting style and religiosity as predictors of antisocial behavior among Nigerian undergraduates. *Journal of Social Service Research*, 44(5), 624–631. <https://doi.org/10.1080/01488376.2018.1476297>
- Nowak, M., Gawęda, A., Jelonek, I., & Janas-Kozik, M. (2013). The disruptive behavior disorders and the coexisting deficits in the context of theories describing family relations. *Archives of Psychiatry and Psychotherapy*, 15(1), 61–65. <https://psycnet.apa.org/record/2013-45557-007>
- O'leary, Z. (2017). *The essential guide to doing your research project* (3rd ed.). Sage Publication.
- Patty, F. G. (2016). Modul bagi guru: Penanganan perilaku mengganggu siswa di kelas. *Jurnal Ilmiah Mahasiswa Universitas Surabaya*, 5(1), 1–26.
- Purwanti, I. Y. (2013). Disruptive behavior: Apa dan bagaimana upaya mengurangnya? *Proceedings The 1st International Seminar on Guidance and Counseling (ISGC)*, 1–12.
- Raabe, I. J. (2019). Social exclusion and school achievement: Children of immigrants and children of natives in three european countries. *Child Indicators Research*, 35(3), 1003–1022.
- Reinke, W. M., Lewis-palmer, T., & Merrell, K. (2019). The classroom check-up: A classwide teacher consultation model for increasing praise and decreasing disruptive behavior. *School*, 37(3), 315–332.
- Reinke, W. M., Stormont, M., Herman, K. C., Wang, Z., Newcomer, L., & King, K. (2014). Use of coaching and behavior support planning for students with disruptive behavior within a universal classroom management program. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 22(2), 74–82. <https://doi.org/10.1177/1063426613519820>
- Retuerto, D. M., de Lahidalga, I. R. M., & Lasurtegui, I. I. (2020). Disruptive behavior programs on primary school students: A systematic review. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 10(4), 995–1009. <https://doi.org/10.3390/ejihpe10040070>
- Scattolin, M. A. de A., Resegue, R. M., & Rosário, M. C. do. (2022). The impact of the environment on neurodevelopmental disorders in early childhood. *Jornal de Pediatria*, 98, S66–S72. <https://doi.org/10.1016/j.jped.2021.11.002>
- Shehzadi, F., Bajwa, R. S., Batool, I., & Shah, A. A. (2018). Effects of perceived parenting styles on disruptive behavior among adolescents. *Peshawar Journal of Psychology and Behavioral Sciences (PJPBS)*, 4(1), 1–13. <https://doi.org/10.32879/picp.2018.4.2.1>
- Sørli, M. A., Hagen, K. A., & Nordahl, K. B.



- (2021). Development of social skills during middle childhood: Growth trajectories and school-related predictors. *International Journal of School and Educational Psychology*, 9(sup1), S69–S87. <https://doi.org/10.1080/21683603.2020.1744492>
- Syakarofath, N. A., & Subandi, S. (2019). Faktor ayah dan ibu yang berkontribusi terhadap munculnya gejala perilaku disruptif remaja. *Jurnal Psikologi*, 18(2), 230. <https://doi.org/10.14710/jp.18.2.230-244>
- Wicaksono, T. H. (2012). Perilaku mengganggu di kelas. *Paradigma: Jurnal Psikologi Pendidikan Dan Konseling*, 8(15), 115–130.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). Sage Publication.