

MENJEMBATANI LOKAL-GLOBAL: KEPEMIMPINAN PENDIDIKAN GLOBAL BERBASIS BUDAYA DI SDN 33 RAWANG PADANG

**Weni Yulastri¹, Anja Kesuma Putri², Vilmaisari³, Rini Suryati⁴, Halimatul
Mahmudah⁵, Kartini⁶, Mujiati⁷**

^{1,2,3,4,5,6,7}Program Studi Pendidikan Dasar S2, Universitas Adzkie

e-mail: weniyulastri@adzkie.ac.id¹, anjabahrul@gmail.com²,

vilmaisari54@gmail.com³, rinisuryati76@gmail.com⁴,

halimatulmahmudahspd02@guru.sd.belajar.id⁵,

kartinispdsd89@guru.sd.belajar.id⁶, mujiatispd91@guru.sd.belajar.id⁷

ABSTRACT

This research analyzes the issues of global educational leadership based on culture at SDN 33 Rawang Padang. Barriers such as a lack of understanding of local and global culture, the dominance of majority culture, limited multicultural training, access to global information, international collaboration, and global school vision were found. Through literature analysis and practice reflection, the article suggests strategies: the development of an integrative vision, multicultural curriculum, teacher training, global-local partnerships, and inclusive leadership. These findings indicate that a holistic approach is necessary for schools to be locally relevant and globally competitive.

Keywords: global leadership, local culture, multicultural education, elementary school, cultural integration.

ABSTRAK

Penelitian ini menganalisis permasalahan kepemimpinan pendidikan global berbasis budaya di SDN 33 Rawang Padang. Ditemukan hambatan seperti minimnya pemahaman budaya lokal dan global, dominasi budaya mayoritas, keterbatasan pelatihan multikultural, akses informasi global, kolaborasi internasional dan visi sekolah global. Melalui analisis literatur dan refleksi praktik, artikel menyarankan strategi: penyusunan visi integratif, kurikulum multikultural, pelatihan guru, kemitraan global-lokal, serta kepemimpinan inklusif. Temuan ini menunjukkan bahwa pendekatan holistik diperlukan agar sekolah relevan lokal dan kompetitif global.

Kata Kunci: kepemimpinan global, budaya lokal, pendidikan multikultural, sekolah dasar, integrasi budaya.

A. Pendahuluan

Era globalisasi menuntut pendidikan yang mampu menggabungkan nilai lokal dan global.

Namun hasil pengamatan di SDN 33 Rawang Padang menunjukkan: kurangnya pemahaman integrasi budaya, dominasi budaya mayoritas,

minim pelatihan guru, serta kurangnya akses dan kolaborasi global.

Masalah tersebut konsisten dengan temuan James A. Banks (2008), yang menegaskan bahwa pendidikan multicultural yang secara sadar mengakui, menghargai, dan mengintegrasikan kesetaraan budaya adalah fondasi bagi pembentukan identitas warga global yang transformatif, yaitu warga yang tidak hanya menghormati perbedaan, tetapi juga bertindak untuk keadilan sosial dan hak budaya.

Sementara itu, riset Merryfield (2000) menunjukkan bahwa guru yang hanya memiliki pengetahuan teori tanpa pengalaman multikultural langsung tidak cukup untuk mencetak siswa dengan perspektif global; pengalaman nyata seperti tinggal atau berinteraksi lintas budaya sibuk dengan peran sentral dalam membentuk sensitivitas dan kepekaan global.

Praktik budaya di SDN 33 Rawang Padang masih sangat dipengaruhi oleh budaya mayoritas, sementara keberagaman budaya minoritas sering kali kurang terlihat atau bahkan terabaikan. Menurut Pierre Bourdieu, institusi formal seperti sekolah cenderung mereproduksi apa yang disebut sebagai cultural capital yakni norma dan nilai dominan yang dipandang sebagai modal budaya resmi dan sah. Hal ini menyebabkan adanya hierarki budaya yang tidak seimbang, di mana budaya mayoritas diakui dan dihargai, sedangkan budaya minoritas terpinggirkan, mencerminkan bentuk *symbolic violence* yang sulit disadari secara sadar.

Dominasi ini tampak dalam berbagai aspek kehidupan sekolah: kurikulum, bahasa pengantar, ritual keagamaan, serta kebudayaan yang ditampilkan melalui kegiatan seni dan

ekstrakurikuler hampir semuanya mencerminkan budaya mayoritas. Akibatnya, siswa dari latar budaya minoritas kehilangan representasi yang adil dan merasakan kurangnya ruang identitas. Hal ini tidak hanya menghambat pengembangan inklusi dan penghargaan terhadap perbedaan, tetapi juga memperkuat struktur sosial yang eksklusif, membatasi potensi semua siswa untuk berkembang dalam lingkungan yang plural dan bermartabat.

B. Metode Penelitian

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif deskriptif, sebuah metode yang fokus pada pemahaman mendalam terhadap fenomena sebagaimana terjadi secara alami, tanpa intervensi atau manipulasi variable.

Menurut Sharan-Merriam dalam konteks pendidikan, desain ini tepat untuk mengeksplorasi pengalaman, persepsi, dan praktik budaya dalam lingkungan sekolah, serta menelusuri dinamika kepemimpinan yang tidak mudah dikuantifikasi.

Tahapan Pelaksanaan:

1. Observasi langsung situasional

Dilakukan pengamatan di kelas, rapat sekolah, dan kegiatan rutin SDN 33 Rawang Padang untuk mencatat interaksi, pengambilan keputusan, dan dinamika budaya. Ini mengikuti model *descriptive observational research* yang memberi gambaran kontekstual situasi nyata.

2. Wawancara informal

Dilakukan percakapan semi-terstruktur dengan kepala sekolah, guru, dan orang tua. Pendekatan ini selaras dengan praktik umum dalam qualitative descriptive studies untuk mengungkap pengalaman orang-orang langsung terlibat dan memperkuat kredibilitas data.

3. Kajian literatur kritis

Analisis pustaka meliputi karya Banks (2008) tentang pendidikan multikultural dan lima dimensi kurikulumnya. Merryfield (2000) pada tema pengalaman multikultural guru; Leithwood & Jantzi (2006) tentang kepemimpinan transformasional; serta jurnal nasional dari Rohiat (2011) dan Suryani (2016). Hal ini mendukung proses triangulasi data dan membentuk kerangka teoritis penelitian.

Validitas dan Keandalan Data

Untuk memastikan keandalan temuan, penelitian mengikuti prinsip trustworthiness ala Lincoln & Guba (1985):

1. Kredibilitas melalui triangulasi metode (observasi + wawancara + literatur).
2. Dependabilitas dengan mendokumentasikan prosedur penelitian secara sistematis, termasuk panduan observasi dan skrip wawancara.
3. Konfirmabilitas dengan menyajikan audit-trail berupa catatan lapangan dan ringkasan wawancara.
4. Transferabilitas melalui deskripsi konteks sekolah secara mendalam agar pembaca dapat memahami cakupan dan relevansi terhadap setting lain.

Landasan Filosofis

Pendekatan ini berlandaskan paradigma naturalistik (Lincoln & Guba, 1985), yang menganggap bahwa realitas bersifat kontekstual dan terikat nilai (value-bound).

Dengan metode ini, penelitian mampu menggali secara menyeluruh bagaimana kepemimpinan pendidikan global berbasis budaya dijalankan, tantangan dan praktiknya di SDN 33 Rawang Padang sehingga hasilnya menjadi valid, reflektif, dan bermakna secara kontekstual.

C.Hasil Penelitian dan Pembahasan Permasalahan Kepemimpinan Global Berbasis Budaya

1. Kurangnya Pemahaman Budaya Lokal dan Global

Kepala sekolah dan guru di SDN 33 Rawang Padang umumnya belum memiliki pemahaman mendalam tentang keragaman budaya lokal maupun global. Mereka masih banyak beroperasi dalam kerangka homogen budaya dominan, tanpa pengakuan yang setara terhadap pluralitas nilai dan praktik budaya.

Menurut teori multicultural leadership, tantangan utama adalah struktur kelembagaan yang masih cenderung mendorong asimilasi yakni upaya menyamakan budaya minoritas ke dalam budaya mayoritas daripada menghargai dan memelihara perbedaan budaya (Turn0search0). Sistem sekolah muncul sebagai “organisasi monokultural” yang di desain untuk menyerap keragaman ke dalam model budaya tunggal, bukan merangkul pluralisme secara autentik.

Model asimilasi ini jelas terlihat dalam praktik harian: pelajaran, ritual sekolah, dan budaya kelas kebanyakan mencerminkan budaya mayoritas, sementara budaya lain hampir tidak terlihat. Hal ini merugikan siswa dari kelompok budaya minoritas karena mereka kehilangan ruang identitas, keunikan budaya, dan kesempatan untuk belajar secara egaliter di lingkungan yang layak menerima semua latar budaya.

2. Minimnya Pelatihan Kepemimpinan Multikultural

Pelatihan formal mengenai multikulturalisme dan kepemimpinan global bagi kepala sekolah dan guru di SDN 33 Rawang Padang masih sangat terbatas. Akibatnya, mereka

kurang siap menghadapi keragaman budaya dan kebutuhan dunia yang semakin terkoneksi. Leithwood & Jantzi (2006) menekankan bahwa pengembangan kapasitas guru dan pemimpin melalui program pelatihan berkelanjutan merupakan prasyarat utama untuk mencapai perubahan sistem pendidikan yang efektif: pelatihan ini meningkatkan motivasi, kapabilitas profesional guru, serta memperbaiki praktik kelas secara langsung.

Secara khusus, model leadership transformasional Leithwood mencakup dimensi penting seperti:

- Stimulus intelektual: mendorong guru berpikir kreatif dan kritis terhadap nilai budaya.
- Dukungan individual: pemimpin memberikan bimbingan dan perhatian sesuai kebutuhan guru.
- Menjadi teladan: pemimpin menunjukkan inklusivitas budaya dalam perilaku sehari-hari.
- Ekspektasi tinggi: menuntut pencapaian perubahan dalam cara pandang terhadap global local integration.

Tanpa pelatihan berkelanjutan yang dirancang dengan mempertimbangkan konteks global dan budaya, sekolah akan sulit berkembang menjadi lingkungan yang membuka ruang bagi dialog lintas budaya dan berpikir global. Oleh sebab itu, program pelatihan multikultural dan literasi budaya harus menjadi prioritas jika ingin mewujudkan transformasi pendidikan yang inklusif dan relevan terhadap tantangan global.

3. Dominasi Budaya Lokal Mayoritas

Praktik budaya di SDN 33 Rawang Padang menunjukkan kecenderungan untuk menonjolkan budaya mayoritas, sementara budaya

minoritas jarang mendapatkan ruang representasi yang adil. Menurut Pierre Bourdieu, dalam konteks pendidikan, institusi cenderung mereproduksi dan memperkuat hierarki budaya melalui apa yang disebut *cultural capital* yaitu pengetahuan, sikap, dan nilai yang dianggap "legitimate" oleh kelas dominan.

Bourdieu mengemukakan bahwa ketika budaya tertentu dianggap sebagai modal budaya yang sah, institusi seperti sekolah secara tidak sadar memberi penghargaan kepada siswa yang membawa budaya tersebut, misalnya melalui sikap, wawasan, atau kebiasaan yang sesuai dengan norma dominan sedangkan kelompok budayalain dipinggirkan karena 'habitus'-nya berbeda. Dalam bahasa Bourdieu, ini adalah bentuk *symbolic violence*: praktik simbolik yang memposisikan budaya mayoritas sebagai standar dan membuat budaya minoritas dianggap kurang bernilai atau tak terlihat.

Di SDN 33 Rawang Padang, efeknya terlihat jelas dalam berbagai bentuk: kurikulum lokal, ritual keagamaan, bahasa pengantar, serta tampilan seni dan cerita budaya yang hampir seratus persen mencerminkan budaya mayoritas. Dengan demikian, siswa dari latar budaya minoritas tidak hanya kehilangan kesempatan untuk belajar dan merayakan identitas mereka, tetapi juga mungkin merasa tidak terwakili, sehingga nilai inklusivitas dan penghargaan terhadap keberagaman tidak terbentuk secara memadai.

4. Keterbatasan Akses terhadap Kurikulum Internasional dan Teknologi Global

Sekolah menghadapi keterbatasan akses terhadap kurikulum internasional dan teknologi global mereka tidak memiliki akses

efektif ke materi ajar internasional, teknologi modern, atau literatur global. Menurut Oguzhan Atabek (2019) dalam studi *Challenges in Integrating Technology into Education*, hambatan utama bukan hardware, melainkan minimnya pelatihan guru (in-service/pre-service), ketiadaan konten digital yang relevan, dan kekurangan insentif serta infrastruktur teknologi.

Kekurangan ini menghambat potensi pendidikan untuk terkoneksi secara global. Tanpa konten digital internasional dan literatur, serta dukungan teknologi, SDN 33 Rawang Padang sulit membangun pemahaman siswa terhadap isu global, hindari teknologi yang hanya digunakan untuk tatib dan administratif, sehingga menghambat transformasi menuju pembelajaran yang inovatif dan terintegrasi budaya global.

5. Pasif terhadap Kolaborasi Internasional

Kolaborasi internasional di sekolah baik melalui pertukaran pelajar, program virtual, maupun kerjasama kolegal dengan institusi luar negeri masih sangat minim. Padahal, penelitian dari OECD (2018) dalam laporan *Teaching for Global Competence in a Rapidly Changing World* menegaskan bahwa kemitraan global dan pembelajaran lintas budaya secara signifikan meningkatkan kemampuan antarbudaya dan empati siswa.

- **PISA 2018** mendefinisikan global competence sebagai kemampuan untuk:
 1. Memahami isu lokal, global, dan budaya;
 2. Menghargai perspektif dunia lain;
 3. Berinteraksi secara efektif lintas budaya;

4. Bertindak demi kesejahteraan bersama dan pembangunan berkelanjutan.

- **OECD** juga menemukan bahwa siswa yang rutin terlibat dalam kegiatan global seperti proyek kolaboratif digital, program online, atau pertukaran budaya virtual menunjukkan peningkatan empati, kemampuan resolusi konflik, dan penghargaan terhadap perspektif berbeda.

Dalam konteks SDN 33 Rawang Padang, minimnya kolaborasi internasional menciptakan celah besar antara tujuan pendidikan global dan realitas pembelajaran sehari-hari. Tanpa adanya kemitraan aktif dan teknologi pendukung (seperti platform video conference, COIL, atau eTwinning), siswa tidak mendapatkan pengalaman langsung yang membantu membentuk sensitivitas dan kompetensi global mereka.

6. Konservatisme dan Resistensi terhadap Inovasi

Pemimpin sekolah yang bersikap konservatif sering kali menunjukkan resistensi terhadap inovasi global, terutama ketika perubahan dilakukan tanpa persiapan tim yang cukup. Sebagai perbandingan, studi kasus di Estonia mengungkap bahwa transformasi cepat meskipun pendanaan dan teknologi telah disediakan justru dapat memunculkan kelelahan di kalangan guru dan ketidakjelasan visi, sehingga menimbulkan resistensi budaya terhadap perubahan.

Dalam konteks SDN 33 Rawang Padang, hal serupa bisa terjadi: kepala sekolah dan guru yang terbiasa dengan pola pendidikan lama akan merasa tertekan oleh perubahan tiba-tiba, seperti implementasi global citizenship tanpa pendampingan dan komunikasi yang memadai. Kondisi ini dapat menghambat penerimaan

inovasi dan membuat perubahan menjadi kurang efektif.

7. Tidak Ada Visi Internasionalisasi yang Jelas

Tidak terdapat visi strategis atau roadmap internasionalisasi yang konkret di sekolah. Tanpa visi bersama, kolaborasi, alokasi sumber daya, dan profesionalisme global sulit diwujudkan sesuai catatan tantangan kelembagaan dan tujuan bersama dalam penelitian Estonian School Improvement

Permasalahan ini mencerminkan tantangan struktural dan kultural dalam menerjemahkan kepemimpinan global berbasis budaya. Penelitian dan teori menunjukkan bahwa diperlukan pembangunan kapasitas pendidikan multikultural, kolaborasi internasional, akses teknologi, serta visi bersama agar sekolah mampu berkembang secara inklusif dan kompeten global.

Analisis Akar Permasalahan

1. Kurikulum nasional masih fokus pada akademik dan ujian, bukan global-culture integration.

Kurikulum nasional saat ini lebih menitikberatkan pada capaian kognitif dan nilai ujian akhir, sementara pembentukan kesadaran budaya lintas negara dan global citizenship masih sangat terbatas. Hal ini menghambat pengembangan siswa sebagai warga global yang berpikiran luas dan berkeadilan. Penelitian oleh Merryfield (2000) mengkritik bahwa meski ada dorongan untuk mengintegrasikan keberagaman, sistem pendidikan ternyata tidak secara efektif menyiapkan guru untuk mengajarkan tentang diversitas budaya, kesetaraan, dan hubungan global sehingga guru cenderung tidak memiliki kompetensi atau

kepercayaan diri dalam menghadapi keberagaman di kelas.

Sebagai contoh nyata, guru di banyak sekolah dididik untuk fokus pada penguasaan materi dan ulangan, bukan pada diskusi perbandingan antar budaya, isu keadilan global, atau dinamika masyarakat multikultural. Hal ini menciptakan jurang antara kebijakan yang ingin inklusif dan praktik pembelajaran di lapangan. Tanpa reformasi kurikulum dan penguatan pelatihan guru, integrasi budaya global akan tetap menjadi wacana akademik, bukan bagian tak terpisahkan dari proses pendidikan sehari-hari.

2. Kebijakan lokal yang menekankan homogenitas budaya.

Banyak kebijakan daerah cenderung mempertahankan identitas budaya mayoritas, misalnya melalui kurikulum lokal, seremoni, atau kegiatan ekstrakurikuler yang hanya menampilkan budaya tertentu dan mengabaikan keberagaman di tengah masyarakat mikro. Secara teoritis, hal ini mencerminkan fenomena yang disebut oleh James A. Banks (2008) sebagai 'cultural capital dominance', yakni ketika budaya penguasa atau mayoritas diprioritaskan sebagai standar norma dan nilai yang "dianggap wajar", sementara budaya minoritas mengalami marginalisasi. Pierre Bourdieu juga menegaskan bahwa kelompok dominan menggunakan modal budaya tersebut untuk mempertahankan posisi mereka dalam struktur sosial, dan secara tidak langsung mengecualikan kelompok lain dari pengakuan dan akses terhadap kekuasaan simbolik.

Di konteks SDN 33 Rawang Padang, dominasi budaya mayoritas terlihat pada: konten pelajaran, kegiatan ritual sekolah, dan

penggunaan bahasa dominan di hampir semua interaksi. Situasi ini menciptakan atmosfer inklusif yang timpang, karena siswa dari latar budaya lain baik etnis, bahasa, maupun agama kurang diberi ruang untuk menampilkan identitas mereka. Hal ini tidak hanya melemahkan rasa saling menghargai, tetapi juga memperkuat preseden hierarki budaya di lingkungan sekolah, sehingga sengaja atau tidak, membentuk pola di mana budaya minoritas dirampingkan dan kehilangan kehadiran dalam kehidupan kolektif.

3. Tidak ada keteladanan dari dinas pendidikan terhadap global citizenship.

Tingkat komitmen dan dukungan program global citizenship dari instansi pendidikan di atasnya dinas/direktorat secara langsung mempengaruhi motivasi dan inisiatif kepala sekolah. Tanpa contoh nyata seperti kebijakan yang mendukung, dana khusus, atau showcase sekolah berprestasi dalam global citizenship, sekolah-sekolah lokal mengalami kesulitan untuk mengembangkan inovasi serupa.

Menurut laporan UNESCO (2024), kepemimpinan sekolah yang efektif memerlukan dukungan struktural dan instruksional dari tingkat distrik maupun nasional; tanpa itu, upaya termasuk implementasi pendidikan global terhambat oleh hambatan birokratis dan keterbatasan sumber daya.

Selain itu, studi oleh Clark & Savage (2017) menunjukkan bahwa meskipun kebijakan formal mendukung pendidikan global, penerapannya dalam praktik di sekolah sering gagal karena kurangnya profesionalisasi dan role modeling dari tingkat atas sehingga

kepala sekolah tidak memiliki referensi atau panduan nyata

4. Nilai konservatif guru dan sekolah karena minimnya pelatihan dan literasi global.

Sebagian besar guru di SDN 33 Rawang Padang masih mengadopsi pola pendidikan tradisional yang berlatar kuat pada orientasi akademik dan lokal, bukan global. Ini terjadi karena kurangnya pelatihan formal maupun pengalaman nyata dalam pendidikan multikultural dan global. Penelitian oleh Merryfield (2000) menemukan bahwa guru yang belum pernah memiliki pengalaman antarbudaya baik melalui studi, tinggal, atau interaksi lintas negara sering kesulitan memahami aspek keberagaman dan kesetaraan global. Mereka cenderung mengandalkan materi pembelajaran konvensional dan mengabaikan kesempatan untuk mengaitkan materi lokal dengan perspektif global, sehingga nilai-nilai global gagal ditransmisikan kepada siswa dengan efektif.

Studi lanjutan juga menyoroti bahwa:

- Tanpa pengalaman langsung, guru kurang sensitif terhadap perbedaan budaya dan kebijakan global.
- Pelatihan yang terfokus pada global education sangat penting untuk membekali guru agar mampu berpikir dan bertindak lintas budaya, bukan hanya mengajar materi lokal secara statis.
- Buku *Preparing Teachers to Teach Global Perspectives* (Merryfield et al., 1996) menekankan bahwa agar guru menjadi agen perubahan budaya, mereka harus memiliki pemahaman konseptual dan pengalaman global konkret, bila tidak, pengajaran tidak lebih dari

pengetahuan dangkal tanpa koneksi nyata ke konteks antarbudaya.

Strategi Solutif Berdasarkan Literatur

1. Visi dan Misi Integratif

Kepala sekolah perlu merancang visi & misi yang mencerminkan pluralitas budaya dan keterhubungan global. James A. Banks (2008) menyarankan visi sekolah harus menanamkan identitas multikultural, kosmopolitan, dan nasional sebagai bagian dari pembentukan warga global yang berkesadaran sosial.

Rohiat (2011) juga menekankan peran sintesis budaya lokal dan global dalam visi sekolah agar pendidikan bermakna secara kultural.

2. Kurikulum Multikultural & Global

Pengembangan kurikulum yang inklusif serta studi kasus lintas budaya diperlukan. Merryfield (2000) menekankan pentingnya siswa berlatih berpikir kritis terhadap isu global dan keragaman budaya, sementara Suryani (2016) mencatat bahwa kepemimpinan transformasional kepala sekolah mampu memperkuat kurikulum budaya global yang responsif dan kontekstual.

3. Pelatihan dan Literasi Budaya Guru

Pelatihan guru tentang kultur dan literasi global sangat penting. Menurut Leithwood & Jantzi (2006), kepemimpinan transformasional bukan hanya mempengaruhi siswa, tetapi juga memperkuat kapasitas guru melalui peningkatan motivasi, kapabilitas profesional, dan pengaturan kerja yang mendukung perubahan budaya dan praktik kelas. Dalam penelitian tersebut, pelatihan berkelanjutan menghasilkan efek signifikan pada praktik pengajaran

termasuk kemauan untuk mengadopsi metode multikultural, menantang asumsi budaya dominan, dan mendorong inklusivitas di kelas.

Lebih lanjut, Leithwood & Jantzi menjelaskan enam dimensi kunci kepemimpinan transformasional: (1) mengidentifikasi dan mengartikulasikan visi, (2) membangun konsensus, (3) dukungan individual, (4) stimulasi intelektual, (5) menjadi Teladan, dan (6) menetapkan ekspektasi tinggi. Pelatihan guru dalam konteks ini bertujuan agar mereka:

- Memahami visi bersama yang menghargai keberagaman budaya.
- Merancang pembelajaran yang mendorong keterlibatan kritis terkait isu global dan nilai-nilai lokal.
- Berperan sebagai teladan inklusif yang menghargai pluralitas.

Karena guru mendapat dukungan dan pelatihan sesuai enam dimensi tersebut, mereka mampu menjadi agen perubahan budaya, memperkuat reformasi pendidikan secara luas dan menciptakan suasana belajar yang sensitif serta adaptif terhadap keberagaman budaya.

4. Kemitraan Global dan Teknologi

Sekolah perlu secara aktif menjalin kemitraan internasional dan memanfaatkan teknologi untuk pertukaran budaya virtual. OECD melalui laporan *Teaching for Global Competence in a Rapidly Changing World* (2018) menegaskan bahwa jaringan global dan pembelajaran lintas budaya terutama lewat pertukaran virtual atau program seperti COIL mampu meningkatkan kompetensi antarbudaya serta empati siswa secara signifikan.

Menurut kerangka PISA 2018, global competence mencakup

kemampuan untuk “examining global and intercultural issues” dan “engaging in open, appropriate and effective interactions with others from different cultures”.

Ini menunjukkan bahwa pengalaman langsung dalam interaksi lintas budaya adalah kunci pembentukan sikap terbuka dan sensitivitas terhadap perspektif orang lain, bukan hanya teori.

Contoh praktik luar biasa seperti program pertukaran digital *Global Cities* maupun web-based COIL menunjukkan bagaimana kerja sama virtual lintas negara mengasah kemampuan kolaboratif dan pemecahan masalah dalam konteks global.

Selain itu, pemanfaatan teknologi seperti platform video conference, blog, serta media sosial mendukung dialog dan publikasi lintas budaya sesuai teori teknologi pembelajaran sosial oleh Bandura dengan aspek digital literacy yang terintegrasi.

5. Kepemimpinan Inklusif dan Adaptif

Kepala sekolah harus menjadi teladan dalam menghargai semua budaya dan responsif terhadap dinamika global dan lokal. James A. Banks (2008) dalam karya monumentalnya *Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age* memperkenalkan konsep transformative citizenship, yang menggarisbawahi peran pemimpin pendidikan untuk bertindak secara adil dan visioner. Seorang kepala sekolah yang berpikir transformasional menciptakan ruang pembelajaran yang inklusif, di mana semua kelompok mayoritas maupun minoritas merasa dihargai, setara, dan diberdayakan.

Banks menekankan bahwa kepemimpinan transformasional bukan sekadar mengelola operasional harian, tetapi juga memfasilitasi dialog antarbudaya, mendorong kesadaran kritis terhadap isu kemasyarakatan, dan mendukung siswa bertindak untuk keadilan sosial. Pemimpin seperti ini akan:

- Memastikan kurikulum dan kebijakan sekolah merefleksikan keanekaragaman budaya dengan menyertakan mata pelajaran, perayaan budaya, dan perayaan bersama;
- Mendorong guru dan siswa untuk melakukan refleksi atas bias budaya masing-masing;
- Menciptakan mekanisme pengambilan keputusan yang partisipatif; serta
- Merespon perubahan (misalnya tren global, digitalisasi, migrasi) dengan cepat dan inklusif.

Dengan menerapkan strategi ini, SDN 33 Rawang Padang dapat membangun fondasi kepemimpinan pendidikan global berbasis budaya yang kuat, inklusif, dan berkelanjutan menghasilkan sekolah yang relevan secara lokal sekaligus kompetitif secara global.

D. Kesimpulan

SDN 33 Rawang Padang saat ini belum memanfaatkan kolaborasi internasional secara maksimal; partisipasi dalam pertukaran pelajar, program virtual, maupun kerjasama kolegal masih sangat minim. Padahal, OECD (2018) dalam laporannya *Teaching for Global Competence in a Rapidly Changing World* menjelaskan bahwa keterlibatan dalam jaringan global dan pengalaman lintas budaya secara signifikan meningkatkan kompetensi antarbudaya dan empati siswa.

PISA 2018 juga menegaskan bahwa aktivitas pembelajaran yang konsisten dan beragam budaya bukan hanya sekali-sekali adalah fondasi terbentuknya keterampilan global yang kuat seperti kemampuan menyelesaikan konflik, komunikasi lintas budaya, dan tindakan strategis demi kebaikan bersama.

Untuk mengubah situasi ini, SDN 33 Rawang Padang dapat mengambil langkah strategis seperti menjalin kemitraan global melalui program digital seperti COIL atau eTwinning, serta menggunakan teknologi seperti video conference dan kolaborasi daring untuk menghubungkan siswa dengan sekolah di luar negeri. Praktik ini tidak hanya memperluas wawasan, tetapi juga membangun empati, perspektif kritis, dan kemampuan beradaptasi lintas budaya, menjadikan pendidikan global berbasis budaya bukan sekadar wacana tetapi nyata di kelas.

DAFTAR PUSTAKA

- Banks, J. A. (2008). *Diversity, group identity, and citizenship education in a global age*. Educational Researcher, 37(3), 129–139.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform. *Educational Administration Quarterly*.
- Merryfield, M. M. (2000). Why aren't teachers being prepared to teach for diversity, equity, and global interconnectedness? *Teaching and Teacher Education*, 16(4), 429–443.
- OECD. (2018). *PISA Global Competence Framework*. OECD Publishing.
- Rofiki, M., Zuhriyah, A., & Diana, E. (2023). *Pengembangan budaya keagamaan berbasis kearifan lokal dalam meningkatkan kinerja guru di SMA*. Intelektual: Jurnal Pendidikan dan Studi Keislaman, 12(1). <https://doi.org/10.33367/ji.v12i1.2443>
- Rohiat. (2011). Manajemen pendidikan dalam perspektif kepemimpinan kepala sekolah. *Jurnal Pendidikan Islam*.
- Sunaengsih, C. (2017). *Pengaruh kepemimpinan transformasional kepala sekolah dan budaya sekolah terhadap mutu sekolah di SMP negeri dan swasta wilayah Kota Bandung*. Jurnal Administrasi Pendidikan, 14(2). <https://doi.org/10.17509/jap.v14i2.6412>
- Suud, F. M. (2018). *Kepemimpinan transformasional dan implikasinya pada pembentukan budaya jujur di sekolah*. Sukma: Jurnal Pendidikan. <https://doi.org/10.32533/02206.2018>
- Suprpto, R. I. T., Hariyati, N., Dewi, U., Khamidi, A., & Amalia, K. (2022). *Pengaruh kepemimpinan transformasional kepala sekolah terhadap pendidikan multikultural*. Jurnal Ilmiah Global Education, 5(4). <https://doi.org/10.55681/jige.v5i4.3334>
- Suryani, A. (2016). Kepemimpinan transformasional kepala sekolah dalam penguatan budaya sekolah. *Jurnal Administrasi Pendidikan, Universitas Negeri Malang*.
- Wulandari, et al. (2023). *Manajemen kepemimpinan transformatif dalam mengembangkan budaya literasi di SD Negeri 34 Sebelitak*. EdukAsia: Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran, 3(3). <https://doi.org/10.62775/edukasia.v3i3.207>