

MEMBANGUN SEKOLAH GLOBAL BERBUDAYA: STRATEGI KEPEMIMPINAN DI SDN 04 SUNGAI AUR

**Weni Yulastri¹, Nur Washli², Anggia Ekasari³, Siska Lanora⁴, Fitria Nilda⁵,
Syatria Hasni⁶, Novi Zaini⁷**

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

e-mail: weniyulastri@adzkia.ac.id¹, nurwashli1987@gmail.com²,
anggiaekasari86@gmail.com³, lanorasiska66@gmail.com⁴,
fitrianilda102@gmail.com⁵, hasnisibungsu1995@gmail.com⁶,
novizaini81@guru.sd.belajar.id⁷

ABSTRACT

This research identifies issues and solutions for culturally-based global educational leadership at SDN 04 Sungai Aur, West Pasaman. A descriptive qualitative method was used through observation, interviews, and literature studies related to transformational theory, multicultural intelligence, and inclusivity. The results indicate main obstacles such as a lack of global awareness, insufficient communication, and a lack of inclusive service training. Solution strategies include transformational leadership, inclusive learning, school community collaboration, and teacher innovation. This recommendation is followed up by various innovations, such as multicultural spaces, learning communities, and globally-local relevant inclusive teaching methods. These findings can serve as a model for elementary schools in other regions.

Keywords: transformational leadership, global education, local culture, inclusivity, SDN 04 Sungai Aur.

ABSTRAK

Penelitian ini mengidentifikasi permasalahan dan solusi kepemimpinan pendidikan global berbasis budaya di SDN 04 Sungai Aur, Pasaman Barat. Metode kualitatif deskriptif digunakan melalui observasi, wawancara, dan kajian pustaka terkait teori transformasional, kecerdasan multikultural, dan inklusivitas. Hasil menunjukkan kendala utama seperti minimnya kesadaran global, komunikasi yang kurang, dan kurangnya pelatihan layanan inklusif. Strategi solutif meliputi kepemimpinan transformasional, pembelajaran inklusif, kolaborasi warga sekolah, dan inovasi guru. Rekomendasi ini ditindaklanjuti oleh berbagai inovasi, seperti ruang multikultural, komunitas belajar, dan metode pengajaran inklusif yang relevan global-lokal. Temuan ini dapat dijadikan model bagi sekolah dasar di wilayah lain.

Kata Kunci: kepemimpinan transformasional, pendidikan global, budaya lokal, inklusivitas, SDN 04 Sungai Aur

A. Pendahuluan

Era globalisasi menuntut
integrasi nilai budaya lokal dan

perspektif global dalam praktik pendidikan, yang penting agar siswa tumbuh sebagai warga dunia tanpa kehilangan akar budaya. Pendidikan semacam ini memberikan pengalaman dialog antarbudaya yang nyata dan membentuk *global competence*, yaitu kemampuan berpikir kritis, bertindak etis, dan menghormati keberagaman sesuai dengan tujuan pendidikan multikultural (Rismayani & Kania, 2024).

Namun di SDN 04 Sungai Aur, pengamatan menunjukkan bahwa guru dan kepala sekolah masih berada dalam zona nyaman dengan metode tradisional yang monoton dan kurang adaptif terhadap karakter belajar anak. Padahal, penelitian menunjukkan bahwa tanpa perubahan budaya mengajar, pembelajaran global hanya menjadi formalitas tanpa dampak nyata (Digital Learning Edge, 2024).

Selanjutnya, kolaborasi warga sekolah antara guru, orang tua, dan kepala sekolah masih terbatas. Padahal, literatur menyoroti pentingnya dialog antarbudaya dan kemitraan komunitas dalam membangun budaya inklusif dan bermakna (Emerald Insight, 2018). Tanpa komunikasi yang kuat, sulit menciptakan inovasi pembelajaran yang berbasis budaya dan memenuhi kebutuhan siswa.

Selain itu, layanan untuk siswa berkebutuhan khusus sangat terbatas. Ini menjadi masalah karena pendidikan global juga harus inklusif dan menghormati keberagaman, termasuk siswa dengan kebutuhan khusus (Educational Research Starters, 2021). Tanpa pendekatan khusus dukungannya seperti pelatihan khusus guru, alat bantu dan metode diferensiasi nilai-nilai

inklusivitas hanya menjadi idealisme teks.

Oleh karena itu, dibutuhkan model pendidikan yang lebih adaptif, inklusif, dan kontekstual: misalnya kurikulum lokal-global, pelatihan multikultural bagi guru, serta keterlibatan orang tua dan komunitas dalam perencanaan pendidikan. Strategi berbasis dialog, kolaborasi, dan evaluasi budaya organisasi akan memperkuat efektivitas pendidikan karakter dan global di tingkat dasar, serta mendorong budaya sekolah yang reflektif terhadap era global tanpa melepaskan identitas lokal.

B. Metode Penelitian

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif deskriptif, yang menurut Creswell & Poth (2018) ideal untuk menggambarkan fenomena secara mendalam berdasarkan pengalaman dan konteks nyata. Berikut penjabaran yang lebih kontekstual dan teoretis sesuai menurut para ahli:

1. Observasi situasional di lingkungan sekolah dan kelas memberikan data primer langsung terkait budaya, interaksi, dan aktivitas sehari-hari. Menurut Kimola (kimola.com), kombinasi observasi dan metode lain meningkatkan validitas penelitian karena dapat menangkap berbagai dimensi realitas sosial.
2. Wawancara informal dengan kepala sekolah, guru, dan orang tua memberikan wawasan mendalam mengenai pandangan dan nilai subjektif tiap pemangku kepentingan. Bowen (2009) menegaskan bahwa wawancara seperti ini mampu menggali makna dan motif di balik tindakan, sehingga memperkaya pemahaman kontekstual.

3. Kajian pustaka pada jurnal internasional (misalnya Suprpto et al., 2024) dan nasional (Jurnal Pendidikan Tambusai) berfungsi sebagai landasan teoretis serta alat analisis dalam pembimbingan hasil. Denzin (2006) menyatakan bahwa teori triangulasi menggunakan berbagai kerangka teori membantu memvalidasi data dan memperdalam interpretasi.
4. Triangulasi data, yakni penggabungan observasi, wawancara, dan tinjauan pustaka, serta audit-trail dan refleksi bersama, merupakan praktik penting untuk meningkatkan kredibilitas. Carter et al. (2014) menyatakan bahwa triangulasi metodologis dan sumber data membantu memastikan bahwa hasil penelitian lebih kredibel, lengkap, dan bebas bias.
5. Audit-trail, dokumentasi sistematis, dan diskusi reflektif dengan rekan sejawat berfungsi sebagai mekanisme verifikasi internal. Menurut Lincoln & Guba (1985), hal ini menjaga keandalan data (dependability) dan memastikan konfirmasi (confirmability) dari proses serta hasil penelitian.

Dengan penguatan oleh teori-teori tersebut, desain kualitatif deskriptif ini mampu menganalisis secara komprehensif fenomena kepemimpinan pendidikan global berbasis budaya dalam konteks SDN 04 Sungai Aur, dengan menempatkan kredibilitas dan keterpercayaan data sebagai fondasi keilmuan.

C. Hasil Penelitian dan Pembahasan Akar Permasalahan

Observasi di SDN 04 Sungai Aur mengungkap beberapa masalah mendasar:

1. Konten dan metode yang masih tradisional.

Banyak guru dan kepala sekolah di SDN 04 Sungai Aur merasa nyaman berada di zona aman, menerapkan metode pembelajaran tradisional yang bersifat *teacher-centered*, seperti ceramah dan tanya jawab minimal. Metode ini sangat bergantung pada teks buku, penghafalan, dan tugas lembar kerja. Menurut situs TimeStudy, gaya pengajaran semacam ini memfokuskan pada penyampaian materi oleh guru, membatasi partisipasi siswa, dan mengikuti kurikulum yang kaku tanpa memperhatikan ragam gaya belajar siswa.

Akibatnya, banyak siswa menjadi pasif, hanya menerima informasi tanpa kesempatan untuk berpikir kritis atau berkreasi. Ini sejalan dengan kritik terhadap pembelajaran konvensional yang menghambat pengembangan kemampuan analitis dan daya inovasi siswa.

Lebih jauh, pendekatan ini gagal menghargai keberagaman karakter dan potensi siswa. Karena tidak ada ruang untuk metode pengajaran adaptif, siswa dengan gaya belajar visual, kinestetik, atau berbeda membutuhkan perhatian khusus menjadi terabaikan.

Selain itu, metode tradisional cenderung menghambat pengembangan teknologi di kelas karena guru tidak didorong untuk menggunakan alat pembelajaran modern. Padahal, integrasi teknologi terbukti meningkatkan motivasi dan daya serap siswa di era digital saat ini.

Singkatnya, metode monoton yang menekankan pengulangan dan hafalan tanpa adaptasi budaya dan gaya belajar siswa justru memupuk budaya sekolah yang kaku, tidak fleksibel, dan tak responsif terhadap

kebutuhan global serta keberagaman peserta didik.

2. Kolaborasi dan komunikasi yang lemah.

Interaksi antara guru, kepala sekolah, dan orang tua di SDN 04 Sungai Aur masih sangat terbatas, menciptakan kesenjangan dukungan terhadap perkembangan anak. Menurut studi dari Moh Habibullah et al., komunikasi efektif antara guru dan orang tua mampu meningkatkan motivasi belajar, prestasi akademik, dan perkembangan emosional siswa melalui kerjasama yang harmonis.

Namun, praktik di lapangan sering kali bersifat satu arah dan sporadic relay komunikasi tidak resmi jarang berlangsung, dan kunjungan atau pertemuan rutin tidak dijadwalkan secara sistematis. Situasi ini memperparah miskomunikasi dan membatasi pemantauan orang tua terhadap kondisi dan kebutuhan anak-anak mereka, sebagaimana ditekankan dalam laporan New Yorker yang menunjukkan bahwa “when schools and families communicate in a reciprocal way... children tend to have better academic, behavioral, and emotional outcomes”. Lebih lanjut, tinjauan Brookings menunjukkan bahwa banyak sekolah tidak memiliki kompetensi dan pelatihan untuk menjalin kemitraan efektif dengan orang tua, sehingga memicu ketidakpercayaan, perasaan tidak terlibat, dan ketidakseimbangan dalam komunikasi khususnya bagi keluarga dari kelompok marginal.

Bukti empiris mendukung pentingnya kolaborasi ini: penelitian di Chicago menyebutkan bahwa sekolah dengan hubungan orang tua yang kuat 10 kali lebih mungkin sukses meningkatkan keterampilan matematika dan 4 kali lebih mungkin meningkatkan keterampilan membaca

siswa dibanding sekolah yang minim keterlibatan orang tua.

Tanpa komunikasi dua arah yang jelas dan sistematis seperti panggilan rutin, pertemuan kelas, dan laporan perkembangan pendekatan pembelajaran menjadi kurang terkontrol, dan dukungan yang dibutuhkan siswa, khususnya yang berkebutuhan khusus, tidak tercukupi.

3. Konsistensi perubahan rendah.

Perubahan seperti pelatihan kepemimpinan dan pembelajaran inklusif belum diimplementasikan secara berkelanjutan. Artinya, meskipun ada inisiasi perubahan, upaya tersebut hanya berlangsung sementara dan tidak menjadi budaya sekolah yang melekat.

Menurut Desimone et al. (2019), konsistensi dalam pelaksanaan kebijakan sangat penting untuk membangun legitimasi dan rasa tanggung jawab di antara guru namun hal ini sering kali terabaikan, sehingga perubahan tidak 'menancap' dalam praktik sehari-hari.

Studi Springer et al. (2023) tentang reformasi kurikulum digital menyimpulkan bahwa keberlanjutan perubahan sangat tergantung pada dukungan berkelanjutan seperti pelatihan instruksional, sumber daya, dan monitoring berupa komunitas praktik tanpa itu, adopsi cenderung memudar dalam beberapa tahun.

Mengacu pada temuan tersebut, rendahnya konsistensi di SDN 04 menandakan belum adanya struktur penguatan (seperti stabilitas kepemimpinan atau komunitas belajar) untuk menopang perubahan jangka panjang.

Untuk menghadapi tantangan ini, diperlukan kebijakan internal yang menekankan stabilitas kebijakan, pemantauan reguler, evaluasi, dan dukungan profesional berkelanjutan. Strategi-strategi ini sudah terbukti

efektif dalam memastikan perubahan bertahan lama di berbagai lembaga pendidikan

4. Kurangnya layanan berkebutuhan khusus.

Guru di SDN 04 Sungai Aur menghadapi tantangan serius dalam menangani siswa lamban belajar, karena mereka belum siap baik dari segi pelatihan, sarana, maupun metode diferensiasi. Studi di Indonesia menunjukkan bahwa kompetensi guru dalam pendidikan inklusif sangat terbatas, dan sebagian besar guru hanya memiliki pemahaman dasar tentang cara mengajar siswa berkebutuhan khusus; alat bantu pendidikan dan fasilitas penunjang pun kerap tidak memadai.

Lebih lanjut, penelitian Modern Diplomacy di Yogyakarta menyoroti bahwa meski terdapat sekolah inklusif, sebagian guru merasa tidak siap tanpa pelatihan khusus, dan infrastruktur pendukung seperti ramp, teknologi bantu, dan ruang belajar khusus masih sangat terbatas. Tanpa pelatihan lanjutan dan fasilitas memadai, metode pengajaran standar tidak dapat mengakomodasi kebutuhan individual siswa lamban belajar.

Model Differentiated Instruction (DI) menunjukkan bahwa dengan strategi pengajaran yang tailor-made, siswa berkebutuhan khusus dapat merasakan peningkatan motivasi dan keterlibatan belajar namun pelaksanaannya terhambat oleh minimnya pengalaman guru dan keterbatasan sumber daya. Ini mempertegas bahwa tanpa pendidikan profesi berkelanjutan dan dukungan sistemik, DI hanya menjadi teori tanpa implementasi efektif.

Menurut model Hungaria untuk *inclusive education*, diperlukan pelatihan berkelanjutan, dukungan

alat bantu, dan kerjasama antara guru, psikolog, dan orang tua untuk memberikan layanan Individualized Education Plan (IEP). Tanpa ekosistem seperti itu, siswa berkebutuhan khusus tetap menghadapi hambatan serius dalam akses dan kualitas pembelajaran.

Secara keseluruhan, minimnya layanan ini mencerminkan adanya gap antara kebijakan inklusi nasional dan realitas di sekolah. Memperbaiki kondisi ini membutuhkan pelatihan komprehensif bagi guru, infrastruktur pendukung kelas inklusif, dan sistem kolaborasi antara sekolah dan keluarga sejalan dengan tujuan pendidikan multikultural dan global yang seharusnya inklusif secara nyata untuk semua siswa.

Menurut *Frontiers in Education*, pemimpin sekolah yang tidak adaptif dan kurang kolaboratif biasanya gagal menciptakan lingkungan belajar personal dan inklusif

Latar Belakang Permasalahan

Adapun penyebab utama meliputi:

1. Minimnya pemahaman tentang kepemimpinan global.

Minimnya pemahaman tentang kepemimpinan global di SDN 04 Sungai Aur muncul karena kesadaran kolektif guru, kepala sekolah, orang tua, hingga masyarakat masih rendah terhadap pentingnya model kepemimpinan yang mengedepankan budaya global dan inklusif.

Menurut *Global Education Monitoring Report UNESCO (2025)*, keberhasilan sistem pendidikan global sangat dipengaruhi oleh kepemimpinan yang adaptif dan inklusif, termasuk representasi wanita di posisi pimpinan, karena ini mencerminkan komitmen sistem terhadap keberagaman dan keadilan.

Tanpa pemahaman ini, pendekatan kepemimpinan tetap terbatas pada administrasi dan kurang responsif terhadap tantangan global.

Artikel oleh Baljit Birring (Advance HE, 2024) mempertegas bahwa kepemimpinan inklusif di bidang pendidikan tidak hanya penting secara moral, tetapi juga meningkatkan kualitas belajar siswa dan iklim sekolah, karena pemimpin yang paham nilai budaya mampu mengintegrasikan persamaan dan keberagaman dalam setiap kebijakan.

Lebih lanjut, sumber dari EDU-MAGED (2023) menggarisbawahi bahwa pemimpin pendidikan perlu mengembangkan *cultural competence*, yakni kesadaran dan kemampuan memahami berbagai latar budaya sehingga semua siswa merasa dihargai, aman, dan didukung. Ini langsung mempengaruhi motivasi dan partisipasi mereka dalam pembelajaran.

Dengan demikian, kurangnya pemahaman ini bukan hanya hambatan konseptual, melainkan berdampak nyata pada praktik sekolah: budaya pengajaran masih statis, kurikulum tidak mencerminkan keberagaman, dan orkestrasi komunitas menjadi tidak optimal. Menurut riset *Frontiers in Education*, tanpa pemimpin yang memiliki kompetensi budaya, inklusi dan keterlibatan komunitas sekolah dalam pendidikan multikultural akan sulit dicapai.

2. Gaya kepemimpinan tradisional.

Sekolah saat ini masih banyak menggunakan gaya kepemimpinan tradisional top-down, hierarkis, dan administrative yang membatasi ruang bagi inovasi dan pembaruan. Para pemimpin dalam sistem ini cenderung fokus pada pengendalian, supervisi langsung, dan penegakan kebijakan,

tanpa memberi peluang bagi guru untuk berkreasi atau berkolaborasi. Menurut kajian di sektor pendidikan, model tradisional semacam ini “may stifle creativity” dan tidak mendorong fleksibilitas atau partisipasi guru dalam pengambilan Keputusan.

Hal ini sejalan dengan temuan Transformational Leadership in Education, yang menekankan bahwa kepemimpinan transformasional justru mampu menciptakan lingkungan yang inklusif, kreatif, dan terbuka terhadap perubahan, sementara kepemimpinan tradisional hanya menjaga status quo dan cenderung mempertahankan rutinitas yang lama.

Dengan gaya tradisional ini, guru-guru dibatasi oleh struktur yang ketat dan jarang mendapatkan motivasi untuk mencoba metode pengajaran baru atau menggunakan teknologi. Akibatnya, inovasi di kelas sulit muncul, dan tujuan pendidikan global berbasis budaya yang menuntut partisipasi aktif dan kerja sama menjadi sulit diwujudkan.

3. Kurangnya kepercayaan diri guru.

Banyak guru merasa takut mencoba hal baru atau memanfaatkan teknologi dalam mengajar, sehingga sulit menciptakan kelas yang interaktif. Menurut studi di *International Journal of Technology and Design Education*, hambatan utamanya adalah **kurangnya pengetahuan, pengalaman, dan pelatihan teknologi**, yang memicu rasa tidak kompeten dan enggan bereksperimen.

Beberapa guru menyatakan, “Saya hanya memiliki pengetahuan dasar, dan ketika masuk ke detail teknis, saya merasa tidak punya otoritas untuk mengajarkan itu”.

Selanjutnya, penelitian oleh Ertmer & Ottenbreit-Leftwich (2010) menyoroti bahwa **self-efficacy** (rasa

percaya diri terkait teknologi) adalah faktor kunci guru yang tidak percaya diri cenderung tidak mengintegrasikan teknologi secara efektif, karena takut jika terjadi kerusakan perangkat atau kesalahan saat mengajar .

Studi lain dalam *Education and Information Technologies* menunjukkan bahwa pelatihan ICT yang bersifat berkelanjutan dapat meningkatkan rasa percaya diri guru, meskipun beberapa variabel seperti sudut pandang terhadap teknologi dan dukungan infrastruktur juga berpengaruh. Ini berarti bahwa meningkatkan keyakinan teknologi guru bukan hanya soal skill, tapi juga tentang **dukungan sistemik dan kesempatan konsisten untuk belajar**.

Tanpa rasa percaya diri ini, guru cenderung kembali ke gaya pengajaran lama yang aman, sehingga inovasi seperti pembelajaran berbasis proyek, penggunaan multimedia, atau kolaborasi digital siswa menjadi sangat terbatas.

4. Keterbatasan dukungan bagi siswa berkebutuhan khusus.

Banyak guru di SDN 04 Sungai Aur belum menerima pelatihan yang memadai dalam mendidik siswa berkebutuhan khusus. Studi *Johnson et al.* (2024) menyoroti kurangnya dukungan profesional dan infrastruktur seperti alat bantu, ruang kelas yang sesuai, dan personel pendamping sebagai kendala besar dalam menciptakan lingkungan inklusif. Tanpa pengetahuan dan keterampilan ini, guru kesulitan menerapkan metode diferensiasi yang diperlukan untuk memenuhi kebutuhan siswa dengan tantangan belajar.

Selain itu, sebagian besar ruang kelas sekolah masih belum memenuhi standar aksesibilitas. Penelitian di

Indonesia menunjukkan bahwa lebih dari 90 % sekolah tidak memiliki fasilitas seperti alat bantu visual/audio, toilet ramah disabilitas, atau ruang khusus pendamping belajar. Ketiadaan fasilitas ini tidak hanya menyulitkan siswa berkebutuhan khusus, tetapi juga membuat guru kesulitan mengakomodasi mereka, sehingga potensi terbaik siswa tersebut tidak bisa berkembang.

Kondisi ini sejalan dengan hasil riset Rumjati & Tung (2024) yang menyatakan bahwa kepemimpinan transformasional sangat penting dalam mengimplementasi kurikulum inklusif seperti *Individualized Education Program*

Pendekatan yang Harus Dilakukan

1. Kepemimpinan Transformasional Sensitif Budaya. Kepala sekolah dan guru perlu keluar dari zona nyaman dengan membangun visi bersama, inspirasi, dan kapasitas inovatif.
2. Kepemimpinan Inklusif dan Pembelajaran Diferensiasi. Pendekatan mengakomodasi gaya dan kebutuhan masing-masing siswa, selaras dengan *Universal Design for Learning* (UDL) dan teori Ki Hajar Dewantara.
3. Peningkatan Komunikasi dan Kolaborasi Warga Sekolah. Melibatkan orang tua, guru, dan tokoh komunitas melalui komunitas belajar dan parenting classes, sesuai prinsip *culturally responsive teaching*.
4. Pengembangan Kapasitas SDM melalui Pendidikan Guru Penggerak. Melatih guru untuk menjadi agen transformasi sekaligus menggunakan teknologi dan metode inovatif, didukung oleh kebijakan nasional.

Strategi dan Inovasi dalam Mengatasi Permasalahan

1. Kepemimpinan

Transformasional Sensitif Budaya

Kepala sekolah dan guru yang menerapkan kepemimpinan transformasional sensitif budaya tidak hanya merumuskan visi bersama, tetapi juga secara aktif menyelaraskan visi tersebut dengan konteks budaya sekolah. Mereka melakukan *vision crafting* mengajak warga sekolah untuk mendefinisikan ulang harapan dan tujuan sekolah berdasarkan nilai lokal dan global sejalan dengan teori Burns (1978) dan Bass (1999) yang menekankan peran visi untuk memotivasi perubahan moral dan intelektual.

Mereka juga menggunakan inspirasi motivasional komunikasi penuh semangat tentang harapan, idealisme, dan pentingnya budaya inklusif cocok dengan ciri leadership transformasional yang disebut oleh Verywell Mind. Melalui narasi, cerita, dan contoh nyata, guru dan kepala sekolah membangun rasa optimisme dan komitmen kolektif terhadap nilai-nilai budaya dan inklusivitas.

Lebih jauh, kepemimpinan seperti ini mendorong kolaborasi antar warga sekolah sebagai bagian dari proses pemberdayaan. Estrella Bulan (2024) menyebut bahwa sinergi antara model leadership transformasional dan praktek pengajaran responsif budaya (CRT) menciptakan lingkungan sekolah inklusif yang menghargai keragaman siswa karena semua pihak diberdayakan untuk berkontribusi dan membentuk kebijakan yang menghormati budaya mereka

Secara khusus, kepala sekolah dapat membentuk tim budaya yang terdiri dari guru dan perwakilan siswa

untuk mengintegrasikan nilai lokal dalam program rutin sekolah. Ini mencerminkan konsep "culturally responsive transformational leadership" di mana pimpinan sekolah bertindak sebagai katalis bagi perubahan sistemik dan pemikiran kritis berdasarkan latar budaya masyarakat.

Dengan demikian, model kepemimpinan ini efektif menciptakan refleksi budaya rutin, mendorong dialog kritis, dan mengimplementasikan praktek reflektif antar guru, yang menjadi pondasi budaya sekolah yang inklusif, adaptif, dan terus berkembang menggabungkan nilai lokal dan global sesuai konteks modern.

2. Pembelajaran Diferensiasi & Inklusif.

Desain pembelajaran di SDN 04 Sungai Aur menggunakan pendekatan **UDL (Universal Design for Learning)**, yang menerapkan *multiple means of representation, engagement, dan expression* (sumber: UDL Guideline CAST; Teaching@UW). Dengan menyediakan materi dalam berbagai format teks, audio, video, grafik guru memastikan setiap siswa dapat memahami konten sesuai gaya belajarnya. Misalnya, siswa dengan kesulitan membaca dapat mengakses materi lewat teks berbunyi atau video dengan teks terjemahan.

Selain itu, memberikan opsi dalam pengungkapan pemahaman siswa seperti esai, presentasi, musik, atau karya visual mendorong mereka untuk menunjukkan kemampuan lewat jalur yang paling sesuai. Pendekatan ini disebut sangat efektif dalam *recognition* dan *strategic networks* ujungnya, mendukung keberhasilan semua siswa.

Untuk kualitas keterlibatan (*engagement*), siswa diberi pilihan

metode belajar diskusi kelompok, proyek individu, atau pembelajaran praktis yang meningkatkan motivasi dan rasa kepemilikan. Artikel TeachEducator (2025) menyebut pilihan dan relevansi personal sebagai pendorong utama keterlibatan siswa.

Pendekatan UDL juga mencakup penggunaan **studi kasus lokal dan global**, seperti yang direkomendasikan oleh Putra et al. (2025) dalam Jurnal Pendidikan Tambusai, untuk mengembangkan toleransi dan empati. Studi ini menemukan bahwa ketika siswa membandingkan pengalaman budaya mereka dengan budaya lain mereka menunjukkan peningkatan signifikan dalam pemahaman multikultural dan sosial.

Dari diskusi di Reddit, guru juga membenarkan bahwa memberi pilihan media dan format tugas dari teks hingga video dapat memudahkan siswa mengekspresikan pemikiran mereka lebih autentik dan efektif, khususnya bagi siswa yang kesulitan menulis panjang

3. Kolaborasi Komunitas & Parenting Class

Melibatkan orang tua dan tokoh masyarakat melalui kelas parenting dan kegiatan kolaboratif di sekolah bukan hanya memperkuat komunikasi, tetapi juga menciptakan ekosistem belajar yang saling mendukung. Menurut Epstein (1995), keterlibatan orang tua terutama dalam hal komunikasi, dukungan belajar, keputusan, dan kolaborasi berkontribusi besar terhadap pencapaian akademik dan kesejahteraan emosional anak sehingga menciptakan lingkungan sekolah yang sehat.

Penelitian dari *Frontiers* menegaskan bahwa kolaborasi antara sekolah dan keluarga membangun rasa memiliki (belonging),

meningkatkan kesejahteraan siswa, menurunkan kecemasan, serta memperbaiki perilaku dan motivasi belajar. Dengan membentuk Parenting Class di mana orang tua mendapat pemahaman tentang nilai karakter, budaya, dan metode pengasuhan inklusif sekolah membuka ruang dialog dua arah yang jujur dan saling menghormati.

Studi di Pakistan mempertegas bahwa sekolah yang bertindak sebagai mediator antara keluarga dan komunitas dapat memperkuat pendidikan inklusif, membangun kepercayaan, dan merespons kebutuhan budaya dan sumber daya lokal. Sementara inisiatif di Coalridge Middle School (AS) menunjukkan bahwa festival komunitas dapat membangun hubungan yang kuat dan lintas demografi, menciptakan solidaritas dan kepercayaan yang berkelanjutan.

Secara konkret, SDN 04 Sungai Aur dapat mengadakan sesi Parenting Class bulanan untuk berdiskusi mengenai perkembangan karakter, inklusi, dan budaya siswa. Tokoh adat atau budayawan diundang untuk berbagi cerita lokal dan membangun nilai kebersamaan. Event seperti "Hari Budaya Bersama" melibatkan seluruh keluarga dalam kegiatan kolaboratif, memperkuat relasi dan menumbuhkan budaya saling menghormati.

Melalui strategi ini, sekolah tidak hanya mencetak siswa berkarakter, tetapi juga membentuk komunitas yang saling mendukung sebuah fondasi kuat untuk Pendidikan global berbasis budaya.

4. Layanan untuk Siswa Berkebutuhan Khusus

- Kepala sekolah dan guru membentuk tim inklusi serta menyusun Program Pendidikan Individual (IEP) yang diadaptasi

oleh Rumjati dan Tung (2024) dari Makassar. Studi mereka menunjukkan bahwa kepemimpinan transformasional memotivasi tim inklusi untuk mengadopsi perubahan positif, fokus pada kebutuhan individual siswa, dan meningkatkan profesionalisme melalui pelatihan internal serta komitmen visi sekolah.

- Kolaborasi antara guru kelas dan guru bimbingan konseling (BK) menjadi kunci penerapan diferensiasi dan budaya inklusif. Penelitian Redita Yuliawanti (2019) menyebut bahwa konselor sekolah yang bekerja bersama guru mata pelajaran dan orangtua mendukung keberhasilan layanan inklusi, karena bimbingan tersebut sistematis, terprogram, dan berkelanjutan. Selain itu, studi Universitas Negeri Jakarta menegaskan bahwa kolaborasi antara guru kelas, guru pendidikan khusus, dan orangtua sangat efektif dalam mengoptimalkan perkembangan akademik dan sosial emosional siswa berkebutuhan khusus.

5. Pengembangan Guru melalui Program Profesional

Pengembangan profesional guru yang berkelanjutan penting untuk membangun budaya pembelajaran yang adaptif dan inovatif. Salah satu pendekatan efektif adalah melalui **Professional Learning Communities (PLCs)**, seperti yang diterapkan di JSIS. PLC melibatkan guru secara rutin dalam kegiatan observasi antar sejawat (peer observation), analisis data pembelajaran, dan siklus refleksi kolaboratif praktik ini telah terbukti meningkatkan kompetensi pengajaran dan hasil belajar siswa.

PLCs memfokuskan pada kolaborasi dan penggunaan bukti, seperti hasil siswa atau observasi di kelas, untuk menciptakan keputusan pengajaran berbasis data di sekolah yang sukses menerapkan PLC, seperti Manistee Area Public Schools, pendekatan ini ditopang dengan mengalokasikan waktu (contoh: Senin lembur), sehingga guru memiliki ruang untuk berdiskusi, belajar, dan menyusun intervensi berdasar data siswa, yang berkontribusi nyata pada peningkatan prestasi akademik.

PLCs bukan sekadar forum diskusi, melainkan budaya profesionalisme yang berkelanjutan: menanyakan pertanyaan kritis seperti, "Apa yang ingin siswa pelajari?", "Bagaimana kita tahu mereka memahaminya?" dan melakukan uji coba serta refleksi terhadap strategi baru.

Lebih jauh, PLC mendorong kepemimpinan distribusi, di mana guru mengambil peran sebagai kapabilitas pemimpin pengajaran, saling memberikan umpan balik, dan mendukung satu sama lain untuk berkembang bersama. Ini memperkuat budaya sekolah sebagai komunitas pembelajar, bukan hanya tempat mengajar.

Dengan memfasilitasi PLC yang terstruktur meliputi rutinitas pertemuan, observasi kelas, analisis data, dan refleksi SDN 04 Sungai Aur dapat menghidupkan budaya profesionalitas dan inovasi kelas. Model ini memastikan guru tidak statis, tetapi terus berkembang melalui kolaborasi dan praktik berbasis bukti, mewujudkan tujuan sekolah global dan berbudaya.

6. Integrasi Teknologi & Kolaborasi Virtual

Virtual exchange, atau pertukaran budaya dan akademik

secara online, memungkinkan siswa dari berbagai latar belakang budaya saling berinteraksi, berdialog, dan bekerja sama tanpa harus bepergian secara fisik. Sebagai salah satu strategi *internationalisation at home*, inisiatif ini diklaim meningkatkan keterampilan digital, pemahaman lintas budaya, dan kemampuan kritis cerminan dari karakter *global competence* sebagaimana didefinisikan oleh PISA dan OECD.

Selain itu, UNESCO melalui platform dan kursus daringnya menekankan bahwa pemanfaatan teknologi digital dan *inclusive technologies* merupakan landasan utama untuk membangun pendidikan yang merata dan inklusif. Teknologi seperti alat bantu bagi penyandang kebutuhan khusus, penggunaan AI, dan perangkat daring, apabila diintegrasikan dengan baik, dapat memperkecil kesenjangan Pendidikan.

Menurut laporan OECD terbaru, teknologi digital yang dirancang secara inklusif didukung pelatihan guru dan pembangunan infrastruktur mampu meningkatkan akses materi ajar, memberi pengalaman pembelajaran personal, dan memungkinkan siswa belajar dari jarak jauh secara efektif.

Dengan demikian, integrasi teknologi digital dan kolaborasi virtual bukan hanya memodernisasi pembelajaran, tetapi juga memperkaya pengalaman budaya, melatih keterampilan abad 21, dan mendukung inklusi semua siswa termasuk mereka yang berkebutuhan khusus. Langkah ini sejalan dengan visi UNESCO dan OECD untuk memanen manfaat teknologi demi peningkatan pelayanan pendidikan secara global.

D. Kesimpulan

Pada intinya, penelitian menemukan bahwa **kepemimpinan pendidikan global berbasis budaya** di SDN 04 Sungai Aur menghadapi kendala serius seperti dominasi metode mengajar tradisional, lemah komunikasi warga sekolah, rendahnya konsistensi perubahan, dan kurangnya dukungan terhadap siswa berkebutuhan khusus. Praktik pembelajaran yang *teacher-centered* menyebabkan siswa kurang berpartisipasi aktif dan tidak berkembang secara kreatif maupun kritis.

Keterbatasan komunikasi antara guru, kepala sekolah, dan orang tua memperburuk pemahaman bersama mengenai perkembangan siswa, terutama yang berkebutuhan khusus. Ini menghambat dukungan komprehensif yang dibutuhkan untuk membangun pendidikan inklusif.

Meskipun sudah ada pelatihan dan inisiasi perubahan, implementasinya belum berkelanjutan. Tanpa dukungan struktur dan monitoring, banyak inovasi hanya bersifat sementara dan tidak membangun budaya sekolah yang adaptif.

Ketersediaan layanan dan lingkungan kelas inklusif masih sangat rendah. Kurangnya pelatihan khusus, infrastruktur adaptif, dan strategi pengajaran diferensiasi membuat kebijakan inklusi hanya berbentuk formalitas, bukan praktik nyata.

Untuk menjawab tantangan ini, sekolah perlu menerapkan **pendekatan berbasis teori dan praktik** seperti kepemimpinan transformasional sensitif budaya, pembelajaran diferensiasi inklusif, penguatan komunikasi warga sekolah, dan pengembangan kapasitas guru melalui program profesional seperti Pendidikan Guru Penggerak.

Strategi inovatif seperti pembentukan tim budaya, penggunaan UDL dalam pembelajaran, Parenting Class, layanan IEP untuk siswa berkebutuhan khusus, serta PLC dan kolaborasi teknologi termasuk virtual exchange, menjadi jalur konkret untuk membangun ekosistem sekolah yang global, inklusif, dan berbudaya.

Dengan langkah ini, SDN 04 Sungai Aur memiliki potensi untuk bertransformasi menjadi sekolah model global-budaya bukan hanya dari segi akademik, tetapi juga dari budaya lembaga, profesionalisme guru, dan keberpihakan terhadap semua peserta didik termasuk yang berkebutuhan khusus.

OECD. (2018). *Teaching for Global Competence in a Rapidly Changing World*. OECD Publishing.

Panggabean, K., & Idawati, L. (2023). *Peran Kepemimpinan Transformasional dalam Spiritualitas Guru*. Jurnal Pendidikan, Tangerang.

Putra, R., Nengsih, Y., Andi, A., & Martha, A. (2025). *Pendidikan Multikultural yang Memperkuat Toleransi dan Empati*. Jurnal Pendidikan Tambusai, 9(1), 2087–2091.

Suprpto, R. I. T., Hariyati, N., Dewi, U., Amrozi, K., & Amalia, K. (2024). *Pengaruh Kepemimpinan Transformasional Kepala Sekolah Terhadap Pendidikan Multikultural*. Jurnal Ilmiah Global Education, 5(4), 1940–1953

DAFTAR PUSTAKA

- Fatimah, M., Rawati, R., & Martha, A. (2025). *Strategi Pengembangan Kepemimpinan Pendidikan Global Berbasis Budaya: Tantangan dan Solusi*. Jurnal Pendidikan Tambusai, 9(1), 2138–2145.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). *Transformational School Leadership for Large-Scale Reform*. School Effectiveness and School Improvement, 17(2), 201–227.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage Publications.
- Merryfield, M. M. (2000). *Why Aren't Teachers Prepared for Global Interconnectedness?* Teaching and Teacher Education, 16(4), 429–443.
- Monigir, N. N., Sadsuitubun, M. A. B., Rambitan, B. F., Sumual, S. Y., & Wakur, N. (2024). *Kepemimpinan Distribusi dalam Organisasi Pendidikan*. Pendas, 9(4).