

Peran *Shadow Teacher* dalam Pembelajaran Siswa ADHD di SD Kreatif Muhammadiyah 2 Bontang

Hanifa Melisa Hidayati^{1*}, Lina Revilla², Arsinah³

Universitas Islam Negeri Sultan Aji Muhammad Idris Samarinda, Indonesia

¹ hanifaamelisaa@gmail.com; ² lina.revilla@uinsi.ac.id; ³ arsinahsadar8@gmail.com

*Korespondensi penulis: hanifaamelisaa@gmail.com

Kata-kata kunci:

Shadow teacher;
ADHD;
Pendidikan inklusif;
Sekolah dasar;
Pendampingan belajar.

ABSTRAK

Siswa dengan *attention deficit hyperactivity disorder* (ADHD) memerlukan pendampingan yang sesuai dengan kebutuhan perhatian, perilaku, dan partisipasi belajar. Penelitian ini bertujuan mendeskripsikan peran serta kendala *shadow teacher* dalam pembelajaran siswa ADHD di SD Kreatif Muhammadiyah 2 Bontang. Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus yang berfokus pada dua siswa kelas IV. Informan dipilih secara purposif, mencakup *shadow teacher*, guru kelas, kepala sekolah, dan orang tua. Data dikumpulkan melalui observasi nonpartisipan, wawancara semiterstruktur, dan dokumentasi, kemudian dianalisis melalui kondensasi data, penyajian data, serta penarikan kesimpulan. Keabsahan data diperiksa melalui triangulasi sumber dan teknik. Hasil penelitian mengidentifikasi empat peran: pendampingan akademik, pengembangan kemandirian, penghubung komunikasi, dan pendampingan sosial emosional. Kendala meliputi keterbatasan kompetensi, pengelolaan emosi, ekspektasi orang tua, keterbatasan pelatihan, ketidakseimbangan jumlah pendamping dan siswa, serta ketidakjelasan pembagian tugas. Temuan menegaskan perlunya pendampingan adaptif yang didukung pelatihan berkelanjutan, koordinasi sekolah dengan keluarga, serta pembagian tanggung jawab yang jelas dalam pembelajaran inklusif.

Keywords:

Shadow teacher;
ADHD;
Inclusive education;
Elementary school;
Learning assistance.

ABSTRACT

Shadow teachers supporting students with ADHD at SD Kreatif Muhammadiyah 2 Bontang. Students with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) require assistance addressing their attention, behavior, and learning participation needs. This study describes shadow teachers' roles and challenges in supporting students with ADHD at SD Kreatif Muhammadiyah 2 Bontang. A qualitative case study focused on two fourth grade students. Informants were selected purposively and included shadow teachers, classroom teachers, the principal, and parents. Data were collected through nonparticipant observation, semistructured interviews, and documentation, then analyzed through data condensation, data display, and conclusion drawing. Source and technique triangulation were used to examine data credibility. Findings identified four roles: academic assistance, independence development, communication mediation, and social and emotional support. Challenges included limited professional competence, emotion management, parental expectations, insufficient training, an imbalance between assistants and students, and unclear task allocation. The findings highlight the need for adaptive assistance supported by continuing professional development, collaboration between schools and families, and defined responsibilities in inclusive learning.

Pendahuluan

Pendidikan inklusif menuntut pengaturan pembelajaran yang memungkinkan seluruh peserta didik berpartisipasi secara bermakna, bukan sekadar hadir dalam kelas reguler. Prinsip ini menempatkan penyesuaian instruksi, dukungan sosial, dan kolaborasi antarpelaksana pendidikan sebagai unsur layanan yang saling berkaitan (UNESCO, 2020). Dalam kelas yang heterogen, guru kelas membutuhkan koordinasi dengan pendamping untuk memenuhi kebutuhan individual tanpa mengalihkan seluruh tanggung jawab pembelajaran kepada satu pihak.

Siswa dengan attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) dapat mengalami hambatan mempertahankan perhatian, mengatur aktivitas, dan mengendalikan respons impulsif; bentuk serta intensitasnya berbeda antarindividu (Barkley, 2015; Fakhri, 2021). Karena itu, pendampingan perlu mempertimbangkan fungsi belajar dan partisipasi nyata siswa, bukan bertumpu pada label diagnostik semata. Mulyati (2023) membahas upaya guru dalam menangani anak ADHD, sedangkan DuPaul dan Stoner (2014) menekankan pentingnya dukungan akademik, perilaku, dan kerja sama dengan keluarga dalam konteks sekolah.

Shadow teacher merupakan pendamping yang membantu peserta didik berkebutuhan khusus mengikuti kegiatan sekolah. Dalam naskah ini, istilah tersebut digunakan sesuai sebutan pendamping di lokasi penelitian. Dukungan yang diberikan tidak terbatas pada penyelesaian tugas, tetapi juga dapat mencakup kemandirian, interaksi sosial, dan komunikasi dengan keluarga. Marwiyati dan Kinasih (2022) menunjukkan keterlibatan *shadow teacher* sejak persiapan, pelaksanaan, hingga evaluasi pembelajaran. Kerja sama dengan guru kelas menjadi bagian penting agar pendampingan individual tetap berkaitan dengan kegiatan pembelajaran bersama.

Penelitian terdahulu memberikan dasar untuk memahami praktik pendampingan tersebut. Azmi dan Nurmaya (2020), dalam penelitian pada siswa ADHD di SD Budi Mulia Dua Panjen Yogyakarta, menemukan peran guru pendamping dalam membantu pemahaman pelajaran, membimbing penyelesaian kesulitan belajar, dan melatih keterampilan siswa sesuai potensinya. Sholihah dan Istikomah (2025) mengkaji pendampingan siswa inklusi di Sekolah Kreatif SD Muhammadiyah Bangil dan menekankan penyesuaian pendekatan terhadap kebutuhan individual. Dewi et al. (2025) mengidentifikasi penyesuaian materi, dukungan sosial emosional, dan koordinasi dengan guru serta orang tua, sekaligus mengungkap keterbatasan jumlah pendamping dan pelatihan profesional.

Sebagai kerangka konseptual, pendidikan inklusif menekankan penghilangan hambatan partisipasi (UNESCO, 2020), sedangkan kajian ADHD di sekolah menempatkan penyesuaian instruksi dan kolaborasi dengan keluarga sebagai dukungan yang saling melengkapi (DuPaul & Stoner, 2014). Literatur tentang kolaborasi guru dan paraprofesional juga mengingatkan bahwa pendampingan perlu disertai supervisi dan batas tanggung jawab yang jelas (Giangreco et al., 2010). Kerangka ini digunakan untuk menafsirkan praktik lapangan, bukan sebagai kategori yang dipaksakan menggantikan keterangan informan.

Kajian mengenai pendampingan juga telah dilakukan di Kalimantan Timur. Puspita (2024) meneliti peran guru pendamping bagi anak berkebutuhan khusus di TK Islamic Center Samarinda. Dengan demikian, kajian di wilayah ini tidak dapat dianggap belum tersedia. Namun, konteks pendidikan anak usia dini tersebut berbeda dari pendampingan siswa ADHD di sekolah dasar. Penelitian ini melengkapi kajian sebelumnya dengan memusatkan perhatian pada keterkaitan antara praktik pendampingan akademik, kemandirian, komunikasi, dan sosial emosional pada dua siswa ADHD di kelas IV, serta kendala pelaksanaannya dalam konteks sekolah di Bontang.

Berdasarkan informasi lapangan dalam penelitian ini, SD Kreatif Muhammadiyah 2 Bontang telah menyelenggarakan pendidikan inklusif sejak 2010. Pada saat pengumpulan data, sekolah memiliki 30

shadow teacher dan sekitar 43 peserta didik berkebutuhan khusus. Jumlah tersebut merupakan gambaran layanan sekolah secara keseluruhan, bukan jumlah subjek penelitian atau jumlah siswa ADHD. Meskipun dukungan pendamping telah tersedia, praktik pembelajaran masih menghadapi persoalan kompetensi, komunikasi, dan pembagian tanggung jawab. Kondisi ini perlu dipahami melalui pengalaman pihak-pihak yang terlibat langsung.

Berdasarkan kesenjangan tersebut, penelitian ini menelaah bukan hanya jenis tugas *shadow teacher*, melainkan hubungan antara dukungan akademik, kemandirian, komunikasi, sosial emosional, dan kendala organisasi dalam satu konteks sekolah dasar. Kebaruannya bersifat kontekstual-analitis: menggambarkan bagaimana keempat peran dijalankan pada dua siswa dengan kebutuhan berbeda, sekaligus bagaimana kondisi kelembagaan membatasi pendampingan. Penelitian bertujuan mendeskripsikan peran *shadow teacher* dalam pembelajaran siswa ADHD di SD Kreatif Muhammadiyah 2 Bontang dan mengidentifikasi kendala pelaksanaannya.

Metode

Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus untuk memahami praktik pendampingan pada konteks alaminya (Sugiyono, 2009; Yin, 2018). Unit kasus dibatasi pada pembelajaran dua siswa ADHD kelas IV di SD Kreatif Muhammadiyah 2 Bontang, Jalan Bandung 4 No. 88, Kelurahan Gunung Telihan, Kecamatan Bontang Barat, Kalimantan Timur. Fokus analisis adalah peran *shadow teacher* dan kendala implementasinya; rancangan ini tidak ditujukan untuk menguji efektivitas intervensi.

Pemilihan informan menggunakan teknik *purposive sampling* dengan mempertimbangkan keterlibatan langsung dalam pendampingan siswa. Sumber informasi meliputi *shadow teacher*, guru kelas, kepala sekolah, dan orang tua. Dua pendamping dan dua guru kelas dibedakan menggunakan kode A dan B, sedangkan dua siswa ditampilkan dengan inisial F dan R. Siswa merupakan fokus pengamatan pembelajaran. Uraian karakteristik siswa digunakan untuk memahami kebutuhan pendampingan, bukan untuk menetapkan diagnosis klinis baru.

Data dikumpulkan melalui observasi nonpartisipan, wawancara semiterstruktur, dan dokumentasi. Dalam observasi, peneliti mengamati kegiatan pembelajaran tanpa terlibat sebagai pelaksana kegiatan. Wawancara dilakukan kepada kepala sekolah, guru kelas, *shadow teacher*, dan orang tua untuk memperoleh informasi tentang praktik pendampingan, perkembangan yang diamati, komunikasi, dan kendala. Dokumen yang dikaji meliputi buku penghubung, modul ajar bagi peserta didik berkebutuhan khusus, lembar asesmen, serta foto kegiatan pembelajaran.

Dalam membaca hasil, peneliti membedakan pernyataan informan, hasil pengamatan, dan penafsiran analitis. Penggunaan berbagai sumber bukti merupakan prinsip penting dalam studi kasus (Yin, 2018), sementara pelaporan penelitian kualitatif perlu transparan mengenai konteks, proses pengumpulan data, dan batas penafsiran (Tong et al., 2007). Informasi tentang persetujuan penelitian dan durasi pengumpulan data tidak dicantumkan dalam naskah sumber sehingga harus dilengkapi berdasarkan catatan penelitian yang sebenarnya.

Keabsahan data diperiksa melalui triangulasi sumber dan triangulasi teknik. Triangulasi sumber dilakukan dengan membandingkan informasi dari *shadow teacher* A dan B, guru kelas A dan B, serta orang tua. Triangulasi teknik dilakukan melalui perbandingan hasil wawancara, observasi, dan dokumentasi. Analisis mengacu pada Miles et al. (2014), meliputi kondensasi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan. Data yang berkaitan dengan fokus penelitian dikelompokkan untuk menjelaskan bentuk pendampingan dan kendala pelaksanaannya, kemudian disajikan secara naratif dengan dukungan kutipan wawancara.

Hasil dan pembahasan

Hasil pengamatan dan wawancara memperlihatkan perbedaan kebutuhan pendampingan pada dua siswa kelas IV. Siswa F digambarkan menunjukkan perilaku hiperaktif dan impulsif, cenderung gelisah, sulit mempertahankan perhatian, dan ingin segera bermain. Meskipun demikian, F masih dapat merespons pertanyaan serta mengikuti instruksi. Siswa R digambarkan mengalami kesulitan perhatian disertai perilaku impulsif. Pada situasi tertentu R dapat mengikuti instruksi, tetapi mengalami kesulitan mengelola emosi dan pernah melempar barang ketika emosinya meningkat. Perbedaan ini menunjukkan bahwa kebutuhan pendampingan tidak dapat diseragamkan hanya berdasarkan sebutan ADHD.

Dalam pendampingan akademik, *shadow teacher* menyederhanakan instruksi, mengulang penjelasan, dan menyesuaikan latihan dengan kemampuan siswa. *Shadow teacher* A menyatakan, “Saya menyederhanakan materinya. Misalnya kalau perkalian, di kelas kan ada ratusan dan puluhan untuk anak ini saya turunkan lagi ke satuan dulu. Karena kalau tidak seperti itu, dia akan sulit.” Kutipan tersebut memperlihatkan penyesuaian tingkat kesulitan materi berdasarkan kemampuan yang telah dikuasai. Materi kelas reguler menjadi acuan, tetapi cara penyajian dan tuntutan tugas disesuaikan agar siswa dapat terlibat dalam pembelajaran.

Secara analitis, penyesuaian materi dari bilangan puluhan atau ratusan menuju satuan menunjukkan upaya mengatur tuntutan tugas sesuai kemampuan aktual siswa. Pendekatan ini sejalan dengan prinsip dukungan bertahap dalam pembelajaran dan penyesuaian instruksi untuk siswa ADHD (DuPaul & Stoner, 2014). Namun, tanpa catatan hasil belajar yang terukur, penyesuaian tersebut hanya dapat disimpulkan sebagai strategi yang digunakan, bukan bukti peningkatan prestasi.

Shadow teacher B menjelaskan, “Lebih ke menyederhanakan bahasa. Kalau ada materi yang belum dia mengerti, aku ulang-ulang sampai dia paham.” Kedua keterangan tersebut menunjukkan bahwa penyesuaian dilakukan pada materi sekaligus bahasa pengantar. Temuan ini sejalan dengan Sholihah dan Istikomah (2025) mengenai perlunya pendekatan pendampingan yang sesuai kebutuhan masing-masing siswa. Azmi dan Nurmaya (2020) juga menempatkan bantuan memahami pelajaran serta bimbingan mengatasi kesulitan sebagai bagian dari peran pendamping siswa ADHD. Dalam kasus di Bontang, contoh konkret penyesuaian tampak pada penurunan kompleksitas latihan perkalian dan pengulangan instruksi.

Praktik akademik yang teridentifikasi mencakup enam strategi. Pendamping mengubah cara mengajar dan membatasi jumlah materi agar siswa dapat memahami bagian demi bagian; melakukan pertemuan personal untuk membahas kesulitan tanpa ancaman; mendampingi siswa secara langsung agar tetap mengikuti proses pengajaran; memberikan dorongan serta pengulangan penjelasan dua hingga tiga kali; menjadikan kemampuan aktual sebagai titik awal pembelajaran; dan melatih pemantauan perhatian secara mandiri atau *self-monitoring of attention*. Strategi ini berkaitan dengan pembelajaran yang mempertimbangkan hambatan perhatian sebagaimana dibahas Smith (2012). Namun, penelitian ini tidak mengukur besarnya perubahan perhatian sehingga strategi tersebut dipahami sebagai praktik pendampingan yang ditemukan, bukan bukti efektivitas intervensi secara kuantitatif.

Pendampingan kemandirian dilakukan melalui latihan menata perlengkapan belajar, mengikuti jadwal kegiatan, mengatur waktu, dan menyelesaikan tugas dengan bantuan yang disesuaikan. *Shadow teacher* A menyatakan, “Kemandiriannya sebenarnya cukup, tapi kemandirian belajarnya masih kurang karena anak itu masih kurang fokus masih kemana-mana. Cara saya mengatasinya adalah dengan mengingatkan sedikit-sedikit.” Keterangan ini membedakan kemampuan mengurus kebutuhan sehari-hari dari kemandirian mengikuti kegiatan belajar. Siswa dapat cukup mandiri dalam satu aktivitas, tetapi tetap membutuhkan pengingat untuk mempertahankan keterlibatan pada tugas akademik.

Temuan komunikasi rutin juga perlu dibedakan dari kolaborasi pengambilan keputusan. Literatur kemitraan keluarga–sekolah menggarisbawahi pentingnya hubungan dua arah, tujuan bersama, dan tindak lanjut yang dapat ditinjau kembali (Sheridan et al., 2012). Pada kasus ini, buku penghubung menyediakan rekam komunikasi, tetapi koordinasi pedagogis yang terjadwal antara guru kelas dan pendamping masih perlu diperkuat.

Bentuk pengingat yang diberikan secara bertahap memperlihatkan bahwa pendampingan tidak selalu berarti mengambil alih pekerjaan siswa. Peran pendamping diarahkan untuk membantu siswa melakukan kegiatan yang masih sulit sambil mempertahankan kesempatan berlatih sendiri. Hal ini berhubungan dengan temuan Azmi dan Nurmaya (2020) tentang fungsi pendamping sebagai pelatih keterampilan sesuai potensi siswa. Pada kasus ini, pengembangan kemandirian perlu dipahami sebagai proses yang berlangsung dalam kegiatan sekolah sehari-hari. Data yang tersedia belum menunjukkan perubahan jangka panjang, sehingga manfaat terhadap keterampilan hidup pada masa mendatang merupakan implikasi yang perlu diteliti lebih lanjut.

Peran penghubung komunikasi tampak melalui penggunaan buku penghubung harian, pesan WhatsApp kepada orang tua hampir setiap hari, dan evaluasi mingguan bersama koordinator peserta didik berkebutuhan khusus. Kepala sekolah menjelaskan, “Setiap hari teman-teman shadow menulis kegiatan selama seharian mulai dari tantrum-nya, senangnya dia apa, pelajaran hari itu apa, sampai kesulitannya hari itu. Semua tertuang dalam buku penghubung yang harus ditandatangani oleh tim manajemen, lalu dilaporkan juga ke orang tua.” Catatan tersebut mempertemukan informasi tentang kegiatan belajar, respons emosi, dan kesulitan siswa dalam satu saluran komunikasi sekolah dengan keluarga.

Komunikasi memungkinkan orang tua memperoleh gambaran kegiatan anak dan membantu sekolah memahami respons keluarga terhadap pendampingan. Temuan ini berhubungan dengan Dewi et al. (2025), yang menekankan koordinasi berkelanjutan antara pendamping, guru, dan orang tua. Akan tetapi, adanya catatan harian tidak dengan sendirinya menunjukkan bahwa seluruh bentuk koordinasi sudah berjalan secara mendalam. *Shadow teacher* B menerangkan bahwa koordinasi yang lebih mendalam dengan guru kelas hanya dilakukan pada waktu tertentu dan belum menjadi kegiatan harian yang terstruktur. Dengan demikian, komunikasi rutin kepada keluarga dan perencanaan bersama guru kelas merupakan dua kebutuhan yang saling melengkapi.

Dalam pendampingan sosial emosional, *shadow teacher* membimbing siswa berinteraksi dengan teman sebaya, memahami perilaku yang sesuai dalam pergaulan, serta mengelola respons emosi. *Shadow teacher* B menyatakan, “Dulu sempat tidak sopan sama teman-temannya, jadi aku arahkan dan ajarin berteman yang baik. Sekarang alhamdulillah sudah mulai nyambung.” Pernyataan tersebut merupakan penilaian pendamping terhadap perkembangan interaksi siswa. Temuan ini menunjukkan adanya upaya pembimbingan sosial dalam kegiatan sehari-hari, tetapi belum dapat ditafsirkan sebagai ukuran perubahan keterampilan sosial yang telah diuji dengan instrumen tertentu.

Pendamping melaporkan penggunaan *reward* dan *punishment* melalui pujian verbal serta pemberian konsekuensi terhadap perilaku yang tidak sesuai. Dalam konteks temuan ini, pujian merupakan bentuk penguatan yang dijelaskan secara konkret, sedangkan bentuk dan prosedur konsekuensi belum dirinci. Karena itu, pembahasan tidak mengasumsikan jenis hukuman tertentu. Dukungan sosial emosional ini berhubungan dengan kajian Dewi et al. (2025), meskipun teknik seperti *peer buddy system* dan *calming corner* yang dilaporkan dalam penelitian tersebut tidak dapat dianggap otomatis diterapkan di sekolah yang diteliti. Dalam konteks pendidikan Islam, pendampingan yang mempertimbangkan kondisi siswa juga dapat dibaca selaras dengan prinsip penyampaian ajaran melalui hikmah dan pengajaran yang baik dalam Surah An-Nahl ayat 125 (Kementerian Agama Republik Indonesia, 2019).

Pelaksanaan keempat peran tersebut menghadapi enam kendala. Kendala pertama berkaitan dengan kompetensi profesional. Latar belakang pendidikan pendamping beragam dan tidak seluruhnya berasal dari pendidikan khusus atau psikologi. Kepala sekolah menyampaikan, “Kendala pasti ada. Lebih ke shadow yang berlatar belakang pendidikan berbeda-beda ada dari SMA, pertanian, peternakan. Ketahanannya itu memang tidak bisa dipaksakan.” Keragaman tersebut menunjukkan perlunya pembekalan yang sesuai dengan tuntutan pendampingan individual. Temuan ini tidak berarti setiap pendamping dengan latar belakang berbeda tidak mampu bekerja, tetapi menunjukkan kebutuhan dukungan kompetensi yang tidak dapat diasumsikan telah diperoleh melalui pendidikan sebelumnya.

Kebutuhan penguatan kompetensi dapat dikaitkan dengan penelitian Supena dan Kusmawati (2022), yang membahas pengalaman guru sekolah dasar menggunakan instrumen asesmen untuk mengidentifikasi karakteristik ADHD setelah mengikuti lokakarya. Kajian tersebut mendukung pentingnya pembekalan dalam memahami kebutuhan siswa. Dalam kasus Bontang, implikasinya adalah perlunya pengembangan kemampuan membaca hasil asesmen, menyesuaikan instruksi, dan berkoordinasi dengan pihak yang memiliki kompetensi terkait. Pendampingan pembelajaran perlu bertumpu pada pemahaman kebutuhan individual, bukan semata pada pengalaman menghadapi perilaku yang muncul di kelas.

Kendala kedua adalah pengelolaan emosi dan perilaku siswa. *Shadow teacher A* menyatakan, “Butuh waktu sekitar 35 menit cukup lama. Jadi saya keluarkan dari dalam kelas.” *Shadow teacher B* menambahkan, “Tantrum bisa sampai sekitar sejam.” Durasi tersebut berasal dari keterangan informan tentang pengalaman yang mereka hadapi, bukan hasil pengukuran rata-rata episode perilaku. Situasi demikian dapat menyita waktu pendampingan akademik sekaligus menuntut kemampuan mengelola respons diri. Laporan tentang membawa siswa keluar kelas juga belum menjelaskan prosedur penanganannya secara terperinci, sehingga tidak dapat langsung diperlakukan sebagai rekomendasi yang berlaku untuk semua siswa.

Beban pengelolaan perilaku menunjukkan perlunya dukungan sekolah terhadap pendamping, termasuk kesempatan berkonsultasi dan pelatihan yang relevan. Dewi et al. (2025) menempatkan pengembangan kapasitas sumber daya manusia serta strategi intervensi emosional sebagai bagian dari penguatan layanan inklusif. Dalam penelitian ini, kelelahan emosional dipahami sebagai risiko yang mungkin timbul dari tuntutan pendampingan, bukan kondisi psikologis yang telah didiagnosis pada informan. Pembedaan ini diperlukan agar interpretasi tetap sebanding dengan bukti wawancara yang tersedia.

Kendala ketiga berkaitan dengan ekspektasi orang tua. *Shadow teacher B* menyatakan, “Kendalanya lebih ke kepercayaan orang tua dan ekspektasi mereka. Orang tua pengen anaknya berkembang harus bisa ini, harus bisa itu tapi kadang susah mengikuti kemampuan si anak yang mungkin prosesnya lambat.” Pendamping juga menghadapi situasi ketika keterlibatan orang tua dinilai kurang aktif. Kedua kondisi tersebut menunjukkan tantangan dalam menyelaraskan harapan keluarga dengan kemampuan aktual siswa. Temuan ini merupakan sudut pandang pendamping yang perlu dibaca dalam hubungan komunikasi sekolah dan keluarga, bukan sebagai penilaian menyeluruh terhadap seluruh orang tua.

Kendala pembagian peran memperlihatkan bahwa keberadaan shadow teacher tidak otomatis menghasilkan layanan inklusif yang terkoordinasi. Giangreco et al. (2010) menyoroti pentingnya pengaturan dan supervisi paraprofesional, sedangkan Florian dan Black-Hawkins (2011) menekankan tanggung jawab pedagogis untuk memperluas partisipasi seluruh peserta didik. Karena itu, sekolah dapat mempertimbangkan kesepakatan tertulis mengenai perencanaan, penyesuaian tugas, pencatatan perkembangan, dan evaluasi bersama.

Penyelarasan harapan memerlukan komunikasi tentang capaian yang telah terlihat, kesulitan yang masih muncul, dan tujuan belajar yang dapat diupayakan bersama. Buku penghubung dapat menjadi bahan diskusi, tetapi penjelasan langsung tetap diperlukan ketika harapan keluarga dan penilaian sekolah berbeda. Dengan demikian, peran penghubung komunikasi berhubungan erat dengan pendampingan akademik dan kemandirian. Koordinasi yang dibahas Dewi et al. (2025) memberikan dasar untuk memahami pentingnya hubungan tersebut, sedangkan data kasus ini memperlihatkan bahwa keberadaan saluran komunikasi belum selalu menghilangkan perbedaan harapan.

Kendala keempat adalah keterbatasan pelatihan khusus. Sekolah dilaporkan menyelenggarakan lokakarya dua kali setahun, tetapi frekuensi tersebut dinilai belum memadai untuk menghadapi kompleksitas persoalan sehari-hari. Sebagian pendamping masih mengandalkan pembelajaran mandiri dan pengalaman lapangan. Temuan ini memperlihatkan bahwa penyediaan pelatihan tidak cukup dilihat dari ada atau tidaknya kegiatan, tetapi juga dari kesesuaiannya dengan kebutuhan pendamping. Materi yang berkaitan dengan pembelajaran adaptif, pengelolaan perilaku, dan komunikasi dengan keluarga menjadi implikasi yang relevan dari kendala yang ditemukan.

Kendala kelima berkaitan dengan ketidakseimbangan jumlah pendamping dan peserta didik berkebutuhan khusus. Informasi sekolah menunjukkan 30 pendamping untuk sekitar 43 peserta didik berkebutuhan khusus, dan dilaporkan adanya pendamping yang menangani lebih dari satu siswa secara bersamaan. Situasi tersebut dapat membatasi pembagian perhatian ketika kebutuhan individual muncul pada waktu yang sama. Namun, jumlah keseluruhan itu belum menjelaskan distribusi pendamping per kelas, jadwal, atau intensitas kebutuhan setiap siswa. Oleh sebab itu, angka tersebut digunakan sebagai konteks keterbatasan layanan dan tidak disamakan dengan ukuran langsung mutu pendampingan.

Kendala keenam adalah pembagian tugas yang belum jelas antara guru kelas dan *shadow teacher*. Pendamping dilaporkan turut menanggung pekerjaan penyusunan asesmen dan lembar kerja tanpa dukungan yang dianggap memadai. Ketidakjelasan batas peran dapat menimbulkan tumpang tindih pekerjaan atau membuat tugas tertentu tidak tertangani. Temuan ini memperlihatkan perlunya kesepakatan mengenai perencanaan pembelajaran, penyesuaian tugas, pelaksanaan pendampingan, dan evaluasi. Keterlibatan pendamping dalam tahapan pembelajaran sebagaimana diuraikan Marwiyati dan Kinasih (2022) perlu ditopang koordinasi agar tanggung jawab pembelajaran tidak berpindah seluruhnya kepada pendamping.

Secara keseluruhan, temuan memperlihatkan bahwa pendampingan akademik, kemandirian, komunikasi, dan sosial emosional saling berhubungan. Instruksi yang disederhanakan membantu siswa mengikuti tugas; pengingat bertahap memberi ruang berlatih mandiri; komunikasi menyelaraskan dukungan sekolah dan keluarga; sedangkan pembimbingan sosial emosional membantu partisipasi dalam lingkungan kelas. Pelaksanaan hubungan tersebut bergantung pada kompetensi pendamping, pembagian beban kerja, serta koordinasi sekolah. Kontribusi kasus ini adalah memperlihatkan keterkaitan praktik individual dengan kondisi kelembagaan pada layanan dua siswa ADHD di sekolah dasar di Bontang.

Keterbatasan penelitian meliputi satu lokasi dan dua siswa, serta tidak adanya pengukuran perubahan sebelum dan sesudah pendampingan. Temuan karenanya tidak dimaksudkan untuk generalisasi statistik ataupun penetapan hubungan kausal. Informasi mengenai durasi pengamatan, waktu pengumpulan data, prosedur persetujuan partisipan, dan langkah perlindungan kerahasiaan perlu dipastikan kembali oleh penulis sebelum pengiriman naskah. Penelitian lanjutan dapat mengikuti perkembangan partisipasi dan kemandirian secara longitudinal serta mengevaluasi praktik koordinasi dan pelatihan pendamping.

Simpulan

Shadow teacher di SD Kreatif Muhammadiyah 2 Bontang menjalankan empat peran yang saling berkaitan dalam pembelajaran dua siswa ADHD, yaitu pendampingan akademik, pengembangan kemandirian, penghubung komunikasi, dan pendampingan sosial emosional. Penyesuaian materi serta instruksi, mengingat bertahap, buku penghubung, dan bimbingan interaksi menjadi bentuk praktik yang ditemukan. Pelaksanaannya menghadapi keterbatasan kompetensi, tuntutan pengelolaan emosi, perbedaan ekspektasi orang tua, keterbatasan pelatihan, ketidakseimbangan jumlah pendamping dan siswa, serta ketidakjelasan pembagian tugas. Temuan kasus ini menegaskan bahwa pendampingan individual perlu didukung pengaturan layanan sekolah yang jelas. Pelatihan berkelanjutan, koordinasi guru dengan pendamping dan keluarga, serta pembagian tanggung jawab yang disepakati merupakan arah penguatan layanan yang relevan. Temuan bersifat kontekstual dan belum menunjukkan efektivitas pendampingan secara kausal; pengamatan berkelanjutan diperlukan untuk memahami perkembangan partisipasi serta kemandirian siswa.

Referensi

- Azmi, S. S. U., & Nurmaya, T. E. (2020). Peran guru pendamping khusus dalam pembelajaran terhadap perilaku inatensi pada anak ADHD di SD Budi Mulia Dua Panjen Yogyakarta. *SALIHA: Jurnal Pendidikan dan Agama Islam*, 3(1), 60–77. <https://doi.org/10.54396/saliha.v3i1.37>
- Barkley, R. A. (Ed.). (2015). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (4th ed.). Guilford Press.
- Dewi, L., Mariani, N. M. L., Pratiwi, J. T., & Anugrahana, A. (2025). Peran dan tantangan shadow teacher dalam mendukung pembelajaran anak berkebutuhan khusus di sekolah dasar inklusif. *Pendas: Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar*, 10(2), 219–232. <https://doi.org/10.23969/jp.v10i02.26723>
- DuPaul, G. J., & Stoner, G. (2014). *ADHD in the schools: Assessment and intervention strategies* (3rd ed.). Guilford Press.
- Fakhri, M. (2021). *Mengenal karakteristik anak ADHD (Attention Defisit Hiperaktif Disorder)*. Sanabil.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Giangreco, M. F., Suter, J. C., & Doyle, M. B. (2010). Paraprofessionals in inclusive schools: A review of recent research. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 41–57. <https://doi.org/10.1080/10474410903535356>
- Kementerian Agama Republik Indonesia. (2019). *Al-Qur'an dan terjemahan: Edisi penyempurnaan*. Lajnah Pentashihan Mushaf Al-Qur'an.
- Marwiyati, S., & Kinasih, A. S. (2022). Shadow teacher dalam proses pembelajaran anak usia dini di lembaga Raudlatul Athfal. *Journal of Early Childhood and Character Education*, 2(1), 29–46. <https://doi.org/10.21580/joecc.v2i1.10674>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Mulyati, R. (2023). Upaya guru dalam menangani anak Attention Defisit Hiperactivity Disorder. *PERNIK: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 6(1), 60–69.

Puspita, D. (2024). Peran guru pendamping dalam pembelajaran bagi anak berkebutuhan khusus di TK Islamic Center Samarinda [Skripsi, Universitas Islam Negeri Sultan Aji Muhammad Idris Samarinda].

Sheridan, S. M., Bovaird, J. A., Glover, T. A., Garbacz, S. A., Witte, A., & Kwon, K. (2012). A randomized trial examining the effects of conjoint behavioral consultation and the mediating role of the parent–teacher relationship. *School Psychology Review*, 41(1), 23–46.

Sholihah, N., & Istikomah. (2025). Peran shadow teacher dalam mendampingi siswa inklusi di sekolah dasar. *Jiip: Jurnal Ilmiah Ilmu Pendidikan*, 8(3), 2848–2855. <https://doi.org/10.54371/jiip.v8i3.7291>

Smith, J. D. (2012). Sekolah inklusif: Konsep dan penerapan pembelajaran. Nuansa Cendekia.

Sugiyono. (2009). Memahami penelitian kualitatif. Alfabeta.

Supena, A., & Kusmawati, A. P. (2022). Identification of student with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD): Experiences of primary school teacher's assessment in inclusive school. *Journal of Social Studies Education Research*, 13(2), 55–82. <https://jsser.org/index.php/jsser/article/view/3985>

Tong, A., Sainsbury, P., & Craig, J. (2007). Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): A 32-item checklist for interviews and focus groups. *International Journal for Quality in Health Care*, 19(6), 349–357. <https://doi.org/10.1093/intqhc/mzm042>

UNESCO. (2020). Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>

Yin, R. K. (2018). Case study research and applications: Design and methods (6th ed.). SAGE Publications.