Didaktik : Jurnal Ilmiah PGSD FKIP Universitas Mandiri,
ISSN Cetak : 2477-5673 ISSN Online : 2614-722X
Volume 12 Nomor 02, Juni 2026

OPTIMALISASI PERAN KEPALA SEKOLAH DALAM PENDAMPINGAN GURU MENANGANI ABK DISLEKSIA: STUDI KASUS DI SDN SOKO

Leny Kurniawati[1], Liftiah Liftiah[2], Ali Formen[3]
[1,2,3] Universitas Negeri Semarang
[1]leny_kurniawati24@students.unnes.ac.id, [2]liftiah@mail.unnes.ac.id,
[3]ali.formen@mail.unnes.ac.id

ABSTRACT

This study aims to describe the optimization of the principal's role in assisting a classroom teacher to handle a dyslexic student at SDN SOKO. Dyslexia affects 10–15% of elementary school children in Indonesia, yet many teachers lack training and principals limit their role to administrative duties. A qualitative case study method was employed, involving the principal (researcher), teacher (WEM), and dyslexic student (AI). Data were collected through interviews with teacher WEM and AI's parents, three months of classroom observations, and documentation. Data analysis followed Miles, Huberman, and Saldaña's interactive model, with triangulation ensuring validity. The findings reveal five optimized roles of the principal: manager (forming inclusion team, allocating budget for multisensory media), supervisor (clinical supervision every two weeks), facilitator (internal training, quiet reading corner), communicator (monthly parent-teacher-principal meetings), and motivator (reward certificates for AI, public appreciation for teacher WEM). Consequently, AI's reading accuracy improved from 20/100 to 65/100, and letter reversal errors decreased by 70% within three months. The study concludes that an active, systematic principal role significantly enhances teacher competence and dyslexic students' reading ability.

Keywords: *dyslexia, principal's role, teacher assistance*

ABSTRAK

Penelitian ini bertujuan mendeskripsikan optimalisasi peran kepala sekolah dalam pendampingan guru kelas menangani siswa disleksia di SDN SOKO. Disleksia mempengaruhi 10–15% anak sekolah dasar di Indonesia, namun banyak guru kurang terlatih dan kepala sekolah membatasi peran pada tugas administratif. Metode studi kasus kualitatif digunakan, melibatkan kepala sekolah (peneliti), guru (WEM), dan siswa disleksia (AI). Data dikumpulkan melalui wawancara dengan guru WEM dan orang tua AI, observasi kelas selama tiga bulan, serta dokumentasi. Analisis data mengikuti model interaktif Miles, Huberman, dan Saldaña, dengan triangulasi sumber dan teknik. Temuan mengungkap lima peran optimal kepala sekolah: manajer (membentuk tim inklusi, mengalokasikan anggaran media multisensori), supervisor (supervisi klinis setiap dua minggu), fasilitator (pelatihan internal, sudut baca tenang), komunikator (rapat rutin orang tua-guru-kepala sekolah), dan motivator (sertifikat untuk AI, apresiasi untuk guru WEM). Dampaknya, akurasi membaca AI meningkat dari 20/100 menjadi 65/100, dan kesalahan pembalikan huruf menurun 70% dalam tiga bulan. Penelitian ini menyimpulkan bahwa peran kepala sekolah yang aktif dan sistematis secara

signifikan meningkatkan kompetensi guru dan kemampuan membaca siswa disleksia.

Kata Kunci: disleksia, peran kepala sekolah, pendampingan guru

A. Pendahuluan

Disleksia merupakan salah satu gangguan belajar spesifik yang paling umum ditemukan pada anak usia sekolah dasar. Gangguan ini ditandai dengan kesulitan dalam mengenali kata secara akurat dan lancar, serta kemampuan mengeja yang buruk, meskipun anak memiliki kecerdasan rata-rata atau di atas rata-rata (Rahmawati et al., 2022; Reid, 2016). Anak dengan disleksia seringkali mengalami hambatan dalam memproses informasi fonologis, yaitu kemampuan untuk mengenali dan memanipulasi bunyi-bunyi bahasa. Akibatnya, mereka kesulitan menghubungkan huruf dengan bunyi, yang merupakan fondasi utama dari kemampuan membaca. Di Indonesia, prevalensi disleksia diperkirakan mencapai 10–15% dari populasi anak sekolah dasar (Widyorini & Van Tiel, 2019). Angka ini sangat signifikan karena berarti dalam setiap kelas yang berisi 30 siswa, terdapat 3 hingga 4 anak yang berisiko atau telah mengalami disleksia. Meskipun demikian, kesadaran guru dan kepala sekolah terhadap kondisi ini masih sangat rendah. Banyak kasus disleksia tidak terdeteksi hingga anak memasuki kelas tinggi, bahkan ada yang tidak pernah terdeteksi sama sekali dan anak tersebut dianggap bodoh atau malas sepanjang masa sekolahnya.

Studi sistematis terbaru menunjukkan bahwa intervensi efektif untuk disleksia mencakup strategi multisensori, instruksi fonik eksplisit, dan penggunaan media pembelajaran visual-auditori (Singgih et al., 2025; Skeide, 2022). Metode multisensori, misalnya, melibatkan penglihatan, pendengaran, gerakan, dan sentuhan secara bersamaan untuk memperkuat jalur saraf yang terkait dengan membaca. Pendekatan ini telah terbukti berhasil di berbagai negara maju seperti Amerika Serikat, Inggris, dan Australia. Namun, tantangan terbesar di Indonesia tidak terletak pada ketersediaan metode, melainkan pada kesiapan guru dan sistem pendukung di sekolah reguler. Sebagian besar guru belum pernah mendapatkan pelatihan tentang disleksia, dan kurikulum pendidikan guru di perguruan tinggi pun masih

sangat minim memasukkan materi tentang gangguan belajar spesifik (Mulyasa, 2023). Akibatnya, ketika seorang anak disleksia duduk di kelas reguler, guru cenderung menggunakan metode mengajar yang sama seperti untuk anak lainnya, yang justru dapat memperparah frustrasi anak.

Di Indonesia, sebagian besar anak disleksia bersekolah di sekolah umum (inklusif) karena terbatasnya sekolah khusus. Sayangnya, guru kelas reguler seringkali belum memiliki kompetensi pedagogis yang memadai untuk mengidentifikasi dan menangani siswa disleksia. Penelitian menunjukkan bahwa guru pembimbing khusus (GPK) di sekolah inklusif pun masih menghadapi kendala dalam menjalin kerjasama yang efektif dengan kepala sekolah, guru kelas, dan orang tua (Yunita et al., 2019). Guru kelas seringkali mengeluh karena tidak memiliki waktu tambahan untuk menangani satu atau dua anak berkebutuhan khusus di tengah tuntutan menyelesaikan kurikulum yang padat. Sementara itu, kepala sekolah seringkali hanya berperan sebagai administrator yang mengurus surat-menyurat dan laporan, tanpa turun langsung ke kelas untuk memberikan supervisi teknis (Taufan & Mazhud, 2016). Akibatnya, anak disleksia sering dicap sebagai "malas", "bodoh", atau "tidak mau belajar" (Anjarningsih, 2021). Label negatif ini tidak hanya menyakiti psikologis anak, tetapi juga membuat orang tua frustrasi dan kehilangan kepercayaan kepada sekolah.

Dalam konteks ini, peran kepala sekolah menjadi faktor krusial yang sering diabaikan. Kepala sekolah tidak hanya berfungsi sebagai administrator, tetapi juga sebagai pemimpin pembelajaran (*instructional leader*) yang bertanggung jawab menciptakan lingkungan inklusif (Hallinger, 2011). Seorang kepala sekolah yang efektif harus mampu menjadi agen perubahan yang tidak hanya memberi perintah, tetapi juga turun langsung mendampingi guru di ruang kelas. Penelitian Pasarela et al. (2025) mengidentifikasi lima dimensi strategi kepala sekolah dalam membangun lingkungan sekolah inklusif: kepemimpinan transformasional, pengembangan kapasitas guru, manajemen sumber daya dan fasilitas inklusif, penguatan budaya inklusi, serta kolaborasi dengan pemangku kepentingan. Kelima dimensi ini tidak dapat berjalan

sendiri-sendiri; harus terintegrasi dalam satu sistem yang saling mendukung. Lebih lanjut, studi tentang kepemimpinan sekolah yang responsif budaya menegaskan bahwa kepala sekolah harus secara aktif memfasilitasi guru dalam menangani ABK di sekolah reguler (The Role of Principals in Implementing Inclusive Education, 2024). Namun, realitas di lapangan menunjukkan bahwa banyak kepala sekolah masih membatasi perannya pada tugas administratif, seperti membuat laporan dan mengadakan pertemuan formal, tanpa memberikan supervisi klinis yang sistematis atau pendampingan teknis kepada guru (Taufan & Mazhud, 2016; Wahyuni & Kurniawan, 2025). Bahkan, tidak jarang kepala sekolah justru menjadi penghalang karena menganggap ABK sebagai beban yang mengganggu akreditasi sekolah.

Kesenjangan antara tuntutan peran ideal dan praktik aktual kepala sekolah inilah yang menjadi titik tolak penelitian ini. SDN SOKO, sebagai salah satu sekolah dasar negeri di Kabupaten Blora, Jawa Tengah, telah menerima siswa dengan disleksia (nama samaran: AI) sejak dua tahun terakhir. Namun, selama dua tahun tersebut, AI tidak mendapatkan penanganan khusus karena guru kelas yang menangani AI (nama samaran: WEM) awalnya tidak memiliki latar belakang pendidikan khusus dan mengalami kesulitan dalam merancang pembelajaran yang sesuai. AI sering diabaikan di kelas, dibiarkan diam saja saat pelajaran membaca, bahkan kadang diejek oleh teman-temannya karena sering salah baca. Orang tua AI beberapa kali mengeluh kepada kepala sekolah, tetapi belum ada tindakan nyata. Sebagai kepala sekolah yang baru menjabat, peneliti merasa perlu untuk mengoptimalkan peran yang dijalankan, tidak hanya sebagai manajer tetapi juga sebagai supervisor, fasilitator, komunikator, dan motivator. Peneliti menyadari bahwa tanpa perubahan drastis dalam pendekatan kepemimpinan, AI akan terus tertinggal dan potensinya akan sia-sia.

Penelitian terdahulu telah banyak membahas strategi pembelajaran untuk disleksia, seperti metode multisensori yang efektif meningkatkan kemampuan membaca siswa disleksia melalui stimulasi visual, auditori, kinestetik, dan taktil (Strategi Multisensori Berbasis Media

Digital Interaktif, 2026; Rofiah et al., 2018). Metode ini memanfaatkan fakta bahwa anak disleksia memiliki gaya belajar kinestetik dan visual yang lebih kuat dibandingkan auditori (Aqobah et al., 2025; Hartono & Dewi, 2025). Dengan melibatkan gerakan tangan menulis di pasir atau menyusun huruf timbul, anak disleksia dapat membentuk memori otot yang membantu mengingat bentuk huruf. Penelitian tentang peran guru kelas dalam meningkatkan *self-efficacy* anak disleksia juga menegaskan pentingnya dukungan emosional (Peran Guru Kelas Dalam Meningkatkan Self Efficacy Anak Terindikasi Disleksia, 2025; Sari & Fitriani, 2024). Self-efficacy yang rendah adalah masalah sekunder yang seringkali lebih parah daripada masalah membaca itu sendiri. Anak yang sudah merasa bodoh akan menutup diri dan tidak mau mencoba. Selain itu, studi tentang implementasi metode eja dengan kartu baca juga menunjukkan hasil positif (Nafisah, 2025). Namun, belum banyak penelitian yang secara spesifik mengkaji bagaimana kepala sekolah dapat mengoptimalkan perannya dalam mendampingi guru secara langsung, sistematis, dan berkelanjutan (Prasetyo & Lestari, 2025; Hidayat & Hasanah, 2024). Kebanyakan studi masih berfokus pada peran guru atau kebijakan makro, bukan pada mikro-praktik kepemimpinan harian kepala sekolah di ruang kelas. Padahal, pengalaman di lapangan menunjukkan bahwa guru yang sudah dilatih sekalipun akan kembali ke kebiasaan lama jika tidak ada supervisi dan motivasi berkelanjutan dari kepala sekolah.

Oleh karena itu, penelitian ini menawarkan kebaruan dengan menggunakan pendekatan studi kasus kualitatif yang mendalam. Pendekatan ini memungkinkan peneliti untuk tidak hanya mengamati dari luar, tetapi juga terlibat langsung dalam proses intervensi dan merefleksikan dampaknya secara real-time. Tujuan penelitian ini adalah untuk mendeskripsikan secara rinci strategi optimalisasi peran kepala sekolah dalam pendampingan guru (WEM) untuk menangani siswa disleksia (AI) di SDN SOKO. Manfaat teoretis penelitian ini adalah memperkaya literatur tentang kepemimpinan kepala sekolah dalam pendidikan inklusif, khususnya untuk kasus disleksia. Manfaat praktisnya adalah memberikan model konkret

yang dapat diadopsi oleh kepala sekolah lain di seluruh Indonesia, terutama di daerah dengan sumber daya terbatas. Model ini tidak memerlukan biaya besar; yang diperlukan adalah kemauan kepala sekolah untuk turun tangan dan konsistensi dalam pendampingan.

B. Metode Penelitian

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus (Yin, 2018). Desain studi kasus dipilih karena peneliti bertujuan untuk mengeksplorasi secara mendalam dan holistik tentang bagaimana kepala sekolah mengoptimalkan perannya dalam pendampingan guru menangani siswa disleksia dalam konteks alami di SDN SOKO. Berbeda dengan survei atau eksperimen, studi kasus memungkinkan peneliti untuk menangkap kompleksitas interaksi antara kepala sekolah, guru, siswa, dan orang tua dalam setting nyata tanpa melakukan kontrol artifisial. Lokasi penelitian adalah SDN SOKO, Kabupaten Blora, Jawa Tengah. Sekolah ini dipilih karena memenuhi kriteria: (1) memiliki siswa yang teridentifikasi disleksia, (2) guru kelas belum memiliki pengalaman menangani ABK, dan (3) kepala sekolah bersedia menjadi partisipan aktif sekaligus peneliti. Waktu pelaksanaan penelitian adalah tiga bulan, yaitu dari bulan Februari hingga April 2026. Pemilihan durasi tiga bulan didasarkan pada pertimbangan bahwa perubahan yang bermakna dalam kemampuan membaca anak disleksia biasanya mulai terlihat setelah intervensi intensif minimal 8-12 minggu.

Subjek penelitian ditentukan secara *purposive sampling* (Sugiyono, 2019), yaitu teknik pemilihan subjek berdasarkan kriteria tertentu yang relevan dengan fokus penelitian. Subjek penelitian meliputi: (1) kepala sekolah (peneliti sendiri) yang bertindak sebagai partisipan aktif sekaligus agen perubahan; (2) guru kelas dengan nama samaran WEM, seorang guru yang telah mengajar selama lima tahun di SDN SOKO dan belum pernah mengikuti pelatihan tentang disleksia; (3) siswa disleksia dengan nama samaran AI, seorang siswa yang telah didiagnosis oleh psikolog pendidikan menunjukkan gejala disleksia ringan-sedang; serta (4) orang tua AI sebagai informan tambahan untuk memperoleh data tentang perkembangan AI di rumah

dan respons terhadap intervensi. Penggunaan nama samaran (pseudonym) bertujuan untuk melindungi kerahasiaan dan kenyamanan subjek penelitian, sesuai dengan prinsip etika penelitian.

Teknik pengumpulan data menggunakan triangulasi tiga metode untuk memperoleh data yang kaya dan kredibel. Pertama, wawancara mendalam semi-terstruktur dilakukan dengan guru WEM sebanyak tiga kali (pada awal, pertengahan, dan akhir penelitian) untuk mengeksplorasi persepsi, hambatan, dan perubahan kompetensi guru. Wawancara dengan orang tua AI dilakukan dua kali (awal dan akhir) untuk mengetahui kebiasaan belajar AI di rumah dan respons orang tua terhadap intervensi sekolah. Kedua, observasi partisipatif dilakukan setiap minggu selama tiga bulan, total dua belas kali observasi. Peneliti (sebagai kepala sekolah) hadir di dalam kelas saat guru WEM melaksanakan pembelajaran, mengamati interaksi guru-siswa, penggunaan media, respons AI, dan pelaksanaan supervisi klinis. Catatan lapangan (*field notes*) dibuat segera setelah observasi. Ketiga, dokumentasi yang dikumpulkan meliputi Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP) yang telah dimodifikasi untuk AI, Program Pembelajaran Individual (PPI), catatan perkembangan kemampuan membaca AI (hasil asesmen mingguan), foto dan video kegiatan pembelajaran, serta notulen rapat koordinasi antara kepala sekolah, guru WEM, dan orang tua.

Instrumen utama dalam penelitian kualitatif adalah peneliti sendiri (human instrument). Untuk memandu pengumpulan data, peneliti menyusun panduan wawancara dan lembar observasi yang telah divalidasi melalui *expert judgment* oleh dosen pendidikan inklusif dari Universitas Negeri Semarang. Analisis data mengikuti model interaktif Miles, Huberman, dan Saldaña (2014) yang terdiri dari tiga tahap: reduksi data (pemilahan, pengodean, dan pemfokusan pada peran kepala sekolah), penyajian data (dalam bentuk naratif dan matriks), serta penarikan kesimpulan dan verifikasi. Proses pengodean dilakukan secara manual dengan memberikan label pada setiap unit data (misalnya: "manajer-anggaran", "supervisi-umpan-balik", "fasilitator-pelatihan") untuk memudahkan pengelompokkan tema. Keabsahan data dijamin melalui

triangulasi sumber (membandingkan data guru WEM, orang tua, dan kepala sekolah), triangulasi teknik (membandingkan hasil wawancara, observasi, dan dokumentasi), *member checking* (konfirmasi temuan kepada guru WEM dan orang tua AI untuk memastikan tidak ada kesalahan interpretasi), serta *audit trail* (peneliti menyimpan semua data mentah, catatan lapangan, dan transkrip wawancara sebagai jejak yang dapat ditelusuri). Penelitian ini mematuhi prinsip etika dengan mendapatkan *informed consent* tertulis dari guru WEM dan orang tua AI, menggunakan nama samaran, menjaga kerahasiaan data, dan memberikan kebebasan kepada subjek untuk mengundurkan diri sewaktu-waktu tanpa sanksi.

C. Hasil Penelitian dan Pembahasan

Profil Kasus: AI dan Guru WEM

Subjek utama penelitian ini adalah seorang siswa disleksia dengan nama samaran AI dan guru kelasnya yang bernama samaran WEM. Berdasarkan hasil asesmen awal yang dilakukan oleh kepala sekolah bersama psikolog pendidikan dari Puskesmas Blora, AI menunjukkan gejala disleksia khas. Gejala-gejala tersebut antara lain: kesulitan membedakan huruf yang simetris seperti b, d, p, dan q; sering membaca terbalik (*mirror writing*); lambat dalam mengenali kata yang sudah sering diajarkan; serta mudah frustrasi dan menangis ketika diminta membaca nyaring di depan kelas. Dalam asesmen awal, AI juga menunjukkan kecemasan yang tinggi saat disodorkan teks bacaan. Ia cenderung menghindar dengan berpura-pura mengantuk atau meminta izin ke toilet. Gejala-gejala ini sejalan dengan temuan Rahmawati et al. (2022) dan Reid (2016) yang mengidentifikasi bahwa bentuk-bentuk gejala disleksia pada anak SD meliputi kekeliruan dalam persepsi visual huruf dan kecemasan saat aktivitas membaca. Selain itu, AI juga memiliki kekuatan di bidang non-akademik: ia sangat terampil menggambar dan merakit mainan bongkar-pasang. Hal ini menunjukkan bahwa kecerdasan AI sebenarnya normal, hanya jalur pemrosesan bacaannya yang terganggu.

Guru WEM adalah guru kelas yang telah mengajar selama lima tahun di SDN SOKO. Berdasarkan wawancara awal, beliau mengaku belum pernah mendapatkan pelatihan khusus tentang penanganan anak

berkebutuhan khusus, khususnya disleksia. Beliau mengira bahwa AI hanya malas atau kurang konsentrasi. Kutipan wawancara berikut menggambarkan kondisi awal: "*Saya dulu mengira AI hanya malas belajar atau tidak konsentrasi. Saya sering memarahinya karena bolak-balik salah baca huruf. Bahkan saya pernah menyuruhnya berdiri di depan kelas karena saya pikir dia tidak serius*" (WEM, wawancara awal). Pengakuan ini mencerminkan temuan Yunita et al. (2019) dan Mulyasa (2023) bahwa guru kelas reguler seringkali belum memiliki pemahaman yang benar tentang disleksia, sehingga cenderung melakukan *labelling* negatif. Akibatnya, AI semakin tertekan dan prestasi membacanya semakin memburuk. Orang tua AI juga mengaku sering mendapat telepon dari guru WEM yang mengeluhkan perilaku AI, tanpa pernah diberi solusi yang konstruktif. Hal ini membuat orang tua AI frustrasi dan sempat berpikir untuk memindahkan AI ke sekolah luar biasa (SLB), meskipun sebenarnya AI tidak mengalami keterbelakangan mental.

Optimalisasi Peran Kepala Sekolah

Selama tiga bulan penelitian (Februari–April 2026), kepala sekolah (peneliti) mengoptimalkan lima peran utama: sebagai manajer, supervisor, fasilitator, komunikator, dan motivator. Tabel 1 menyajikan ringkasan tindakan konkret dan dampak dari masing-masing peran tersebut.

Tabel 1. Optimalisasi Peran Kepala Sekolah, Tindakan Konkret, dan Dampaknya

Peran Kepala Sekolah	Tindakan Konkret	Dampak pada Guru WEM dan AI
Manajer	Membentuk tim inklusi (kepala sekolah, guru WEM, orang tua AI); mengalokasikan anggaran untuk media multisensori (baki pasir, huruf timbul, kartu fonik, aplikasi *Phonics Genius*); menyusun jadwal asesmen ulang setiap bulan.	Guru WEM memiliki pedoman dan sumber daya yang jelas; AI mulai tertarik belajar karena media yang bervariasi.
Supervisor	Melakukan supervisi klinis setiap dua minggu (observasi pembelajaran di kelas selama 30 menit, dilanjutkan diskusi refleksi pasca-observasi); memberikan umpan balik spesifik dan solutif.	Guru WEM merasa tidak sendirian; kesalahan dalam mengajar (misalnya memaksa AI membaca nyaring terlalu lama) dapat diperbaiki segera.
Fasilitator	Mengundang psikolog pendidikan dari Puskesmas Blora untuk memberikan	Guru WEM menguasai teknik fonik dan multisensori;

Peran Kepala Sekolah	Tindakan Konkret	Dampak pada Guru WEM dan AI
	pelatihan internal selama 2 hari (topik: "Mengenal dan Menangani Disleksia"); menyediakan sudut baca tenang di belakang kelas dengan karpet dan buku bergambar besar.	AI merasa nyaman belajar di sudut baca tanpa tekanan teman sekelas.
Komunikator	Mengadakan rapat koordinasi rutin setiap bulan antara kepala sekolah, guru WEM, dan orang tua AI; membuat grup WhatsApp khusus untuk berbagi perkembangan harian dan kendala.	Orang tua AI memahami kondisi anak dan tidak menyalahkan guru; terjadi kolaborasi yang baik antara rumah dan sekolah.
Motivator	Memberikan sertifikat "Pembaca Hebat" kepada AI setiap kali berhasil membaca 5 kata baru dengan benar; mengapresiasi guru WEM di rapat guru dengan pujian publik dan buku referensi tentang disleksia.	AI semakin percaya diri dan tidak takut membaca; guru WEM termotivasi untuk terus bereksperimen dengan metode baru.

Tabel di atas menunjukkan bahwa optimalisasi peran kepala sekolah tidak berdiri sendiri, melainkan merupakan satu kesatuan sistem yang saling menguatkan. Misalnya, peran sebagai manajer (mengalokasikan anggaran) memungkinkan peran sebagai fasilitator (menyediakan media). Peran sebagai supervisor memastikan bahwa peran sebagai motivator diberikan pada waktu yang tepat. Temuan ini konsisten dengan penelitian Pasarela et al. (2025) yang menyatakan bahwa strategi kepala sekolah dalam membangun lingkungan inklusif harus mencakup kepemimpinan transformasional, pengembangan kapasitas guru, dan kolaborasi dengan pemangku kepentingan. Selain itu, Hallinger (2011) juga menekankan bahwa *instructional leadership* kepala sekolah harus mencakup tiga dimensi: mendefinisikan misi sekolah, mengelola kurikulum dan pembelajaran, serta menciptakan iklim belajar yang positif. Kelima peran yang ditemukan dalam penelitian ini dapat dipetakan ke dalam tiga dimensi Hallinger.

Dampak terhadap Kemampuan Membaca AI

Sebelum intervensi (awal Februari 2026), kemampuan membaca AI diukur menggunakan instrumen membaca nyaring sederhana yang terdiri dari 20 kata tiga suku kata (misal *ba-ca*, *bu-ku*, *me-ja*, *sa-pu*, *ro-ti*). AI hanya mampu membaca 4 dari 20 kata

dengan benar (skor 20/100). Kesalahan yang paling sering terjadi adalah pembalikan huruf (misalnya membaca “dadu” menjadi “bubu” atau “palu” menjadi “qalu”) dan penggantian huruf vokal (misal “kucing” menjadi “kucang”). Selain itu, AI juga sering kehilangan posisi saat membaca, melompat dari baris pertama ke baris ketiga tanpa sadar. Hasil observasi awal ini memperkuat pernyataan Aqobah et al. (2025) dan Hartono & Dewi (2025) bahwa siswa disleksia memiliki kecenderungan gaya belajar kinestetik dan visual, sehingga pendekatan yang hanya mengandalkan metode ceramah dan latihan menulis di papan tulis tidak efektif. Selama tiga bulan pertama tanpa intervensi (sebelum penelitian), AI tidak menunjukkan kemajuan apa pun. Bahkan, kecemasannya semakin parah.

Setelah tiga bulan intervensi dengan kelima peran kepala sekolah di atas, terutama implementasi metode multisensori yang difasilitasi oleh guru WEM (menggunakan baki pasir untuk menulis huruf, kartu fonik bergambar, aplikasi fonik, dan sudut baca tenang), terjadi peningkatan yang signifikan. Pada akhir April 2026, AI mampu membaca 13 dari 20 kata dengan benar (skor 65/100). Kesalahan pembalikan huruf menurun drastis sebesar 70%; dari rata-rata 10 kesalahan per sesi menjadi hanya 3 kesalahan per sesi. AI juga mulai mampu membaca kalimat sederhana dua kata seperti "*ibu pergi*" dan "*aku makan*". Selain itu, AI mulai berani membaca nyaring di depan guru WEM tanpa menangis, bahkan sesekali meminta buku cerita bergambar untuk dibacakan. Guru WEM melaporkan: “*Sekarang AI selalu antusias saat pelajaran membaca. Dia bilang, 'Bu, aku suka main pasir huruf!' Dia juga tidak malu-malu lagi kalau salah baca, langsung diperbaiki sendiri*” (WEM, wawancara akhir). Orang tua AI juga melaporkan bahwa AI sekarang mau membaca label barang di rumah dan tidak menolak ketika diajak belajar membaca di malam hari. Peningkatan ini sejalan dengan temuan studi terbaru bahwa strategi multisensori berbasis media digital interaktif dapat meningkatkan kemampuan membaca siswa disleksia secara bermakna (Strategi Multisensori Berbasis Media Digital Interaktif, 2026; Rofiah et al., 2018). Selain itu, supervisi klinis yang rutin dari kepala sekolah juga berperan penting dalam memastikan guru WEM tetap konsisten

menggunakan metode yang tepat. Penelitian tentang peran guru kelas dalam meningkatkan *self-efficacy* anak disleksia juga menegaskan bahwa konsistensi dan dukungan emosional dari guru dan kepala sekolah merupakan faktor kunci keberhasilan (Peran Guru Kelas Dalam Meningkatkan Self Efficacy Anak Terindikasi Disleksia, 2025; Sari & Fitriani, 2024).

Diskusi: Mengapa Peran Kepala Sekolah Sangat Menentukan?

Hasil penelitian ini menawarkan kebaruan dibandingkan studi-studi sebelumnya yang lebih banyak berfokus pada peran guru atau terapis. Di SDN SOKO, keberhasilan penanganan disleksia tidak semata-mata karena metode multisensori yang digunakan guru WEM, tetapi karena kepala sekolah secara sistematis menciptakan ekosistem yang mendukung. Tanpa alokasi anggaran untuk media (peran manajer), tanpa supervisi klinis yang membangun (peran supervisor), tanpa pelatihan dan fasilitas (peran fasilitator), tanpa komunikasi intensif dengan orang tua (peran komunikator), serta tanpa apresiasi dan motivasi (peran motivator), guru WEM kemungkinan besar akan kembali ke metode lama yang tidak sesuai untuk AI. Hal ini karena perubahan perilaku guru membutuhkan penguatan berkelanjutan (continuous reinforcement). Seorang guru yang sudah terbiasa mengajar dengan metode ceramah dan papan tulis akan merasa canggung menggunakan baki pasir dan kartu fonik. Tanpa dukungan kepala sekolah, ia akan cepat menyerah dan kembali ke zona nyaman.

Temuan ini memperkuat teori kepemimpinan pembelajaran (*instructional leadership*) yang menyatakan bahwa kepala sekolah harus terlibat langsung dalam pengembangan profesional guru dan perbaikan pembelajaran di kelas (Hallinger, 2011; The Role of Principals in Implementing Inclusive Education, 2024). Lebih lanjut, penelitian Taufan & Mazhud (2016) dan Wahyuni & Kurniawan (2025) tentang kebijakan kepala sekolah dalam pendidikan inklusif menegaskan bahwa kepala sekolah yang hanya berperan administratif tanpa pendampingan teknis tidak akan pernah berhasil mengatasi ABK di sekolah reguler. Penelitian ini juga sejalan dengan Prasetyo & Lestari

(2025) yang menemukan bahwa kepemimpinan transformasional kepala sekolah berpengaruh positif terhadap efektivitas pendidikan inklusif. Kepala sekolah yang transformasional mampu menginspirasi guru untuk keluar dari kebiasaan lama dan mencoba pendekatan baru yang lebih sesuai dengan kebutuhan ABK.

Tantangan yang dihadapi selama tiga bulan antara lain adalah keterbatasan waktu untuk supervisi karena padatnya tugas administratif kepala sekolah. Solusinya adalah dengan menjadwalkan supervisi secara terintegrasi dalam jadwal mingguan dan melibatkan wakil kepala sekolah pada sesi-sesi tertentu. Selain itu, biaya untuk membeli media multisensori (baki pasir, huruf timbul, aplikasi berbayar) sempat menjadi kendala, namun diatasi dengan memanfaatkan barang bekas (kardus, pasir dari halaman sekolah) dan aplikasi gratis. Misalnya, baki pasir dibuat dari nampan bekas dan pasir dari halaman sekolah yang diayak. Huruf timbul dibuat dari kardus bekas yang dipotong membentuk huruf. Aplikasi *Phonics Genius* tersedia gratis di *app store*. Hal ini menunjukkan bahwa penanganan disleksia tidak membutuhkan biaya besar jika kepala sekolah kreatif.

D. Kesimpulan

Penelitian ini menyimpulkan bahwa optimalisasi peran kepala sekolah sangat menentukan keberhasilan penanganan siswa disleksia di SDN SOKO, Kabupaten Blora, Jawa Tengah. Berdasarkan hasil penelitian selama tiga bulan, ditemukan bahwa kepala sekolah mengoptimalkan lima peran utama secara sistematis dan berkelanjutan: sebagai manajer yang membentuk tim inklusi dan mengalokasikan anggaran untuk media multisensori; sebagai supervisor yang melakukan supervisi klinis setiap dua minggu disertai umpan balik reflektif; sebagai fasilitator yang menyediakan pelatihan internal dan sudut baca tenang; sebagai komunikator yang mengadakan rapat rutin dengan orang tua dan guru; serta sebagai motivator yang memberikan apresiasi kepada guru WEM dan penghargaan kepada AI. Kelima peran tersebut terbukti meningkatkan kompetensi guru WEM dalam menangani disleksia, yang pada gilirannya meningkatkan kemampuan membaca AI secara signifikan: akurasi membaca

meningkat dari 20/100 menjadi 65/100, dan kesalahan pembalikan huruf menurun sebesar 70% dalam tiga bulan. Dengan demikian, penanganan disleksia tidak cukup hanya mengandalkan metode pembelajaran yang tepat, tetapi juga membutuhkan ekosistem pendukung yang diciptakan oleh kepemimpinan kepala sekolah yang inklusif dan berorientasi pada pendampingan. Model ini dapat diadopsi oleh kepala sekolah lain karena tidak memerlukan biaya besar; yang diperlukan adalah kemauan untuk turun langsung ke kelas, konsistensi dalam supervisi, dan kreativitas dalam memanfaatkan sumber daya lokal.

.

DAFTAR PUSTAKA

Anjarningsih, H. Y. (2021). *Disleksia perkembangan di Indonesia: Perspektif siswa dan guru*. Yayasan Pustaka Obor Indonesia.

Aqobah, S. J., Fadliansyah, F., & Nursehah, U. (2025). Analisis gaya belajar pada anak disleksia di sekolah. *Arus Jurnal Pendidikan (AJUP)*, *5*(2), 213–218.

Hartono, B., & Dewi, R. (2025). Efektivitas metode multisensori terhadap peningkatan kemampuan membaca siswa disleksia di sekolah dasar. *Jurnal Pendidikan Dasar Indonesia*, *10*(1), 45–53.

Hidayat, T., & Hasanah, U. (2024). Supervisi klinis kepala sekolah dalam meningkatkan kompetensi pedagogik guru pada pendidikan inklusif. *Jurnal Manajemen Pendidikan*, *9*(2), 112–124.

Mulyasa, E. (2023). *Manajemen pendidikan inklusif*. Remaja Rosdakarya.

Nafisah, R. H. (2025). Implementasi metode eja dengan kartu baca untuk siswa disleksia kelas VI SD Negeri Dukuh 01 Kota Salatiga. *Skripsi*, IAIN Salatiga.

Pasarela, A. W. R., Walid, M., & Esha, M. I. (2025). Strategi kepala sekolah dalam membangun lingkungan sekolah inklusif. *JIIP (Jurnal Ilmiah Ilmu Pendidikan)*, *8*(12), 13234–13241.

Peran guru kelas dalam meningkatkan self efficacy anak terindikasi disleksia kelas III di Sekolah Dasar Islam AL-Ihsan Jakarta Barat. (2025). *Repository UIN Syarif Hidayatullah Jakarta*.

Prasetyo, D., & Lestari, S. (2025). Kepemimpinan transformasional kepala sekolah dalam pengelolaan pendidikan inklusif. *Jurnal Pendidikan Inklusif*, *7*(1), 88–102.

Rahmawati, L. E., Purnomo, E., Hadi, D. A., Wulandari, M. D., & Purnanto, A. W. (2022). Studi eksplorasi bentuk-bentuk gejala disleksia pada anak. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, *6*(5), 4003–4013.

Reid, G. (2016). *Dyslexia: A practitioner's handbook* (5th ed.). Wiley.

Rofiah, N. H., Sukma, H. H., Rahman, & Hartati, T. (2018). *Pengenalan literasi untuk anak disleksia di sekolah dasar*. K-Media.

Sari, N., & Fitriani, D. (2024). Dukungan emosional guru dan orang tua terhadap self-efficacy anak disleksia. *Jurnal Psikologi Pendidikan*, *5*(2), 77–90.

Singgih, M., Sa'adah, N., & Rachmasisca, F. M. (2025). Dyslexia in elementary school children: A systematic literature review from a psycholinguistic perspective. *Jurnal Ilmiah Pendidikan*, *4*(3).

Strategi multisensori berbasis media digital interaktif untuk meningkatkan kemampuan membaca siswa disleksia di sekolah dasar. (2026). *Jurnal Didaktika*, *7*(1).

Taufan, J., & Mazhud, F. (2016). Kebijakan-kebijakan kepala sekolah dalam penyelenggaraan pendidikan inklusif di Sekolah X Kota Jambi. *Jurnal Penelitian Pendidikan*, *14*(1).

The role of principals in implementing inclusive education through culturally responsive school leadership. (2024). *AL-ISHLAH: Jurnal Pendidikan*, *16*(1), 570–580.

Wahyuni, S., & Kurniawan, A. (2025). Hambatan implementasi pendidikan inklusif di sekolah dasar negeri. *Jurnal Kebijakan Pendidikan*, *11*(2), 34–48.

Widyorini, E., & Van Tiel, J. M. (2019). *Disleksia: Deteksi, diagnosis, penanganan di sekolah dan di rumah*. Kencana (Prenadamedia Group).

Yunita, M., Ardisal, A., & Sopandi, A. A. (2019). Peran guru pembimbing khusus pada anak disleksia di sekolah penyelenggara pendidikan inklusif. *Jurnal Pendidikan Kebutuhan Khusus*, *1*(1).