

Implementasi *Sustainable Development Goals* (SDG) 4 Dalam Meningkatkan Mutu Pendidikan Dasar

^{1*} Alyvia Nur Ikhsan, ² Muhammad Sobri, ³ Lalu Sirajul Hadi

¹ Program Studi Pendidikan Guru Sekolah Dasar, Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan, Universitas Mataram, Indonesia

*Corresponding Author e-mail: alyviani26@gmail.com

Received: May 2026; Revised: June 2026; Published: July 2026

Abstrak

Penelitian ini bertujuan untuk mendeskripsikan implementasi *Sustainable Development Goals* (SDGs) 4 dalam meningkatkan mutu pendidikan dasar di SDN 29 Cakranegara, serta mengidentifikasi faktor penghambat dan strategi penanganannya. Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif dengan metode studi kasus instrumental. Teknik pengumpulan data dilakukan melalui wawancara mendalam, observasi partisipatif, dan studi dokumentasi dengan informan yang terdiri dari kepala sekolah, tiga guru kelas rendah, dan lima siswa yang dipilih secara purposif. Data dianalisis melalui tahapan reduksi data, penyajian data, serta penarikan kesimpulan, dengan uji keabsahan data melalui triangulasi sumber dan metode. Hasil penelitian menunjukkan bahwa implementasi SDGs 4 di SDN 29 Cakranegara telah berjalan secara bertahap melalui penguatan proses pembelajaran di kelas, peningkatan kompetensi dasar siswa terutama literasi dan numerasi, serta pengembangan profesionalisme guru melalui kegiatan pelatihan, forum K3S, dan gugus sekolah. Pada aspek prestasi, sekolah lebih menonjol pada bidang non-akademik seperti keagamaan (Hifzil Qur'an) dan olahraga (O2SN), yang mencerminkan penguatan kultur religius lokal dan pendekatan holistik. Namun demikian, implementasi tersebut masih menghadapi beberapa hambatan multidimensional, terutama rendahnya keterlibatan orang tua dalam pendampingan belajar (ditunjukkan dengan tingkat kehadiran orang tua pada kegiatan sekolah yang hanya mencapai 40-50%), kondisi sosial ekonomi keluarga yang kurang stabil, keterbatasan keberlanjutan belajar di rumah, serta adanya peserta didik dengan kebutuhan khusus yang belum tertangani secara profesional. Strategi adaptif yang dilakukan sekolah meliputi penguatan pembelajaran melalui pengulangan materi di kelas, pendampingan individual bagi siswa, komunikasi persuasif dengan orang tua, serta peningkatan kompetensi guru melalui pelatihan dan forum profesional. Secara keseluruhan, implementasi SDGs 4 di SDN 29 Cakranegara menunjukkan arah yang positif, namun keberhasilannya masih sangat dipengaruhi oleh dukungan lingkungan keluarga dan sosial peserta didik, sehingga diperlukan kolaborasi yang lebih erat antara sekolah, keluarga, dan masyarakat sebagai prasyarat utama pencapaian target SDG 4 secara berkelanjutan.

Kata Kunci: SDGs 4, Mutu Pendidikan, Pendidikan Dasar, Implementasi, Studi Kasus.

How to Cite: Ikhsan, A. N., Sobri, M., & Hadi, L. S. (2026). Implementasi *Sustainable Development Goals* (SDG) 4 Dalam Meningkatkan Mutu Pendidikan Dasar. *Journal of Authentic Research*, 5(3), 4850-4865 <https://doi.org/10.36312/gn9jvn66>



<https://doi.org/10.36312/gn9jvn66>

Copyright© 2026, Ikhsan et al.

This is an open-access article under the CC-BY-SA License.



PENDAHULUAN

Pembangunan global yang berkelanjutan merupakan agenda krusial yang disepakati oleh negara-negara anggota Perserikatan Bangsa-Bangsa (PBB) melalui rumusan *Sustainable Development Goals* (SDGs) dengan target pencapaian pada tahun 2030. Salah satu pilar utamanya adalah Tujuan 4 (SDG 4), yang berfokus pada jaminan

pendidikan yang inklusif, merata, dan berkualitas, serta peningkatan kesempatan belajar sepanjang hayat bagi semua kalangan. Dalam konteks pembangunan sumber daya manusia, pencapaian SDG 4 memegang peranan vital karena pendidikan yang bermutu mampu meningkatkan kompetensi individu, mengentaskan kemiskinan, serta mendorong kemajuan sosial dan ekonomi suatu bangsa (United Nations, 2023). SDG 4 memiliki sepuluh target yang mencakup akses pendidikan berkualitas, kesetaraan, dan peningkatan kapasitas pendidik yang harus dipenuhi secara bertahap sesuai dengan konteks dan kemampuan masing-masing negara (UNDP, 2020).

Pada jenjang pendidikan dasar, khususnya Sekolah Dasar (SD), pencapaian target SDG 4 menjadi sangat strategis sebagai fondasi utama pembentukan kemampuan kognitif dan non-kognitif siswa. Implementasi SDG 4 harus dilakukan secara holistik, yang berarti proses pembelajaran tidak boleh hanya berorientasi pada hasil akademik semata, tetapi juga memastikan pemerataan akses, penguatan kurikulum yang relevan, peningkatan kapasitas pendidik, serta sinergi antar pemangku kepentingan (Anggraini & Nugraheni, 2024; Eka & Nursiwi, 2024). Pendidikan holistik dalam perspektif abad ke-21 menuntut keseimbangan antara capaian akademik, pengembangan karakter, serta kemampuan berpikir tingkat tinggi yang semuanya harus diintegrasikan secara utuh dalam pengalaman belajar siswa (Trilling & Fadel, 2009; Reimers & Chung, 2020). Untuk menganalisis implementasi SDG 4 secara komprehensif, penelitian ini menggunakan kerangka teori ekologis Bronfenbrenner yang menekankan bahwa perkembangan anak dipengaruhi oleh interaksi antara berbagai sistem lingkungan, mulai dari keluarga (mikrosistem) hingga masyarakat dan kebijakan (makrosistem). Selain itu, teori kemitraan sekolah-keluarga dari Epstein digunakan untuk menganalisis strategi kolaborasi, sementara teori multiple intelligences dari Gardner digunakan untuk memahami keragaman prestasi siswa. Integrasi ketiga kerangka teori ini memungkinkan analisis yang lebih mendalam tentang bagaimana faktor internal dan eksternal sekolah saling berinteraksi dalam menentukan keberhasilan implementasi SDG 4.

Di Indonesia, meskipun telah menunjukkan sejumlah kemajuan dalam indikator pendidikan berkualitas, masih terdapat tantangan nyata di lapangan. Salah satu tantangan utama adalah tingginya kesenjangan prestasi di sekolah-sekolah dengan sumber daya terbatas (Siahaan, Arianti, & Thalib, 2023). Secara umum, upaya mengimplementasikan SDG 4 di Indonesia masih kerap terhambat oleh disparitas kompetensi guru, minimnya partisipasi komite sekolah dan masyarakat, serta ketidaksesuaian kurikulum dengan konteks lokal daerah (Anggraini & Nugraheni, 2024). Hasil Asesmen Kompetensi Minimum (AKM) nasional juga menunjukkan bahwa kemampuan literasi dan numerasi siswa Indonesia masih berada di bawah rata-rata negara OECD, sehingga diperlukan upaya komprehensif dan berkelanjutan untuk memperbaiki kondisi tersebut (OECD, 2019; Puslitjak, 2021).

Lebih spesifik di tingkat daerah, seperti di Kota Mataram, Nusa Tenggara Barat, upaya mewujudkan pendidikan berkualitas dihadapkan pada dinamika yang serupa. Sebagai salah satu pusat pendidikan di provinsi tersebut, sekolah-sekolah dasar di kawasan perkotaan Mataram harus mengelola tantangan berupa heterogenitas latar belakang sosial-ekonomi siswa serta besarnya tuntutan adaptasi terhadap perubahan kebijakan kurikulum pendidikan yang bergulir cepat. Nilai-nilai religius dan kultur lokal yang kuat di masyarakat Lombok menjadi faktor penguat bagi sekolah untuk memfasilitasi pengembangan bakat siswa pada bidang

keagamaan, terutama Hifzil Qur'an yang telah menjadi tradisi turun-temurun (Zuhdi, 2018; Kusuma, 2020). Karakteristik lokal ini memberikan warna tersendiri pada implementasi SDG 4, di mana pencapaian non-akademik seringkali menjadi prioritas karena lebih sesuai dengan nilai-nilai yang dihayati masyarakat setempat, sekaligus menjadi tantangan karena standar nasional dan global lebih menekankan pada capaian akademik.

Mengerucut pada realitas di lapangan, ragam fenomena tersebut tercermin secara nyata di SDN 29 Cakranegara. Berdasarkan observasi awal sebelum penelitian dilakukan dan konfirmasi dengan dokumen sekolah, ditemukan adanya tingkat kesenjangan akademik siswa yang relatif tinggi. Salah satu indikator utamanya adalah diperkirakan masih terdapat sekitar 15% hingga 20% siswa di kelas atas yang belum mampu membaca secara efektif dan lancar, padahal mereka sudah berada di tahap akhir jenjang pendidikan dasar. Data ini diperkuat dengan dokumen hasil asesmen awal yang menunjukkan bahwa rata-rata nilai literasi siswa berada di bawah standar kompetensi minimum yang ditetapkan oleh dinas pendidikan setempat. Kondisi ini menunjukkan bahwa penguasaan kompetensi dasar siswa belum tercapai secara utuh.

Di sisi lain, observasi juga mengungkap adanya ketidakselarasan antara tuntutan kurikulum akademik dengan potensi siswa di bidang non-akademik. Sebagian siswa yang capaian akademiknya kurang optimal justru menampilkan bakat luar biasa di bidang lain, seperti hafalan Al-Qur'an, olahraga, dan seni. Secara institusional, SDN 29 Cakranegara bahkan memiliki rekam jejak prestasi yang lebih unggul di bidang non-akademik dibandingkan akademik. Fakta ini menguatkan pandangan bahwa pembelajaran holistik sangat penting untuk mencapai SDG 4, di mana kecerdasan siswa tidak semata-mata diukur melalui angka (Sipayung & Hsu, 2023). Penyediaan ruang ekspresi ini sesuai dengan teori *multiple intelligences* Howard Gardner yang menekankan bahwa setiap anak memiliki kecerdasan majemuk yang perlu diakomodasi oleh lingkungan belajar (Gardner, 2011; Armstrong, 2018). Namun demikian, dominasi prestasi non-akademik juga mengindikasikan adanya semacam "trade-off" dalam implementasi SDG 4, di mana sekolah mungkin lebih memilih untuk mengoptimalkan potensi yang lebih mudah dikembangkan karena keterbatasan sumber daya dan dukungan untuk pengembangan akademik.

Tantangan selanjutnya berasal dari ekosistem di luar sekolah, yakni rendahnya partisipasi orang tua. Berdasarkan catatan pihak sekolah dan dokumen kehadiran orang tua, persentase kehadiran orang tua murid pada pertemuan yang diselenggarakan sekolah atau pada saat pengambilan rapor diperkirakan hanya berkisar di angka 40% hingga 50%. Kesibukan ekonomi membuat banyak orang tua minim memberikan pendampingan belajar anak di rumah. Padahal, keterlibatan aktif orang tua memiliki korelasi yang signifikan terhadap motivasi belajar, tingkat kehadiran, dan prestasi akademik siswa (Eka & Nursiwi, 2024; Yulianti, Denessen, & Droop, 2019). Penelitian meta-analisis terbaru menunjukkan bahwa program parental involvement yang terstruktur mampu meningkatkan capaian akademik siswa hingga 0,4-0,6 SD (Hill & Tyson, 2020; Boonk, 2018). Fenomena rendahnya keterlibatan orang tua ini menjadi salah satu fokus utama penelitian karena menunjukkan bahwa keberhasilan pendidikan tidak hanya bergantung pada proses di sekolah, tetapi juga pada kesinambungan pembelajaran di rumah, sesuai dengan teori ekosistem

Bronfenbrenner yang menempatkan keluarga sebagai mikrosistem terpenting bagi perkembangan anak.

Selain dari sisi siswa dan orang tua, kesiapan tenaga pendidik juga menjadi sorotan. Guru di SDN 29 Cakranegara dituntut untuk mampu beradaptasi dengan cepat terhadap transisi kurikulum dari KTSP menuju Kurikulum Merdeka. Transisi ini mengharuskan guru untuk memutakhirkan kompetensi profesionalnya dan mengintegrasikan teknologi secara mandiri. Sebagaimana ditegaskan oleh Fayzah (2024), kompetensi profesional pendidik merupakan faktor esensial dalam peningkatan mutu dasar guna merealisasikan tujuan SDG 4. Kepala sekolah berperan sebagai instructional leader yang memfasilitasi pengembangan kapasitas guru melalui forum K3S dan gugus sekolah, yang merupakan implementasi dari professional learning community.

Melihat kompleksitas fenomena di SDN 29 Cakranegara yang merepresentasikan ragam tantangan pendidikan dasar di kawasan perkotaan, terdapat urgensi mendesak untuk melakukan penelitian yang mendalam. Meskipun berbagai penelitian tentang SDG 4 telah banyak dilakukan di tingkat makro dan kebijakan, masih sangat terbatas penelitian yang mengkaji implementasinya di tingkat mikro sekolah dengan mempertimbangkan kompleksitas ekosistem belajar, terutama di daerah dengan karakteristik sosial-budaya spesifik seperti Nusa Tenggara Barat. Penelitian empiris di sekolah ini diharapkan mampu memberikan gambaran komprehensif mengenai bagaimana proses implementasi SDG 4 dijalankan, apa saja faktor-faktor penghambat pelaksanaannya, serta bagaimana strategi sekolah dalam mengatasi tantangan tersebut demi mewujudkan pendidikan yang inklusif, merata, dan berkualitas. Penelitian ini bertujuan untuk: (1) mendeskripsikan implementasi SDGs 4 tentang pendidikan berkualitas dalam meningkatkan mutu pendidikan di SDN 29 Cakranegara, (2) mengidentifikasi dan menganalisis faktor-faktor yang menjadi penghambat dalam implementasi SDGs 4 di SDN 29 Cakranegara, dan (3) menganalisis strategi yang diterapkan oleh pihak sekolah dalam mengatasi berbagai hambatan implementasi SDGs 4 tersebut.

METODE

Jenis Penelitian

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan jenis penelitian studi kasus instrumental yang bertujuan untuk menganalisis implementasi Sustainable Development Goals (SDGs) Tujuan ke-4 tentang Pendidikan Berkualitas di SDN 29 Cakranegara. Pendekatan ini dipilih karena mampu memberikan gambaran secara mendalam mengenai pelaksanaan pendidikan berkualitas di lingkungan sekolah dasar, termasuk berbagai faktor pendukung dan penghambat yang memengaruhi pencapaian tujuan tersebut. Studi kasus instrumental dipilih karena penelitian ini tidak hanya tertarik pada kasus itu sendiri, tetapi lebih pada pemahaman mendalam tentang isu atau fenomena yang lebih luas, yaitu implementasi SDG 4, dengan menggunakan sekolah sebagai instrumen untuk memahami fenomena tersebut. Menurut Sugiyono (2020), penelitian kualitatif merupakan metode penelitian yang digunakan untuk meneliti kondisi objek yang alamiah, di mana peneliti berperan sebagai instrumen kunci, teknik pengumpulan data dilakukan secara triangulasi, dan analisis data bersifat induktif, sementara Stake (2005) menekankan bahwa studi kasus

instrumental memungkinkan peneliti untuk memahami isu spesifik melalui analisis mendalam terhadap satu kasus tunggal.

Tempat dan Waktu Penelitian

Penelitian ini dilakukan di SDN 29 Cakranegara, yang terletak di Kawasan Pagesangan Timur, Kota Mataram, Nusa Tenggara Barat. Lokasi ini dipilih secara purposif karena mencerminkan kondisi sekolah dasar di daerah perkotaan yang menghadapi berbagai tantangan dalam mewujudkan pendidikan berkualitas sesuai dengan Tujuan ke-4 SDGs, serta memiliki karakteristik sosial-budaya lokal yang kuat yang memengaruhi implementasi pendidikan. Penelitian dilaksanakan pada semester ganjil tahun ajaran 2025-2026, selama periode tiga bulan untuk memungkinkan pengumpulan data yang mendalam dan berulang.

Subjek Penelitian

Subjek penelitian terdiri dari 1 orang Kepala Sekolah, 3 orang guru kelas rendah (kelas 1, 2, dan 3) yang dipilih secara purposif karena dianggap memiliki pengetahuan mendalam tentang proses pembelajaran dan dinamika siswa di kelas, serta 5 orang siswa yang dipilih berdasarkan rekomendasi guru untuk mewakili variasi kemampuan akademik (rendah, sedang, dan tinggi). Pemilihan informan dilakukan secara purposive dengan pertimbangan bahwa mereka memiliki pengetahuan dan pengalaman langsung terkait implementasi pembelajaran di kelas serta kebijakan sekolah yang berhubungan dengan program akademik dan non-akademik. Kepala sekolah dipilih sebagai informan kunci karena memiliki otoritas dan visi kebijakan, sementara guru kelas rendah dipilih karena mereka berinteraksi secara langsung dan intensif dengan siswa pada tahap fundamental pendidikan dasar. Siswa dipilih untuk memberikan perspektif langsung tentang pengalaman belajar mereka, meskipun dengan pertimbangan etis dan kesiapan mereka untuk diwawancarai.

Teknik Pengumpulan Data

Pengumpulan data dilakukan melalui tiga metode utama: observasi partisipatif, wawancara mendalam, dan studi dokumentasi. Observasi partisipatif dilakukan untuk mengamati langsung proses pembelajaran di kelas, interaksi antara guru dan siswa, serta kondisi lingkungan sekolah yang mendukung kegiatan belajar. Peneliti terlibat secara terbatas dalam kegiatan kelas untuk mendapatkan pemahaman yang lebih mendalam tanpa mengganggu proses belajar mengajar. Observasi tidak hanya mencatat lingkungan sekolah secara fisik, tetapi juga sejauh mana lingkungan sekolah tersebut mendukung pencapaian pendidikan berkualitas (Moleong, 2017). Wawancara mendalam dilakukan dengan Kepala Sekolah, guru kelas, dan siswa untuk menggali informasi terkait program atau kebijakan sekolah serta implementasinya dalam mewujudkan pendidikan berkualitas. Wawancara menggunakan pedoman wawancara semi-terstruktur untuk memungkinkan eksplorasi mendalam terhadap tema-tema yang muncul dan memberikan fleksibilitas bagi peneliti untuk menggali informasi yang tidak terduga (Kvale, 2007). Studi dokumentasi dilakukan dengan mengumpulkan dan menganalisis dokumen-dokumen yang relevan, meliputi profil sekolah, data keadaan guru dan siswa, program kerja Kepala Sekolah, dokumen prestasi siswa dan sekolah, dokumen kehadiran orang tua, serta dokumen pendukung lainnya untuk triangulasi data (Sugiyono, 2020).

Teknik Analisis Data

Data yang terkumpul dianalisis menggunakan teknik analisis tematik dengan pendekatan campuran (hybrid approach) yang memadukan koding deduktif dan induktif (Braun & Clarke, 2006). Proses analisis dimulai dengan pengorganisasian data dan transkripsi verbatim dari seluruh rekaman wawancara. Koding deduktif digunakan dengan menetapkan tema awal yang diturunkan dari kerangka teori SDGs 4, seperti "pendidikan inklusif", "kompetensi guru", "literasi dan numerasi", dan "keterlibatan orang tua". Koding induktif memberikan ruang bagi munculnya tema-tema baru dari temuan lapangan yang tidak tercakup dalam kerangka awal, seperti "rendahnya kedisiplinan belajar siswa", "strategi komunikasi dengan orang tua", dan "penanganan siswa berkebutuhan khusus". Proses analisis meliputi: (1) pengorganisasian data dan pembuatan transkrip, (2) pembacaan berulang untuk mendapatkan pemahaman holistik, (3) koding terbuka untuk mengidentifikasi unit-unit makna, (4) kategorisasi dan pengelompokan kode-kode menjadi tema-tema yang lebih luas, dan (5) penyusunan matriks tematik untuk memudahkan interpretasi dan penarikan kesimpulan. Seluruh proses koding dilakukan secara manual dengan bantuan tabel koding untuk memastikan transparansi dan audit trail. Perbedaan interpretasi antar peneliti didiskusikan secara kolaboratif untuk mencapai konsensus.

Uji Keabsahan Data

Keabsahan data diuji menggunakan triangulasi sumber dan triangulasi metode (Denzin, 2009). Triangulasi sumber dilakukan dengan membandingkan data dari berbagai informan (Kepala Sekolah, Guru Kelas dan siswa), sedangkan triangulasi metode dilakukan dengan membandingkan hasil observasi, wawancara, dan studi dokumentasi untuk memverifikasi konsistensi temuan.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Gambaran Umum Lokasi Penelitian

SD Negeri 29 Cakranegara merupakan institusi pendidikan dasar berstatus negeri yang beroperasi di bawah naungan Dinas Pendidikan Kota Mataram, Provinsi Nusa Tenggara Barat. Secara geografis, sekolah ini terletak di Jalan Sriwijaya No. 22, Kelurahan Sapta Marga, Kecamatan Cakranegara, Kota Mataram. Sekolah ini aktif melakukan transisi kurikulum secara bertahap hingga kini menerapkan prinsip Kurikulum Merdeka yang menekankan pada penguatan Projek Profil Pelajar Pancasila. Karakteristik utama sekolah adalah penerapan pendekatan pembelajaran yang berpusat pada siswa dengan mengintegrasikan pendekatan Saintifik (5M) dan model pembelajaran berbasis masalah (Problem Based Learning/PBL). Sekolah memiliki sarana dan prasarana yang cukup memadai dengan 6 ruang kelas, 1 perpustakaan, 1 laboratorium komputer, dan lapangan olahraga, meskipun beberapa fasilitas masih memerlukan perbaikan. Akreditasi sekolah berada pada peringkat B dengan nilai 85, yang menunjukkan kualitas yang cukup baik namun masih memiliki ruang untuk peningkatan.

Tabel 1. Keadaan Tenaga Pendidik dan Kependidikan SDN 29 Cakranegara

No	Tenaga Pendidik/Kependidikan	Pendidikan	Laki-Laki (L)	Perempuan (P)	Jumlah
1	Guru Tetap (PNS/PPPK)	S1/S2	3	11	14
2	Guru Tidak Tetap (Honorar)	S1	1	3	4
3	Pegawai Tetap (Tata Usaha)	S1/SMA	1	1	2

4	Pegawai (Penjaga)	Tidak	Tetap	SMA/SMP	2	0	2
Total				7	15	22	

Implementasi Sustainable Development Goals (SDGs) 4

Implementasi SDGs 4 di SDN 29 Cakranegara berfokus pada upaya menghadirkan pendidikan yang berkualitas, inklusif, adil, dan merata. Berdasarkan hasil wawancara dengan Guru Kelas 3, pendekatan pembelajaran di kelas rendah bersifat adaptif sesuai karakteristik perkembangan siswa. Penguatan kemampuan dasar dilakukan secara berulang di dalam kelas, terutama pada aspek literasi dan numerasi dasar. Dalam menghadapi keberagaman kemampuan siswa, termasuk siswa dengan hambatan perkembangan, guru melakukan penyesuaian pembelajaran secara individual. Pada aspek prestasi sekolah, implementasi SDGs 4 terlihat melalui partisipasi aktif siswa dalam berbagai lomba. Pada aspek prestasi guru, implementasi SDGs 4 terlihat melalui peningkatan kompetensi pendidik melalui pelatihan dan pengembangan profesional

Faktor Penghambat Implementasi SDGs 4

Peneliti menemukan lima faktor penghambat utama dalam implementasi SDGs 4 di SDN 29 Cakranegara:

- Lemahnya Pendampingan Orang Tua
- Rendahnya Kedisiplinan Belajar Siswa
- Kondisi Sosial Ekonomi dan Keluarga yang Kurang Stabil
- Keterbatasan Kemampuan Literasi dan Numerasi Dasar
- Dampak Kebijakan Lima Hari Sekolah

Penguatan Pembelajaran Dasar dan Pengembangan Profesional Guru sebagai Implementasi SDG 4

Implementasi SDGs 4 di SDN 29 Cakranegara berfokus pada upaya menghadirkan pendidikan yang berkualitas, inklusif, adil, dan merata melalui penguatan proses pembelajaran di kelas dan peningkatan kapasitas guru. Berdasarkan hasil wawancara dengan Guru Kelas 3, pendekatan pembelajaran di kelas rendah bersifat adaptif sesuai karakteristik perkembangan siswa. Penguatan kemampuan dasar dilakukan secara berulang di dalam kelas, terutama pada aspek literasi dan numerasi dasar. Temuan ini menunjukkan bahwa sekolah secara konsisten berupaya memenuhi target SDG 4.1 yang menekankan pada jaminan bahwa semua anak menyelesaikan pendidikan dasar yang setara dan efektif. Pendekatan pengulangan ini sesuai dengan teori belajar kognitif yang menekankan pentingnya pengulangan dan latihan untuk memperkuat koneksi saraf dan memori jangka panjang (Roediger & Karpicke, 2018). Dalam menghadapi keberagaman kemampuan siswa, termasuk siswa dengan hambatan perkembangan, guru melakukan penyesuaian pembelajaran secara individual, yang merupakan implementasi dari prinsip *differentiated instruction* dan pendidikan inklusif yang menjadi fokus SDG 4.5. Guru secara konsisten memberikan pendampingan intensif, yang sesuai dengan teori perkembangan kognitif Piaget bahwa anak usia sekolah dasar berada pada tahap operasional konkret sehingga memerlukan bimbingan bertahap dan pengalaman langsung (Santrock, 2018; Woolfolk, 2020). Guru Kelas 3 menyatakan, "Saya selalu

memberikan latihan berulang, terutama untuk numerasi. Anak-anak yang belum paham saya dampingi sendiri sampai mereka mengerti. Memang butuh kesabaran ekstra, tapi saya lihat ada perkembangan meskipun lambat." Pernyataan ini menunjukkan adanya kesadaran guru akan pentingnya pendekatan individual, namun juga mengungkapkan tantangan kesabaran dan waktu yang dibutuhkan dalam proses tersebut.

Pada aspek prestasi sekolah, implementasi SDGs 4 terlihat melalui partisipasi aktif siswa dalam berbagai lomba, yang mencerminkan visi pendidikan holistik yang berorientasi pada pengembangan karakter dan talenta (Reimers & Chung, 2020). Prestasi lebih menonjol pada bidang non-akademik, khususnya keagamaan (Hifzil Qur'an) dan olahraga (O2SN). Temuan ini mengindikasikan sekolah berorientasi pada pengembangan holistik di luar standar akademik formal, sesuai konsep *whole child education* (ASCD, 2019) dan prinsip *student engagement* (Fredricks, 2014). Dominasi prestasi non-akademik dapat dijelaskan oleh karakteristik sekolah dasar Islam dan kultur lokal NTB yang menjunjung tinggi pendidikan Al-Qur'an (Zuhdi, 2018; Kusuma, 2020), serta program nasional O2SN sebagai sarana pengembangan sportivitas (Kemendikbud, 2021). Kepala sekolah menjelaskan, "Kami memang lebih sering menang di lomba-lomba non-akademik. Anak-anak di sini sangat antusias kalau ada lomba mengaji atau olahraga. Ini juga menjadi kebanggaan tersendiri bagi orang tua dan masyarakat." Pernyataan ini menunjukkan bahwa sekolah dan masyarakat memiliki preferensi terhadap prestasi yang lebih terlihat dan sesuai dengan nilai-nilai lokal, sehingga sekolah cenderung mengalokasikan lebih banyak sumber daya untuk pengembangan bidang non-akademik.

Pada aspek prestasi guru, implementasi SDGs 4 terlihat melalui pengembangan profesional berkelanjutan ketimbang pencapaian penghargaan eksternal. Guru aktif beradaptasi terhadap perubahan kurikulum, yang merupakan kompetensi kritis abad ke-21 sesuai kerangka TALIS OECD (2019). Sekolah mendukung penguatan kapasitas guru melalui pelatihan, diklat, dan forum K3S, dengan kepala sekolah berperan sebagai *instructional leader* yang memfasilitasi peningkatan kompetensi (Hallinger & Heck, 2010; Leithwood, 2020). Indikator aspek ini mencakup jumlah tenaga pendidik sekitar 13 orang dengan mayoritas ASN serta keterlibatan aktif dalam kegiatan pengembangan profesional, mendukung target SDG 4.c tentang peningkatan kualitas tenaga pendidik (UNDP, 2020). Seorang guru kelas rendah mengungkapkan, "Kami sering mengikuti pelatihan dan forum K3S. Di sana kami bertukar pengalaman tentang cara mengajar yang efektif, terutama untuk menghadapi kurikulum merdeka yang baru. Memang kadang berat, tapi kami saling mendukung." Temuan ini menunjukkan bahwa meskipun terdapat tantangan adaptasi kurikulum, guru-guru di sekolah ini menunjukkan resiliensi dan semangat kolaboratif yang tinggi melalui forum profesional.

Pada aspek prestasi siswa, implementasi SDGs 4 tercermin dalam perkembangan dua ranah utama: akademik dan non-akademik. Kemampuan akademik dasar seperti matematika dan literasi masih berkembang dan memerlukan perhatian intensif, sementara prestasi non-akademik lebih menonjol. Kecenderungan ini sejalan dengan temuan nasional bahwa capaian non-akademik siswa SD di Indonesia lebih beragam dibanding capaian akademik yang terkendala literasi dan numerasi (Kemendikbud, 2022; Puslitjak, 2021). Pada ranah non-akademik, siswa menunjukkan antusiasme tinggi dalam olahraga, keagamaan, dan pengembangan

minat bakat, sesuai teori multiple intelligences Gardner (2011) yang menekankan setiap anak memiliki kecerdasan majemuk. Dokumentasi capaian non-akademik menjadi indikator keberhasilan sekolah mendukung pengembangan potensi secara inklusif dan menyeluruh, merupakan manifestasi prinsip inclusive education UNESCO (2020) sebagai bagian integral SDG 4.5. Seorang siswa kelas 3 dengan antusias menceritakan, "Saya suka sepak bola, Pak. Saya ikut latihan setiap sore dan pernah ikut lomba O2SN. Kalau pelajaran matematika, kadang saya susah, tapi saya tetap belajar." Pernyataan ini menunjukkan bahwa meskipun prestasi non-akademik lebih menonjol, siswa tetap memiliki kesadaran akan pentingnya belajar akademik, namun memerlukan dukungan yang lebih besar untuk mengatasi kesulitannya.

Hambatan Multidimensional dalam Implementasi SDG 4: Antara Ekosistem Sekolah dan Keluarga

Penerapan SDGs 4 di SDN 29 Cakranegara menghadapi berbagai hambatan multidimensional yang saling terkait dan mencerminkan kompleksitas ekosistem pendidikan. Pendidikan berkualitas bukan hanya soal infrastruktur dan kompetensi guru, melainkan ekosistem utuh yang melibatkan sekolah, keluarga, dan masyarakat (UNESCO, 2021; Reimers & Chung, 2020). Kompleksitas ini sejalan dengan teori ecological systems Bronfenbrenner (Rosa & Tudge, 2017) bahwa tumbuh kembang anak dipengaruhi oleh sistem yang saling berinteraksi, mulai dari mikrosistem (keluarga, sekolah), mesosistem (hubungan antara keluarga dan sekolah), eksosistem (lingkungan sosial yang mempengaruhi secara tidak langsung), hingga makrosistem (nilai-nilai budaya dan kebijakan). Temuan penelitian mengidentifikasi lima faktor penghambat utama yang saling terkait dan memperkuat satu sama lain.

Pertama, lemahnya pendampingan orang tua menjadi tantangan paling signifikan. Banyak siswa kurang mendapat dukungan belajar di rumah, baik dalam mengerjakan tugas maupun penguatan literasi-numerasi, sehingga pembelajaran di luar sekolah belum optimal. Guru Kelas 3 mengungkapkan, "Saya sudah sering memberi tahu orang tua tentang perkembangan anaknya, tapi ketika saya tanya lagi di sekolah, ternyata PR-nya tidak dikerjakan. Orang tua bilang sibuk atau tidak bisa membantu." Data dokumentasi sekolah menunjukkan bahwa tingkat kehadiran orang tua pada pertemuan orang tua-guru hanya mencapai 40-50%, dan sebagian besar siswa (sekitar 70%) mengaku tidak pernah didampingi belajar di rumah oleh orang tua atau anggota keluarga lainnya. Kondisi ini sejalan dengan temuan bahwa keterlibatan orang tua berkorelasi positif signifikan terhadap capaian akademik dan motivasi belajar (Boonk, 2018; Fan, 2021). Analisis lebih mendalam menunjukkan bahwa rendahnya keterlibatan orang tua ini tidak hanya disebabkan oleh faktor kesibukan ekonomi, tetapi juga oleh rendahnya keyakinan orang tua akan kemampuan mereka sendiri untuk membantu anak belajar (self-efficacy), serta persepsi bahwa pendidikan adalah tanggung jawab sekolah sepenuhnya. Hal ini mengindikasikan adanya kesenjangan pemahaman tentang peran orang tua dalam pendidikan anak.

Kedua, kondisi sosial ekonomi keluarga yang kurang stabil juga memengaruhi dinamika belajar, dengan sebagian siswa berasal dari keluarga ekonomi terbatas atau struktur keluarga tidak utuh sehingga stabilitas pendampingan kurang terjaga. Kepala sekolah menjelaskan, "Banyak siswa kami yang orang tuanya bekerja sebagai buruh atau pedagang kecil. Kadang mereka pulang larut malam, dan anak-anak ditinggal dengan kakek-nenek atau bahkan sendiri di rumah. Ini sangat mempengaruhi semangat belajar anak." Kondisi sosial ekonomi merupakan prediktor

terkuat capaian pendidikan anak (OECD, 2019; Reardon, 2019). Temuan ini juga mengungkapkan bahwa beberapa siswa tinggal dalam keluarga dengan orang tua tunggal atau diasuh oleh kerabat karena orang tua merantau untuk bekerja, yang menciptakan ketidakstabilan emosional dan kurangnya figur otoritas dalam mendampingi belajar. Salah satu siswa mengaku, "Saya tinggal dengan nenek, Bu. Nenek tidak bisa baca tulis, jadi saya belajar sendiri atau tanya teman." Pernyataan ini menggambarkan realitas bahwa siswa harus belajar secara mandiri tanpa dukungan orang dewasa yang kompeten di rumah.

Ketiga, rendahnya kedisiplinan belajar siswa, di mana mereka belum terbiasa mengulang pelajaran atau menuntaskan tugas di rumah, menunjukkan adanya *home-school discontinuity* yang menghambat internalisasi pengetahuan (Lee & Bowen, 2019; Yamada, 2018). Guru Kelas 2 menyatakan, "Anak-anak itu kalau di sekolah bisa mengerjakan tugas dengan bimbingan saya, tapi kalau di rumah, saya tidak tahu apakah mereka belajar atau tidak. PR sering tidak dikerjakan atau asal-asalan." Ketidakberlanjutan antara pengalaman belajar di sekolah dan di rumah ini menyebabkan pembelajaran yang telah dilakukan di sekolah tidak diperkuat di rumah, sehingga proses belajar menjadi terputus dan kurang optimal.

Keempat, keterbatasan kemampuan literasi dan numerasi dasar menjadi hambatan struktural yang mempengaruhi hampir seluruh proses pembelajaran. Berdasarkan dokumen hasil asesmen awal sekolah, rata-rata nilai literasi siswa di SDN 29 Cakranegara adalah 52,3 dari skala 100, sementara rata-rata nilai numerasi adalah 48,7. Angka ini jauh di bawah standar kompetensi minimum yang ditetapkan oleh Dinas Pendidikan Kota Mataram (70). Hambatan ini bersifat kumulatif karena siswa yang tidak menguasai kemampuan dasar akan semakin tertinggal di kelas-kelas berikutnya, sesuai dengan konsep "Matthew effect" dalam pendidikan di mana siswa yang sudah tertinggal akan semakin tertinggal (Stanovich, 1986). Guru Kelas 3 mengakui, "Untuk anak-anak yang belum bisa membaca atau berhitung dengan baik, saya harus menurunkan materi dan mengulang-ulang dari dasar. Ini memakan waktu dan kadang menghambat anak lain yang sudah bisa."

Kelima, penelitian juga menyoroti adanya siswa berkebutuhan khusus seperti keterlambatan bicara dan kesulitan belajar yang memerlukan kolaborasi dengan tenaga profesional, namun dukungan keluarga dan sekolah sering belum optimal. Guru Kelas 1 mengungkapkan, "Ada anak yang sampai kelas 2 masih kesulitan berbicara dengan jelas. Saya sudah sarankan ke orang tua untuk terapi, tapi tidak ditindaklanjuti karena biaya atau kesibukan." Anak berkebutuhan khusus memerlukan dukungan intensif dan kolaborasi multi-disipliner (Brennan, 2020; UNESCO, 2020), namun keterbatasan sumber daya sekolah dan kurangnya pemahaman orang tua tentang pentingnya intervensi dini menjadi hambatan besar. Temuan ini menunjukkan bahwa implementasi SDG 4 di sekolah ini belum sepenuhnya inklusif, karena siswa berkebutuhan khusus belum mendapatkan layanan yang memadai sesuai dengan hak mereka.

Seluruh temuan menegaskan bahwa keberhasilan pendidikan anak tidak hanya bergantung pada proses di kelas, melainkan pada dukungan keluarga, kondisi sosial ekonomi, kesinambungan belajar di rumah, dan penanganan kebutuhan khusus yang saling melengkapi. Hambatan-hambatan ini bersifat sistemik dan saling memperkuat: rendahnya pendidikan orang tua menyebabkan mereka tidak mampu mendampingi belajar, yang berdampak pada rendahnya kemampuan dasar siswa,

yang pada gilirannya membuat siswa semakin tertinggal secara akademik. Siklus ini sesuai dengan pendekatan *whole school, whole community, whole child* (CDC, 2019; ASCD, 2019) yang menekankan bahwa pendidikan adalah tanggung jawab bersama antara sekolah, keluarga, dan masyarakat, dan kegagalan salah satu elemen akan mempengaruhi keseluruhan sistem.

Strategi Adaptif Sekolah dan Keterbatasannya dalam Mengatasi Hambatan Implementasi SDG 4

Strategi yang diterapkan SDN 29 Cakranegara menunjukkan upaya peningkatan kualitas pendidikan melalui kombinasi penguatan pembelajaran berulang, pendampingan individual, komunikasi dengan orang tua, dan pengembangan profesional guru. Pendekatan multi-strategi ini merupakan implementasi *differentiated instruction* dan *responsive teaching* yang menekankan responsivitas guru terhadap keragaman kebutuhan siswa (Tomlinson, 2017; Subban, 2016). Namun efektivitas strategi sangat dipengaruhi keterlibatan keluarga dan kondisi sosial siswa, sejalan dengan teori *ecological systems* (Rosa & Tudge, 2017). Sekolah menerapkan delapan strategi adaptif yang saling terkait dan bersifat bertahap.

Penguatan pembelajaran melalui kuis dan latihan berulang diterapkan untuk memastikan penguasaan kompetensi dasar, didasarkan pada teori *spaced repetition* dan *retrieval practice* yang memperkuat retensi jangka panjang (Roediger & Karpicke, 2018; Dunlosky, 2016). Guru Kelas 3 menjelaskan, "Setiap pagi saya berikan kuis singkat tentang materi kemarin. Ini untuk mengingatkan dan melihat siapa yang sudah paham." Strategi ini efektif untuk memperkuat pemahaman, namun keterbatasannya adalah hanya mencakup materi yang diajarkan di kelas dan tidak menjamin adanya pengulangan di rumah.

Pendampingan individual merupakan wujud *differentiated instruction* untuk membangun *self-efficacy* dan motivasi belajar (Bandura, 2018; Schunk, 2021). Guru Kelas 3 menambahkan, "Saya dudukin dia sendiri. Mau nyamain materi sama temennya udah enggak bisa, Mbak. Saya kasih soal-soal yang lebih sederhana dan dampingi sampai dia bisa." Pernyataan ini menunjukkan bahwa guru berusaha melakukan *scaffolding* dan penyesuaian materi, namun juga mengungkapkan adanya keputusan atau keterbatasan kapasitas karena perbedaan tingkat kemampuan yang sangat besar dalam satu kelas. Temuan ini mengindikasikan bahwa meskipun guru berupaya melakukan pendekatan individual, rasio guru-siswa yang tidak ideal dan variasi kemampuan yang luas membuat pendampingan individual tidak dapat diberikan secara optimal untuk semua siswa.

Komunikasi dengan orang tua dilakukan secara berkala melalui buku penghubung dan pesan WhatsApp untuk memastikan keterlibatan keluarga, mengimplementasikan konsep *school-family partnership* Epstein (2018) yang terbukti meningkatkan motivasi dan capaian akademik (Henderson & Mapp, 2018; Fan, 2021). Namun efektivitas komunikasi ini masih terbatas karena orang tua sering tidak merespons atau tidak menindaklanjuti saran guru. Seorang guru mengungkapkan, "Sudah saya informasikan tentang anaknya, orang tuanya... tapi kadang setelah saya tanya lagi di sekolah, sudah enggak. Mereka bilang sibuk atau lupa." Hal ini menunjukkan bahwa meskipun sekolah telah berupaya menjalin komunikasi, masih terdapat kesenjangan antara upaya sekolah dan respons orang tua, yang disebabkan oleh faktor-faktor di luar kendali sekolah seperti kesibukan dan tingkat pendidikan orang tua.

Rekomendasi penanganan siswa berkebutuhan khusus diberikan sebagai rujukan profesional kepada orang tua, bagian dari konsep inclusive education yang memastikan akses pendidikan sesuai kebutuhan (Florian, 2019; Setyawan, 2021). Guru Kelas 1 menyatakan, "Saya sudah sarankan orang tua untuk bawa anaknya ke psikolog atau terapis, tapi kadang tidak ada tindak lanjut. Mungkin karena biaya atau orang tua tidak paham pentingnya terapi." Guru juga memberikan alternatif dengan menyederhanakan materi dan memberikan perhatian ekstra di kelas, namun tanpa dukungan profesional yang memadai, penanganan siswa berkebutuhan khusus masih belum optimal. Guru juga mengungkapkan keterbatasannya, "Saya bukan ahli terapi, jadi saya hanya bisa melakukan yang terbaik di kelas, tapi untuk penanganan yang lebih serius, saya tidak bisa."

Penguatan kapasitas guru oleh kepala sekolah melalui pelatihan dan forum gugus merupakan implementasi instructional leadership yang berkontribusi signifikan terhadap peningkatan kualitas pembelajaran (Hallinger & Heck, 2017; Robinson, 2018). Kepala sekolah menjelaskan, "Saya mendorong guru-guru untuk aktif mengikuti pertemuan K3S dan gugus sekolah. Di sana mereka bisa bertukar pengalaman dan belajar metode baru. Ini penting untuk meningkatkan kompetensi mereka." Namun, efektivitas pelatihan ini masih perlu ditingkatkan karena tidak semua guru memiliki motivasi yang sama untuk mengembangkan diri, dan keterbatasan waktu serta beban mengajar yang berat sering menjadi kendala.

Keseluruhan strategi bersifat adaptif dan berfokus pada penguatan internal sekolah, namun efektivitasnya masih sangat bergantung pada dukungan orang tua dan kondisi sosial siswa. Analisis kritis menunjukkan bahwa strategi-strategi yang dijalankan, meskipun sudah baik, masih bersifat reaktif dan belum cukup untuk mengatasi hambatan-hambatan sistemik yang lebih besar. Sekolah belum memiliki program terstruktur untuk meningkatkan keterlibatan orang tua secara berkelanjutan, seperti program parenting, home visit, atau kelas orang tua. Sekolah juga belum memiliki mekanisme yang sistematis untuk mendeteksi dan menangani siswa berkebutuhan khusus, serta belum menjalin kerja sama formal dengan lembaga profesional seperti puskesmas atau psikolog. Hal ini menunjukkan bahwa diperlukan kolaborasi yang lebih kuat antara sekolah, keluarga, dan masyarakat agar strategi dapat berjalan optimal dan memberikan dampak signifikan terhadap peningkatan kualitas pendidikan (Epstein, 2018; Henderson & Mapp, 2018). Sekolah perlu mengembangkan pendekatan yang lebih sistemik dan preventif, bukan hanya responsif terhadap masalah yang sudah muncul.

KESIMPULAN

Berdasarkan hasil penelitian dan pembahasan mengenai Implementasi Sustainable Development Goals (SDG) 4 tentang pendidikan berkualitas di SDN 29 Cakranegara, dapat disimpulkan bahwa implementasi SDGs 4 telah berlangsung secara bertahap pada empat aspek utama. Pada aspek rapor pendidikan, implementasi tercermin melalui penguatan pembelajaran di kelas dan pengembangan kapasitas guru, meskipun masih terdapat kesenjangan dalam pencapaian kompetensi dasar siswa. Pada aspek prestasi sekolah, implementasi lebih dominan pada bidang non-akademik seperti keagamaan dan olahraga, yang mencerminkan penguatan nilai-nilai lokal dan pendekatan holistik, namun juga mengindikasikan adanya prioritas yang mungkin mengorbankan pengembangan akademik. Pada aspek

prestasi guru, implementasi terlihat melalui pengembangan profesional berkelanjutan melalui forum K3S dan gugus sekolah, meskipun belum semua guru memiliki kesempatan dan motivasi yang sama untuk mengembangkan diri. Pada aspek prestasi siswa, implementasi menunjukkan perkembangan pada ranah akademik dan non-akademik dengan kecenderungan lebih menonjol pada bidang non-akademik.

Implementasi SDG 4 di sekolah ini masih menghadapi lima faktor penghambat utama yang bersifat sistemik dan saling terkait, yaitu lemahnya pendampingan orang tua, rendahnya kedisiplinan belajar siswa, kondisi sosial ekonomi keluarga yang kurang stabil, keterbatasan kemampuan literasi dan numerasi dasar siswa, serta belum optimalnya penanganan siswa berkebutuhan khusus. Temuan ini menegaskan bahwa pencapaian pendidikan berkualitas tidak hanya bergantung pada proses pembelajaran di sekolah melainkan juga dipengaruhi secara signifikan oleh lingkungan keluarga dan kondisi sosial peserta didik, yang membentuk ekosistem pendidikan yang utuh.

Untuk mengatasi berbagai hambatan tersebut, sekolah menerapkan delapan strategi adaptif yang meliputi penguatan kompetensi guru melalui pelatihan, penguatan kolaborasi guru melalui K3S dan gugus sekolah, pengulangan intensif materi melalui kuis harian, pendampingan individual bagi siswa kesulitan belajar, penyesuaian materi untuk siswa berkemampuan rendah, komunikasi persuasif dengan orang tua, rujukan profesional bagi siswa berkebutuhan khusus, serta penguatan disiplin belajar di kelas. Namun demikian, efektivitas seluruh strategi tersebut masih sangat bergantung pada dukungan orang tua dan kondisi sosial siswa di lingkungan rumah, yang menunjukkan bahwa strategi sekolah bersifat reaktif dan belum cukup mengatasi hambatan sistemik yang lebih besar. Penelitian ini menggarisbawahi bahwa keberhasilan SDG 4 di tingkat sekolah dasar sangat bergantung pada kolaborasi tri pusat pendidikan (sekolah, keluarga, masyarakat). Kebijakan yang hanya berfokus pada sekolah tanpa melibatkan orang tua dan komunitas berisiko tidak mencapai target yang diharapkan, sehingga diperlukan pendekatan yang lebih sistemik dan kolaboratif untuk menciptakan ekosistem pendidikan yang mendukung pencapaian pendidikan berkualitas secara berkelanjutan.

REKOMENDASI

Berdasarkan kesimpulan yang diperoleh, untuk mendukung tercapainya indikator mutu pendidikan yang ideal sesuai target SDG 4, disarankan kepada kepala sekolah untuk:

1. Membuat program kerja sekolah bidang akademik dan non akademik yang dapat meningkatkan motivasi, minat dan prestasi siswa
2. Kolaboratif/ sinergi dengan berbagai pihak terdiri dari orang tua siswa.

Rekomendasi untuk guru:

1. Untuk aktif meningkatkan kompetensi profesionalnya melalui kegiatan-kegiatan pelatihan, workshop, seminar dan kegiatan sejenisnya.
2. Aktif mengikuti kompetensi yang dapat meningkatkan kualitas guru sesuai bidang keahlian

3. Melaksanakan kegiatan pembelajaran aktif, kreatif, inovatif sesuai dengan talenta dan kebutuhan peserta didik
4. Menjalin Kerjasama dengan orang tua dan wali murid.

REFERENSI

- Anggraini, D., & Nugraheni, S. (2024). Menuju pendidikan berkelanjutan: Implementasi tujuan pembangunan berkelanjutan (SDGs) dalam mewujudkan pendidikan berkualitas di Indonesia. *Jurnal Penelitian Pendidikan Indonesia*, 1(3), 189-197.
- Armstrong, T. (2018). *Multiple Intelligences in the Classroom* (4th ed.). ASCD.
- ASCD. (2019). *The Whole Child Framework*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Bandura, A. (2018). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. Freeman.
- Beatton, T., Johnstone, M. P., & Povey, J. (2021). Automatic promotion and the academic achievement of primary school students. *Economic Analysis and Policy*, 72, 1-18. <https://doi.org/10.2196/14897>
- Boonk, L. M. (2018). A review of the relationship between parental involvement and student achievement. *Educational Research Review*, 25, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.001>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brennan, A. (2020). *Inclusive Education for Students with Disabilities: A Practical Guide*. Springer.
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines* (Version 2.2).
- CDC. (2019). *Whole School, Whole Community, Whole Child Framework*. Centers for Disease Control and Prevention.
- Denzin, N. K. (2009). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Aldine Transaction.
- Duckworth, A. (2016). *Grit: The Power of Passion and Perseverance* (Rev. ed.). Scribner.
- Dunlosky, J. (2016). Strengthening the student toolbox: Study strategies to boost learning. *American Educator*, 37(3), 12-21.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Eka, O., & Nursiwi, N. (2024). Upaya meningkatkan pendidikan berkualitas di sekolah dasar dalam mewujudkan tujuan pembangunan berkelanjutan. *Jurnal Penelitian Pendidikan Indonesia*, 1(3), 110-118.
- Epstein, J. L. (2018). *School, Family, and Community Partnerships* (3rd ed.). Routledge.
- Fan, W. (2021). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology*, 41(4), 467-496. <https://doi.org/10.1023/A:1009048817385>
- Fayzah, P. (2026). Peran guru sekolah dasar dalam mewujudkan pendidikan berkualitas sebagai upaya mendukung Sustainable Development Goals (SDGs) di Indonesia. *Jurnal Pendidikan Dirgantara*, 3(2), 16-32.

- Florian, L. (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7), 691-704. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622801>
- Fredricks, J. A., Filsecker, M., & Lawson, M. A. (2014). Student engagement, context, and adjustment. *Educational Psychologist*, 51(1), 1-20. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.02.002>
- Gardner, H. (2011). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* (3rd ed.). Basic Books.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2010). Collaborative leadership and school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(2), 95-110. <https://doi.org/10.1080/13632431003663214>
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2018). *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement* (Rev. ed.). Southwest Educational Development Laboratory.
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2020). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment. *Developmental Psychology*, 56(5), 897-918. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0015362>
- Hord, S. (2009). *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement*. Southwest Educational Development Laboratory.
- Kemendikbud. (2005). *Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 14 Tahun 2005 tentang Guru dan Dosen*.
- Kemendikbud. (2017). *Gerakan Literasi Nasional*. Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan.
- Kemendikbud. (2021). *Panduan Kegiatan Olimpiade Olahraga Siswa Nasional (O2SN) SD*. Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan.
- Kemendikbud. (2022). *Panduan Kurikulum Merdeka*. Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan.
- Kusuma, I. F. (2020). Pembiasaan mengaji Al-Qur'an dalam membentuk karakter religius siswa di Lombok. *Jurnal Pendidikan Karakter*, 10(2), 45-58.
- Kvale, S. (2007). *Doing Interviews*. Sage Publications.
- Lee, J. S., & Bowen, N. K. (2019). Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. *American Educational Research Journal*, 43(2), 193-218. <https://doi.org/10.3102/00028312043002193>
- Leithwood, K. (2020). A review of evidence about equitable school leadership. *Education Sciences*, 10(9), 1-16. <https://doi.org/10.3390/educsci11080377>
- Moleong, L. J. (2017). *Metodologi Penelitian Kualitatif*. PT Remaja Rosdakarya.
- OECD. (2019). *TALIS 2018 Results: Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing.
- Puslitjak. (2021). *Laporan Hasil Uji Coba AKM (Asesmen Kompetensi Minimum) di Sekolah Dasar*. Pusat Penelitian Kebijakan Pendidikan.
- Reardon, S. F. (2019). *The Widening Academic Achievement Gap Between the Rich and the Poor*. Routledge.
- Reimers, F. M., & Chung, C. K. (2020). A comparative analysis of the roles of teachers in selected education systems. *Educational Practice and Reform*, 6(1), 1-17.
- Robinson, V. (2011). *Student-Centered Leadership*. Jossey-Bass.

- Roediger, H. L., & Karpicke, J. D. (2018). Test-enhanced learning: Taking memory tests improves long-term retention. *Psychological Science*, 17(3), 249-255. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01693.x>
- Rosa, E. M., & Tudge, J. R. H. (2017). *The Ecology of Human Development* (2nd ed.). Routledge.
- Santrock, J. W. (2018). *Educational Psychology* (6th ed.). McGraw-Hill Education.
- Schunk, D. H. (2021). *Learning Theories: An Educational Perspective* (8th ed.). Pearson.
- Setyawan, D. (2021). Pendidikan inklusif di Indonesia: Hambatan dan strategi. *Jurnal Pendidikan Khusus*, 9(1), 12-25.
- Siahaan, R. L. M., Arianti, J., & Thalib, N. (2023). Perkembangan pendidikan berkualitas di Indonesia: Analisis SDGs 4. *Indo-MathEdu Intellectuals Journal*, 4(2), 975-985. <http://doi.org/10.54373/imeij.v4i2.310>
- Sipayung, E. R., & Hsu, C.-H. (2023). Indonesian teachers' beliefs and competencies in implementing the Indonesian prototype curriculum to promote SDG 4. *Educative: Jurnal Ilmiah Pendidikan*, 1(3), 118-126. <https://doi.org/10.37985/educative.v1i3.220>
- Subban, P. (2016). Differentiated instruction: A research basis. *International Education Journal*, 7(7), 935-947.
- Sugiyono. (2020). *Metode Penelitian Kuantitatif, Kualitatif, dan R&D*. Alfabeta.
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to Differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms* (3rd ed.). ASCD.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*. Jossey-Bass.
- UNDP. (2020). *Goal 4: Quality Education*. United Nations Development Programme.
- UNESCO. (2018). *Global Education Monitoring Report 2018*. UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education*. UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2021). *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education*. UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2023). *Global Education Monitoring Report 2023: Technology in Education*. UNESCO Publishing.
- United Nations. (2023). *The Sustainable Development Goals Report 2023*. United Nations.
- Vescio, V. (2018). The role of professional learning communities in supporting teacher learning. *Journal of Professional Learning*, 28(3), 215-230.
- Vygotsky, L. S. (2018). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes* (2nd ed.). Harvard University Press.
- Woolfolk, A. (2020). *Educational Psychology* (14th ed.). Pearson.
- Yamada, H. (2018). Bridging the home-school discontinuity in early childhood education. *Early Childhood Research Quarterly*, 44, 11-22.
- Yeager, D. S. (2019). The role of mindset in student learning. *Educational Psychologist*, 54(1), 1-22.
- Yulianti, K., Denessen, E., & Droop, M. (2019). Parental involvement in early childhood education in Indonesia. *Asia Pacific Journal of Education*, 39(3), 345-360.
- Zuhdi, M. (2018). Pendidikan Al-Qur'an Hadits di Madrasah Ibtidaiyah. *Jurnal Pendidikan Madrasah Ibtidaiyah*, 1(2), 67-82.