

Pendidikan Multikultural berbasis Kearifan Lokal untuk menumbuhkan Karakter Toleransi

Nurlaili Handayani ^{a,1}, Elly Malihah ^{a,2*}, Kokom Komalasari ^{a,3}, Siti Nurbayani ^{a,4}

^a Universitas Pendidikan Indonesia, Indonesia

² ellyms@upi.edu*

*korespondensi penulis

Informasi artikel

Received: 26 April 2026;

Revised: 1 Mei 2026;

Accepted: 10 Juni 2026.

Kata kata kunci:

Multikultural;

Kearifan Lokal;

Karakter.

: ABSTRAK

Penelitian bertujuan untuk menganalisis internalisasi pendidikan multikultural serta faktor pendukung dan penghambatnya berbasis kearifan lokal. Pendekatan kualitatif dengan jenis studi kasus digunakan, melibatkan guru, kepala sekolah, dan siswa. Data dikumpulkan melalui wawancara, observasi, dan dokumentasi, dan dianalisis dengan teknik triangulasi. Temuan pertama, internalisasi pendidikan multikultural dilakukan melalui kegiatan intrakurikuler dan ekstrakurikuler berbasis kearifan lokal. Kedua, melalui budaya sekolah seperti kegiatan Iman dan Taqwa (IMTAQ) inklusif dan program sabtu budaya. Faktor pendukung: komitmen kepala sekolah, pemahaman multikultural guru, kerja sama sekolah dengan lintas organisasi eksternal. Faktor penghambat: program pelatihan guru belum maksimal, minimnya sumber belajar (*teks book*) yang menginterasikan kearifan lokal secara kontekstual, serta kesenjangan sarana prasarana antar sekolah. Implikasi teoretis memperkuat konsep pendidikan multikultural berbasis kearifan lokal agar siswa siap menjadi global citizenship yang berkarakter, sedangkan secara praktis, pembelajaran perlu dirancang secara integratif dengan menanamkan nilai-nilai kearifan lokal untuk mewujudkan karakter toleransi.

ABSTRACT

Multicultural Education Based on Local Wisdom to Foster Tolerance Character. This study analyzes the internalization of multicultural education and the factors that support or hinder it, using local wisdom as its foundation. A qualitative case study was conducted with teachers, school principals, and students. Data came from interviews, observations, and documentation, and was then analyzed using triangulation. The first finding shows that multicultural education is internalized through curricular and extracurricular activities rooted in local wisdom. Second, it takes place through school culture efforts such as inclusive IMTAQ activities and Cultural Saturday programs. Supporting factors are school principals' commitment, teachers' understanding of multiculturalism, and collaboration between schools and external organizations. Inhibiting factors include inadequate teacher training, lack of relevant textbooks, and unequal school facilities. Theoretically, this research strengthens the concept of multicultural education based on local wisdom to nurture students as character-driven global citizens. In practice, educational experiences should integrate local wisdom values to cultivate tolerance.

Copyright © 2026 (Nurlaili Handayani, dkk). All Right Reserved

How to Cite : Handayani, N., Malihah, E., Komalasari, K. ., & Nurbayani, S. (2026). Pendidikan Multikultural berbasis Kearifan Lokal untuk menumbuhkan Karakter Toleransi. *De Cive : Jurnal Penelitian Pendidikan Pancasila Dan Kewarganegaraan*, 6(1), 20–33.
<https://doi.org/10.56393/decive.v6i1.4301>



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/). Allows readers to read, download, copy, distribute, print, search, or link to the full texts of its articles and allow readers to use them for any other lawful purpose. The journal hold the copyright.

Pendahuluan

Kompleksitas heterogenitas masyarakat ditandai dengan kemajemukan dan pluralitas seluruh aspek masyarakat. Masyarakat Indonesia pada umumnya memiliki latar belakang budaya, suku, ras, etnis, sosial, ekonomi dan agama yang beragam. Kompleksitas keberagaman ini menjadikan Indonesia sebagai salah satu negara multikultural (Handayani & Wulandari, 2017). Terlebih lagi, Indonesia memiliki semboyan khusus sebagai penciri, yaitu Bhineka Tunggal Ika. Semboyan ini merupakan mosaik yang kompleks sebagai bentuk umum dari keberagaman suku, agama, ras, sosial ekonomi, dan golongan. Mazid & Suharno (2019) menyatakan keberagaman ini menjadi modal sosial yang tidak ternilai, tetapi juga menyimpan potensi konflik horizontal apabila tidak dapat dikontrol dengan baik. Data publikasi Badan Pusat Statistik tahun 2024 menjelaskan bahwa transformasi sosial budaya menjadi salah satu pilar dalam mendukung visi Indonesia Emas 2045.

Indeks Fraksionalisasi Etnis (IFE) menunjukkan skor 0,81, yang menunjukkan tingkat keragaman etnis yang sangat tinggi. Keragaman yang tinggi sering kali menyebabkan kurangnya pemahaman dan penghargaan terhadap perbedaan (Amin, 2018). Dalam situasi ini, pendidikan menghadapi tantangan besar: pendidikan tidak hanya harus fokus pada transfer pengetahuan, tetapi juga pada pengajaran nilai-nilai, khususnya toleransi, penghormatan, dan penghargaan terhadap orang lain. Ini membantu siswa memahami makna keragaman di sekolah dan komunitas mereka (Mazid & Suharno, 2019) Pendidikan memainkan peran penting dalam mengajarkan nilai-nilai ini selama proses pembelajaran. Menurut Atmaja (2020), menginternalisasi nilai toleransi sangat penting karena siswa tumbuh dan berinteraksi di lingkungan yang beragam. Pada saat yang sama, situasi multikultural ini berjalan seiring dengan globalisasi dan kemajuan teknologi, yang mengekspos siswa pada dunia yang jauh lebih kompleks (Pramadya & Oktaviani, 2021).

Teknologi dan globalisasi telah membawa perubahan signifikan pada masyarakat Indonesia, termasuk kondisi sosial peserta didik. Informasi yang melintasi batas geografis dan budaya dapat memberikan pengalaman berharga bagi peserta didik (Fitriah & Saputri, 2021; Yenny Puspita, 2018). Namun, perkembangan ini juga berpotensi mengikis nilai-nilai lokal yang menjaga harmoni sosial (Rintiauw, S. P. Maftuh, B. & Malihah, 2019). Kota Mataram, ibu kota Provinsi Nusa Tenggara Barat, memiliki masyarakat yang beragam, di mana etnis Sasak, Bali, Jawa, Tionghoa, dan kelompok lainnya hidup berdampingan (Arvianti et al., 2023). Keberagaman ini menciptakan ruang sosial yang dinamis, namun juga meningkatkan potensi konflik horizontal jika tidak dikelola dengan baik (Zulkifli et al., 2020).

Pendidikan memiliki peran penting dalam membentuk karakter dan menanamkan nilai toleransi di tingkat sekolah menengah pertama, terutama melalui integrasi pendidikan multikultural dalam pembelajaran di kelas (Karmini et al., 2020). Krisis toleransi di Kota Mataram tercermin dari berbagai konflik yang terjadi antara 2020 dan 2025. Salah satu yang paling menonjol adalah konflik berkepanjangan antara masyarakat Karang Taliwang dan Monjok, serta antara Pagutan dan Petemon (Natsir, 2023; Sugandi, 2026). Situasi ini dapat menjadi contoh negatif bagi lingkungan pendidikan, khususnya di sekolah-sekolah yang berada di daerah konflik. Keberagaman yang terus berkembang juga berpotensi memicu konflik baru. Oleh karena itu, pemahaman siswa tentang pentingnya toleransi melalui pendidikan multikultural dapat membantu mengurangi risiko konflik, baik secara vertikal maupun horizontal.

Banks (2014) menjelaskan bahwa pendidikan multikultural adalah konsep inovatif yang dirancang untuk mengakomodasi latar belakang siswa yang beragam. Pendekatan pendidikan ini menekankan kesetaraan kesempatan bagi semua siswa untuk belajar di sekolah dan memberikan akses terhadap pendidikan berkualitas tinggi bagi semua orang. Handayani & Wulandari (2017) menyatakan bahwa pendidikan multikultural memungkinkan individu untuk mempertahankan identitas mereka sambil menghormati perbedaan melalui sikap toleransi dan saling menghormati. Selain itu, pendidikan multikultural dapat dimanfaatkan untuk memperluas wawasan, meningkatkan pengetahuan, dan

menumbuhkan sikap toleran. Mazid & Suharno (2019) menambahkan bahwa pendidikan multikultural muncul dari kesadaran masyarakat akan pentingnya menghormati perbedaan etnis, suku, bahasa, dan budaya.

Pendidikan multikultural merupakan pendekatan yang perlu diterapkan secara berkelanjutan untuk menjaga stabilitas sosial dan menanamkan nilai-nilai seperti empati, kesederajatan, dan kesetaraan (Zamroni et al., 2021). Dengan demikian, perancangan pembelajaran Ilmu Pengetahuan Sosial yang relevan dengan realitas multikultural di Mataram menjadi suatu keharusan dalam dunia pendidikan. Pendidikan multikultural bertujuan membentuk karakter siswa agar menjadi generasi yang tangguh, berwawasan global, dan tetap menghargai budaya nasional. Budiono (2021) menyatakan bahwa pluralisme yang telah menjadi bagian dari bangsa Indonesia harus dipahami secara kolektif, dan multikulturalisme sebagai mekanisme penerimaan kesepakatan dalam masyarakat diperlukan untuk mencegah konflik sosial melalui kerja sama, sehingga menjadi syarat utama dalam menjaga persatuan bangsa. Untuk mencapai tujuan tersebut, diperlukan perubahan dalam sistem pendidikan, khususnya pada aspek kurikulum, metode pengajaran, serta peningkatan kompetensi guru agar mampu mengelola keberagaman di kelas secara humanis dengan tetap menghormati prinsip kesetaraan dan kesederajatan.

Pemerintah telah menanggapi langkah-langkah revolusioner ini secara positif, terutama terkait kebutuhan akan strategi yang jelas sebagaimana diuraikan dalam kebijakan Kurikulum Merdeka melalui penguatan Profil Siswa Pancasila (Poerwanti et al., 2023). Dimensi “Keragaman Global” berfungsi sebagai prinsip fundamental, yang mengharuskan siswa untuk melestarikan nilai-nilai budaya yang luhur, identitas lokal, dan tradisi sambil tetap berpikiran terbuka dalam berinteraksi dengan budaya lain. Kebijakan ini menekankan bahwa pengembangan toleransi bukan lagi bersifat opsional atau sekadar pelengkap, melainkan telah menjadi kompetensi inti yang harus diukur dan dikembangkan. Berdasarkan Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003, Pasal 50 ayat 1, “pemerintah kabupaten/kota mengelola pendidikan dasar dan menengah, serta unit pendidikan berdasarkan pendidikan lokal.” Oleh karena itu, kebijakan pemerintah ini menjadi peringatan bagi pendidik untuk merancang pembelajaran sehingga dapat menjembatani tujuan kurikulum nasional dengan kondisi faktual lokal yang khas, sebagaimana ditemukan di Kota Mataram yang dikenal sebagai wilayah yang juga memiliki kondisi multikultural di beberapa sisi. Temuan Marzuki et al., (2020) memberikan wajah baru bagi pendidikan multikultural khususnya kajian pesantren, Islam inklusif yang terbuka terhadap keberagaman pemeluk agama lain dengan pandangan bahwa agama-agama lain adalah agama dunia yang membawa kebaikan bagi pemeluknya. Selain itu, Eliza et al., (2024). Islam inklusif tidak hanya mencerminkan realitas pluralisme, tetapi juga secara aktif berkontribusi terhadap pluralisme itu sendiri.

Hasil penelitian di atas menunjukkan bahwa pendidikan multikultural mencakup banyak hal, bahkan lebih dari sekadar agama atau kepercayaan kelompok tertentu. Selama pendidikan mengajarkan nilai-nilai umum dan menanamkan sikap toleransi, konflik bisa dikurangi (Firdaus, Dian Kurnia Anggreta, 2020; Eko, Eko, Munandar, & Rachman, 2020). Studi awal yang melibatkan tiga guru menunjukkan beberapa masalah. Salah satunya adalah kesadaran tentang keberagaman masih rendah, dan siswa masih punya pengetahuan dan pandangan yang terbatas tentang bagaimana harus bersikap terhadap perbedaan yang cukup rumit di lingkungan sekolah mereka. Namun, ada perbedaan dalam penelitian karena pemahaman multikultural yang belum lengkap oleh beberapa sekolah dan guru Sekolah Menengah Pertama di Kota Mataram. Studi sebelumnya lebih fokus pada aspek teori dan penerapan di tingkat besar, atau sekolah, tapi kurang fokus pada tingkat kecil, atau kelas, di mana kebijaksanaan lokal digunakan sebagai cara mengajar. Pengajaran di kelas lebih dari sekadar memberikan pelajaran. Mereka juga menerapkan pembelajaran dengan memperhatikan konteks budaya dan keberagaman masyarakat sekitar. Pembelajaran yang menekankan tanggapan terhadap budaya adalah sesuatu yang lebih dari sekadar pendidikan.

Siswa dari berbagai latar belakang menghadapi banyak tantangan untuk berhasil di sekolah, termasuk perbedaan budaya antara rumah dan sekolah, menurut penelitian sebelumnya. Keterbatasan

yang semakin meningkat ini mendorong pengajaran yang peka terhadap budaya (Siliunas et al., 2024). Menurut Gay (2018), diskusi global tentang pengajaran yang responsif terhadap budaya berfokus pada ketidakadilan sistemik yang dialami oleh minoritas kulit putih dibandingkan dengan orang kulit hitam. Akibatnya, pengajaran yang responsif terhadap budaya dirancang untuk menentang dominasi dan memberikan ruang bagi mereka yang terpinggirkan. Sebaliknya, kearifan lokal Sasambo (Sasak, Samawa, Mbojo) di Nusa Tenggara Barat adalah unik karena menawarkan metode belajar yang menekankan betapa pentingnya menghayati nilai-nilai lokal untuk membuat lingkungan belajar lebih bermakna.

Kearifan lokal Sasambo muncul sebagai strategi pembelajaran alternatif yang sangat berbeda dari pendekatan penelitian sebelumnya. Ini karena kearifan lokal berasal dari keinginan untuk mengelola tiga kekuatan budaya yang setara, bukan perlawanan terhadap budaya dominan. Sasambo, akronim dari Sasak (Lombok), Samawa (Sumbawa), dan Mbojo (Bima), menunjukkan sebuah masyarakat heterogen di mana tiga kelompok etnis dengan bahasa, kebiasaan, dan struktur sosial yang berbeda telah hidup berdampingan selama berabad-abad. Dalam situasi ini, pembelajaran yang responsif terhadap budaya tidak diperlukan untuk menyelamatkan satu kelompok dari penindasan kelompok lain, seperti yang terjadi di Amerika Serikat. Sebaliknya, pembelajaran ini berfungsi untuk memfasilitasi percakapan, kesetaraan, dan integrasi lintas budaya. Kearifan lokal Sasambo terdiri dari triangulasi budaya yang setara: Sasak, Samawa, dan Mbojo. Kearifan lokalnya proaktif dan integratif, membangun percakapan antar-etnis tanpa batas. Masyarakat yang menganut nilai saling saduq (percaya satu sama lain), Pacu (tanggung jawab), dan Soloh (cinta damai dan toleransi) diikat oleh awiq-awiq.

Praktik ini menunjukkan bahwa kearifan lokal tidak hanya menjadi sumber materi pembelajaran, tetapi juga merupakan metode pengajaran yang lahir dari pengalaman sosial yang kompleks. Kearifan lokal sasambo sudah memiliki pengaruh sosial yang kuat, sehingga tidak perlu diciptakan atau dilatih oleh guru. Kearifan ini sudah ada di masyarakat dan hanya perlu diintegrasikan secara sistematis ke dalam pembelajaran di kelas. Menurut Ciampa & Reisboard (2024), pembelajaran yang menghargai budaya dapat menciptakan lingkungan belajar yang ramah, membangun hubungan kelas yang bermakna, dan meningkatkan kesadaran kritis guru serta siswa. Namun, penelitian tersebut hanya menyoroti kemampuan guru dalam menangani keberagaman siswa.

Di sisi lain, penelitian Kurniawan & Miftah (2021) berfokus pada pengajaran multikultural untuk mencegah konflik, tetapi penelitian ini secara khusus berusaha menumbuhkan sikap toleransi, dan subjeknya adalah siswa Sekolah Menengah Pertama. Karena itu, kerangka teoretis penelitian ini menggabungkan tiga kerangka teoretis sebelumnya yang berbeda. Kerangka teoretis ini termasuk teori Bank tentang pendidikan multikultural, dimensi kebinekaan global dalam profil siswa pencasila yang menekankan toleransi, dan gagasan tentang masyarakat lokal sebagai sumber pembelajaran kontekstual. Pandangan baru tentang proses pembelajaran khususnya realitas sosiokultural dihasilkan dari integrasi ide ketiga dimensi ini. Oleh karena itu, untuk menjaga stabilitas dan kohesivitas sosial, integrasi pendidikan multikultural dengan memanfaatkan kearifan lokal setempat adalah kebutuhan yang mendesak. Sekolah sangat penting untuk mendorong dan membantu siswa mengembangkan sikap toleransi, dimulai dari lingkungan mikro, yaitu ruang kelas, di tengah meningkatnya kemungkinan intoleransi di lingkungan siswa (Zulqarnain, 2017). Penelitian yang dilakukan di Sekolah Menengah Pertama Negeri Kota Mataram ini dapat membantu dalam upaya untuk membentuk generasi emas dengan mengembangkan karakter seperti toleransi.

Metode

Studi empiris ini memanfaatkan pendekatan kualitatif dengan jenis studi kasus. Tujuannya adalah untuk mendapatkan pemahaman tentang praktik terbaik untuk integrasi pendidikan multikultural di Sekolah Menengah Pertama Negeri 13 dan Sekolah Menengah Negeri 14 Mataram. Dua sekolah ini dipilih karena memiliki keberagaman yang cukup rumit dibandingkan dengan sekolah lain. Mereka juga

secara konsisten menginternalisasikan nilai-nilai kearifan lokal dan memiliki rapor pendidikan hijau, yang menunjukkan bahwa sekolah memiliki elemen multikultural. Lokasi studi di Sekolah Menengah Pertama Negeri Kota Mataram Penelitian ini melibatkan empat guru, dua kepala sekolah, dan empat siswa. Teknik purposive sampling digunakan untuk memilih subjek penelitian karena mereka memiliki atribut tertentu yang memiliki pengetahuan lebih lanjut tentang input, proses, dan output pembelajaran, kurikulum, dan kebijakan sekolah. Observasi partisipatif, dokumentasi, dan wawancara menyeluruh adalah metode pengumpulan data. Namun, metode analisis data terdiri dari langkah-langkah seperti reduksi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan (Denzin et al., 2024). Analisis dan validitas data dilakukan dengan triangulasi sumber dan teknik.

Hasil dan Pembahasan

Temuan penelitian menunjukkan bahwa penerapan pendidikan multikultural di sekolah memerlukan dukungan yang kuat dari pihak administrasi sekolah. Proses internalisasi nilai-nilai ini tidak akan berjalan lancar tanpa bantuan institusional. Sekolah harus menyadari bahwa keragaman budaya di lingkungan sekolah dan masyarakat luas dapat memainkan peran penting dalam menumbuhkan toleransi di kalangan siswa. Selain itu, kekayaan budaya masyarakat Sasak dan tradisi lokal belum dianggap sebagai sumber daya berharga yang dapat berfungsi sebagai jembatan untuk mengajarkan makna sejati dari keragaman kepada siswa. Nilai-nilai kearifan lokal memiliki potensi yang cukup besar untuk diintegrasikan secara komprehensif ke dalam kurikulum, serta ke dalam kegiatan kokurikuler dan intrakurikuler, termasuk model, strategi, media, dan kegiatan ekstrakurikuler yang disampaikan melalui pengajaran ilmu sosial oleh guru di kelas. Pendekatan ini dapat menjadi langkah awal dalam membantu sekolah dan guru menumbuhkan toleransi di antara siswa. Metode integrasi tersebut dijelaskan di bawah ini.

Hasil penelitian pertama menunjukkan bahwa aktivitas yang dilakukan dalam kelompok merupakan yang paling penting. Dalam proses mengintegrasikan pendidikan multikultural ke dalam semua aspek pembelajaran, kegiatan ini merupakan kegiatan utama. Diawali dengan guru menyiapkan mapping plan pembelajaran, yang mencakup model ajar, media, dan alat evaluasi. Setiap kegiatan ini merupakan bagian dari kegiatan input pembelajaran. Seorang guru harus memastikan bahwa perangkat pembelajaran telah dirancang untuk mencapai tujuan pembelajaran, yang merupakan tugas yang sulit. Guru harus memiliki pengetahuan pedagogis dan pemahaman yang luas tentang keberagaman latar belakang siswa. Sebelum memulai, guru harus membuat modul ajar, menentukan tema yang relevan, serta menetapkan media dan model pembelajaran yang akan digunakan saat menyampaikan materi. Guru memilih tema 4 keberagaman berdasarkan hasil penelitian. Tema ini dipilih karena sangat terkait dengan upaya sadar untuk mengembangkan karakter toleransi. Ini adalah langkah awal yang digunakan guru untuk memasukkan kearifan lokal ke dalam pendidikan multikultural.

Hasil observasi menunjukkan bahwa proses pembelajaran di dalam kelas menggunakan model pembelajaran *Problem-Based Learning (PBL)* dan *Project-Based Learning (PjBL)*, dengan menerapkan seluruh sintaksis model PBL dalam 4 kali pertemuan. Guru membagi siswa ke dalam kelompok-kelompok, kemudian meminta siswa mencari masalah yang relevan dengan tema yang sedang dipelajari siswa. Berikut kutipan hasil wawancara dari guru dan siswa.

Seorang guru dengan inisial TN mengungkapkan demikian tentang proses pembelajaran.

“Proses belajar anak-anak di dalam kelas sudah diatur dengan baik. Memilih tema ajar, memilih cara mengajar yang cocok dengan materi dan siswa, serta menentukan media yang digunakan di kelas harus dilakukan dengan memperhatikan kebutuhan siswa dalam belajar.”

Seorang guru lain dengan inisial MI, memberikan pernyataan sebagai berikut,

“Siswa menjadi lebih aktif dan lebih terbiasa dengan setiap tahapan model pembelajaran berbasis masalah.”

Guru dengan inisial WN dan WD mendukung pernyataan guru sebelumnya dengan hasil wawancara berikut.

“Siswa tertentu mungkin tidak memahami keberagaman ini. Oleh karena itu, sebagai guru, saya berusaha untuk menanamkan prinsip-prinsip yang relevan dan memungkinkan siswa menganalisis sendiri.” “Proses pembelajaran di kelas dimulai dengan menentukan materi atau tema. Selanjutnya, perangkat disusun untuk memungkinkan evaluasi. Kita memasukkan kearifan lokal ke dalam proses pembelajaran, yang biasanya ditampilkan dalam bentuk video YouTube melalui PowerPoint, sehingga prosesnya menarik, terlebih lagi, model pembelajaran bervariasi, tetapi yang lebih sering saya gunakan adalah PjBL agar siswa aktif.”

Informan berikutnya yang penulis wawancarai adalah siswa kelas VII dengan inisial CIP menyatakan,

“Kegiatan belajar di kelas, ibu guru biasanya memberikan kita masalah, tetapi lebih seringnya kami diminta secara mandiri mencari atau menemukan masalah di sekitar lingkungan. Saya juga pernah membuat proyek bersama teman kelompok, jadi saya bekerja sama dengan teman kelompok, dan saya terbiasa untuk saling menghargai pendapat anggota kelompok.”

Siswa kelas VII berisial SJ juga menyatakan,

“Saya senang belajar di kelas. Pak guru memberikan kepada kami proyek yang harus diselesaikan. Kami jadi termotivasi. Proyek yang pernah kami buat: video tentang sampah daur ulang dan poster tentang budaya di Lombok.”

Hasil wawancara di atas diringkas pada tabel 1 dan kode tema dideksripsikan dari seluruh informan mengenai proses pembelajaran di kelas, serta usaha yang dilakukan guru dalam menginternalisasikan nilai multikultural. Pengkodean dilakukan guna memetakan pola pembelajaran yang terselenggara di sekolah dan di dalam kelas. Sehingga melalui klasifikasi tersebut, penelitian ini bisa mengidentifikasi bagaimana usaha internalisasi yang dilakukan guru pada kegiatan pembelajaran tersebut.

Hasil wawancara dengan guru di tabel 1 menunjukkan bahwa guru memiliki kesadaran prosedural dalam perencanaan pembelajaran yang baik. Mereka telah berusaha untuk membantu siswa memahami keberagaman dan memasukkan nilai-nilai kearifan lokal pada tahapan pembelajaran. Selain itu, model, media, dan alat ukur pembelajaran semuanya telah disesuaikan dengan kebutuhan siswa. Guru menggunakan model PBL dan PjBL untuk membagi siswa secara heterogen, dengan masing-masing kelompok memiliki tingkat kognitif yang berbeda, demografi, dan atribut tambahan. Setiap kelompok bekerja sama untuk membantu satu sama lain menyelesaikan tugas kelompoknya. Proses pembelajaran ini adalah upaya sadar guru untuk membiasakan dan mengajarkan disposisi masyarakat yang didasarkan pada kearifan lokal sasambo, seperti saling jak dan saling saduq.

Siswa melakukan kedua komponen nilai ini dalam kegiatan kelompok. Kebutuhan paling mendasar siswa adalah pengalaman langsung dan membangun hubungan yang kuat dan saling percaya di kelompok. Berdasarkan pengalaman belajar siswa sendiri, guru membantu siswa memahami arti kegiatan pembelajaran. Jika siswa dapat memahami makna dari setiap proses yang mereka lakukan, mereka akan memiliki kepekaan empiris saat membuat keputusan. Melalui pengalaman belajar, guru berfungsi bukan hanya sebagai sumber pengetahuan, tetapi juga membangun ekosistem sosial agar

kesadaran siswa beralih dari kesadaran individual ke kesadaran komunal. Oleh karena itu, pemilihan model bukan hanya ide tentang prosedur, tetapi juga proses yang terstruktur yang memungkinkan guru untuk berinovasi di setiap tahapannya.

Tabel 1. Pengkodean Data Verbatim Informan

Infoman	Penyataan Kunci	Kode Tema
TN (Guru)	“Tema pembelajaran dipilih sesuai dengan karakteristik siswa serta memperhatikan kebutuhan siswa.”	Tema 1: Perencanaan Pembelajaran
MI (Guru)	“Proses pembelajaran didukung oleh model pembelajaran berbasis masalah.”	Tema 2: Penggunaan Model Pembelajaran
WN (Guru)	“Saya memberikan pemahaman tentang potensi keberagaman melalui pembelajaran, agar siswa lebih mengenal lingkungannya.”	Tema 3: Konsep Keberagaman (multikultural) dan pengenalan lingkungan
WD (Guru)	“Saya mendorong siswa untuk membuat proyek dengan memanfaatkan kearifan lokal dari lingkungan sekitar.”	Tema 4: Model PjBL dan Kearifan Lokal
CIP (Siswa)	“Proses pembelajaran kelompok yang difasilitasi guru membuat saya dapat bekerja sama dan saling menghargai.”	Tema 5: Nilai Toleransi
SJ (Siswi)	“Saya termotivasi dengan mengerjakan tugas-tugas membuat proyek bersama teman kelompok, sangat menyenangkan.”	Tema 6 : Model PjBL dan Motivasi

Keberhasilan proses pembelajaran bergantung pada penerapan model pembelajaran sendiri, yang memberikan makna kepada siswa. Dengan mengingat bahwa tindakan yang harus diambil oleh guru dan siswa telah menjadi rutin, guru lebih cenderung memilih untuk menggunakan model pembelajaran berbasis masalah. Kegiatan belajar dengan model PBL dan PjBL, membantu siswa menemukan makna dan memberi mereka kemampuan untuk menganalisis dan membuat keputusan yang tepat. Namun, nilai-nilai kearifan lokal banyak ditunjukkan melalui kegiatan-kegiatan faktual yang terbentuk selama proses pembelajaran. Nilai-nilai ini saling terkait dan saling meningkat dalam sistem pembelajaran yang lengkap.

Hal ini sejalan dengan temuan penelitian sebelumnya bahwa perencanaan, pengorganisasian, dan pemahaman tentang manfaat kearifan lokal melalui pendekatan input, proses, dan output memungkinkan penyisipan nilai kearifan lokal ke dalam proses pembelajaran. Semua ini tercermin dalam program pendidikan sekolah (Handayani & Abdulkarim, 2024; Fadli, 2020; Retnowati et al., 2019). Toharudin et al. (2021) menyatakan bahwa pendekatan pembelajaran yang menggunakan kearifan lokal terbukti cukup efektif untuk meningkatkan hasil belajar siswa. Akibatnya, dapat dikatakan bahwa kearifan lokal membantu siswa belajar, terutama siswa SMP di Kota Mataram. Siswa melihat keberagaman yang kompleks di sekolah dan masyarakat secara efektif dipengaruhi oleh keputusan guru untuk memasukkan kearifan lokal ke dalam program pendidikan.

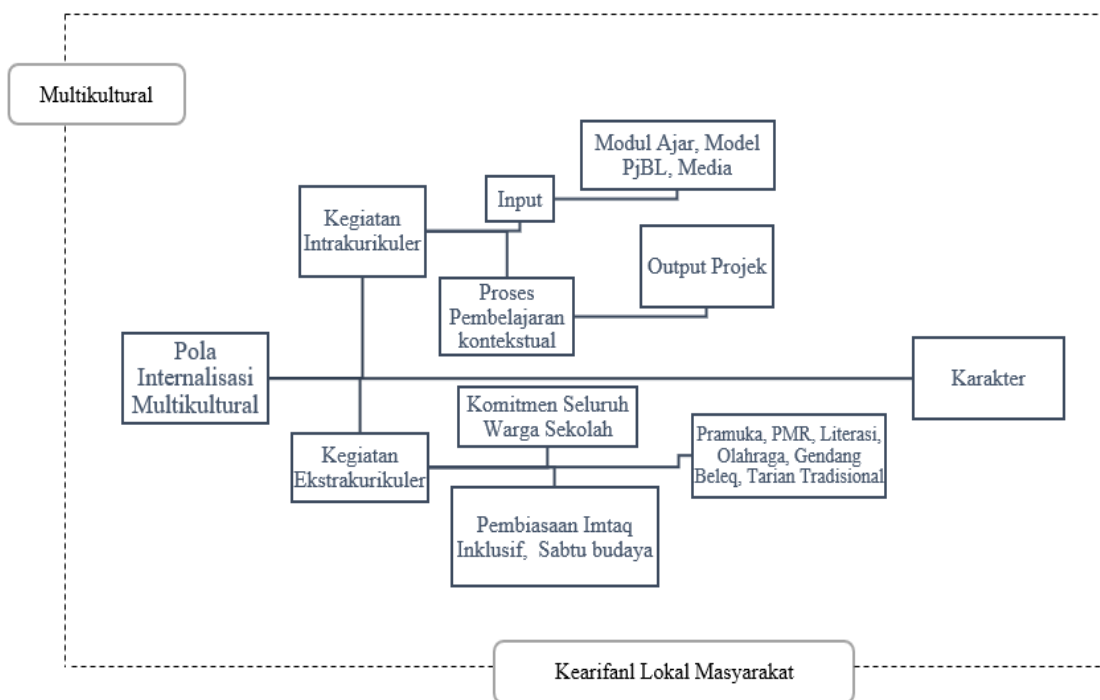
Pendidikan karakter yang didasarkan pada kearifan lokal bahkan dapat membantu generasi muda melestarikan dan menyosialisasikan budaya lokal (Hidayati et al., 2020; Luciani & Malihah, 2020). Guru telah menyediakan media pendukung selama proses pembelajaran. Siswa mengikuti alur pembelajaran yang dimulai dengan pemetaan masalah bersama rekan kelompok, diskusi tentang masalah, dan akhirnya menyampaikan hasil diskusi di depan kelas. Proses ini dievaluasi dalam dua tahap. Penilaian dilakukan selama proses pembelajaran (menilai keaktifan, kerja sama, toleransi siswa terhadap sesama anggota, dll.) dan kemudian siswa mengidentifikasi masalah dengan melihat lingkungan sekitar (di luar kelas). Di dalam kelas, hasil ini dijelaskan kepada kelompok lain. Siswa

diminta untuk menulis tiga hal penting. Pertama, dia harus memahami materi dalam bahasa Siwa sendiri. Kedua, dia harus menceritakan perasaannya selama proses belajar. Ketiga, sikap apa pun yang dimiliki siswa membuat pembelajaran bermakna bagi mereka. Gambar berikut menunjukkan proses pembelajaran.



Gambar 1. Kegiatan Pembelajaran di dalam kelas

Dengan memanfaatkan kearifan lokal masyarakat Lombok, integrasi pendidikan multikultural disokong oleh banyak faktor. Salah satunya adalah sumber belajar yang tentunya berasal dari kondisi empiris siswa dan bahan ajar yang dipelajari siswa yang memuat kearifan lokal masyarakat Lombok. Guru mengelaborasi bahan ajar dan mengajarkan secara holistik dalam proses pembelajaran. Ini dilakukan karena Kota Mataram unik karena dihuni oleh tiga suku asli: Sasak, Samawa, dan Mbojo, yang juga dikenal sebagai suku Sasambo.



Gambar 2. Internalisasi pendidikan multikultural berbasis kearifan lokal

Salah satu kondisi keberagaman adalah semua agama hidup berdampingan dengan menjunjung tinggi setiap ajaran mereka, seperti agama besar seperti Islam dan Hindu. Kondisi ini disebabkan oleh sejarah panjang dan lokasi geografis Lombok yang telah dipengaruhi oleh kultur Bali. Karena kekayaan dan keragaman ini, guru menggunakan kearifan lokal untuk mengintegrasikan pendidikan multikultural agar siswa tidak melupakan akar budayanya dan nilai-nilai yang menjadi pedoman hidup masyarakat Lombok. Studi Murdianto (2024) menemukan bahwa memasukkan nilai-nilai tradisional Sasak ke dalam kurikulum sekolah dapat meningkatkan pemahaman dan apresiasi generasi muda terhadap warisan budaya mereka. Kennedy & Lopez (2022) mengatakan bahwa pengembangan sikap dan keterampilan guru pada berbagai situasi di sekolah dan kelas membantu proses integrasi berhasil. Guru mengikuti proses pelatihan dan peningkatan pengetahuan, serta keyakinan bahwa guru yang membuat pembelajaran inovatif dengan memanfaatkan lingkungan kontekstual siswa lebih siap mengajar dalam lingkungan keberagaman.

Bergantung pada tujuan yang ingin dicapai, setiap sekolah memiliki budaya sekolahnya sendiri. Sekolah-sekolah ini, seperti sekolah menengah pertama di Kota Mataram, memiliki budaya sekolah yang ditanamkan pada semua siswa. Budaya sekolah adalah bagian penting dari lembaga pendidikan yang membantu di luar pendidikan. Budaya sekolah adalah dasar penting untuk membentuk sikap dan kesadaran multikultural semua siswa, terutama siswa. Budaya sekolah mencakup nilai-nilai universal, norma, dan kebiasaan yang diterapkan secara kolektif di lingkungan sekolah. Budaya sekolah sangat berbeda dari kegiatan intrakurikuler karena tidak terbatas pada proses pembelajaran dan ruang kelas. Namun, budaya sekolah berinteraksi dengan semua aspek kehidupan sekolah setiap saat. Budaya sekolah menunjukkan pola interaksi unik yang dibentuk oleh semua siswa secara sadar.

Beberapa kebiasaan yang dilakukan secara teratur di Sekolah Menengah Pertama Negeri di Kota Mataram menunjukkan budaya sekolah, seperti ramah tamah melalui 3S (senyum, salam, sapa), cinta kebersihan melalui "Jumat Bersih", religius melalui ibadah bersama, disiplin, dan pelestarian nilai lokal melalui "Sabtu Berbudaya", yang merupakan festival seni pelajar dan penggunaan pakaian adat. Budaya sekolah ini menekankan keharmonisan agama, akhlak, dan integrasi semua siswa. Untuk membiasakan siswa untuk berperilaku baik di dalam maupun di luar sekolah, budaya sekolah adalah kumpulan tindakan yang lebih besar daripada hanya kata-kata dan ucapan. Kebijakan sekolah yang sesuai dengan visi misi Kota Mataram mendukung keberhasilan penerapan budaya sekolah secara konsisten. Salah satu kebiasaan baik di lembaga formal adalah menerapkan budaya sekolah. Ini membantu membangun karakter siswa, terutama toleransi. Menurut penelitian (Sarıdaş & Nayır, 2025), budaya sekolah yang responsif secara budaya terdiri dari tiga dimensi: teknis, kelembagaan, dan manajerial. Fokus pada lingkungan pembelajaran yang dipersonalisasi dengan inovasi budaya dan rasa kebersamaan dapat secara signifikan membuat lingkungan belajar mereka lebih kondusif dan nyaman (Durr et al., 2024)

Budaya sekolah menjembatani seluruh keberagaman yang ada pada lingkungan peserta didik, memberikan keleluasaan kepada peserta didik untuk berkreasi. Perlu dipahami bahwa penerapan budaya sekolah di Kota Mataram dibangun di atas kesadaran akan keberagaman etnis, suku, dan agama yang telah menjadi realitas tidak terpisahkan dari kehidupan seluruh peserta didik. Sekolah di Kota Mataram tidak dapat menghindari fakta bahwa siswa-siswi berasal dari latar belakang budaya. Kesadaran tersebut akhirnya mendorong pihak sekolah mengeluarkan kebijakan yang bersifat asimilatif, namun tetap berpegang pada harmoni sosial serta mengakomodasi perbedaan. Budaya sekolah yang dijalankan oleh sekolah bukanlah alat untuk menyeragamkan, melainkan sebuah wadah untuk menjembatani terbentuknya toleransi dan harmoni sosial, sehingga komitmen tersebut terlihat pada kebijakan Pemerintah Kota Mataram dan setiap sekolah mengakomodasi kebijakan tersebut untuk memperkuat kebersamaan melalui keberagaman.

Hasil penelitian menunjukkan bahwa budaya di sekolah memiliki pengaruh yang signifikan terhadap seberapa efektif sekolah. Hasil ini menunjukkan bahwa budaya sekolah yang positif dan

kolaboratif dapat meningkatkan efektivitas sekolah. Mereka juga menunjukkan betapa pentingnya membangun budaya seperti itu agar semua siswa dapat bekerja sama untuk mencapai tujuan bersama, yang pada gilirannya meningkatkan efektivitas sekolah (Ismail et al., 2022; Tabroni et al., 2021; Smith et al., 2020). Penemuan ini mendukung keyakinan yang ada bahwa budaya sekolah yang positif dan kolaboratif dapat meningkatkan efektivitas sekolah. Selain itu, penelitian yang dilakukan oleh Çakır & Özgenel (2024) menemukan bahwa ada hubungan yang signifikan dan bermanfaat antara gaya kepemimpinan transformasional seorang kepala sekolah dan persepsi guru tentang kebahagiaan sekolah. Efek ini tidak akan hilang bahkan ketika budaya tugas, pencapaian, dan dukungan dimasukkan ke dalam kegiatan sekolah.

Pandangan lain menunjukkan bahwa budaya sekolah di Sekolah Menengah Pertama Negeri Kota Mataram jelas terlihat dalam internalisasi toleransi melalui rutinitas ibadah Iman dan Takwa (IMTAQ). Banyak sekolah, seperti Sekolah Menengah Pertama Negeri 13 Mataram dan Sekolah Menengah Pertama Negeri 14 Mataram, telah mengadopsi implementasi kegiatan keagamaan yang paling nyata. Kegiatan imtaq rutin yang dilakukan setiap hari Jumat adalah salah satu contohnya. Sekolah menghadapi tantangan khusus dalam menjalankan kegiatan ini karena memerlukan perhatian khusus untuk siswa dengan latar belakang agama yang berbeda. Implementasi budaya sekolah sangat adaptif, karena sekolah tidak memaksa setiap orang melakukan kegiatan ibadah tertentu. Sebaliknya, sekolah menyediakan ruang khusus dan memfasilitasi ibadah yang setara bagi orang-orang dari berbagai keyakinan. Lebih dari itu, kegiatan ini membantu mempererat hubungan siswa yang berbeda agama dan mengajarkan toleransi kepada siswa secara langsung. Budaya yang dibangun dari kegiatan dan budaya sekolah bukanlah sekadar formalitas beribadah; itu adalah sebuah ekosistem kesetaraan dan kesederajatan yang memberikan ruang dan rasa hormat kepada setiap individu.

Kebiasaan yang dibangun sekolah melalui berbagai kegiatan didasarkan pada gagasan bahwa karakter siswa terbentuk melalui pembiasaan yang konsisten dan kesadaran, bukan hanya melalui aturan. Karakter atau sikap toleransi tidak diajarkan secara langsung, melainkan dicontohkan dan dipraktikkan secara rutin. Nilai-nilai moral seperti rasa hormat, tanggung jawab, dan kejujuran membentuk karakter. Berdasarkan pandangan ini, karakter dianggap sebagai sesuatu yang dapat dikenali, diingat, dan diterapkan. Namun, nilai saling jak, yaitu saling menyemangati dalam gotong royong, dan saling laing, yaitu saling mengingatkan dengan santun, memberikan sudut pandang berbeda. Karakter atau sikap toleransi terbentuk melalui kebiasaan komunal yang tidak diajarkan secara lisan. Dalam "Sabtu Budaya", budaya sekolah adalah tempat untuk berinteraksi dan menghargai orang dari berbagai suku dan etnis.

Sekolah-sekolah di Kota Mataram melakukan kegiatan ini untuk menghadapi keberagaman etnis. Siswa dapat diajarkan dan diperkenalkan dengan kekayaan budaya lokal melalui kegiatan ini. Ini termasuk tarian, ceita rakyat, gendang beleq, pakaian daerah, dan makanan lokal. Beberapa siswa mungkin tidak mengetahuinya. Sikap multikultural diperkuat dengan langkah ini. Siswa tidak hanya melihat, tetapi juga aktif mempromosikan kebudayaan lokal. Siswa secara tidak langsung belajar tentang suku dan etnis lain. Budaya sekolah Sabtu Budaya adalah langkah cerdas untuk mendukung budaya kerja sama, di mana perbedaan menjadi ciri yang unik dan kekayaan yang diolah menjadi sumber belajar kontekstual bagi siswa, yang berasal dari lingkungan masyarakat mereka sendiri.

Silabus tidak mencantumkan Program Sabtu Budaya sebagai pelajaran karakter. Ini adalah kegiatan yang terjadi di luar kegiatan intrakurikuler. Namun, di sinilah hidden curriculum bekerja. Itu bekerja melalui aturan, rutinitas, kebiasaan, dan struktur sosial yang tidak pernah diajarkan secara formal. Program Sabtu Budaya sekolah bertujuan membangun karakter siswa tanpa membuat siswa merasa terdidik. Karena sekolah membuat kegiatan ini menjadi kebiasaan, setiap siswa melakukannya secara konsisten. Jadi, kebiasaan yang diulang-ulang ini secara langsung menginternalisasikan nilai toleransi. Nilai-nilai kearifan lokal seperti saling jak, saling soloh (toleransi), dan saling saduq (percaya satu sama lain) memiliki dampak yang paling mendasar terhadap *civic disposition*. Pergeseran siswa

dari berpartisipasi secara pasif dalam kegiatan Sabtu budaya secara komunal menjadi berpartisipasi secara aktif. Siswa tidak hanya diharapkan menjadi warga negara yang baik, tetapi juga mampu menjadi roda penggerak komunitasnya dengan mengajak teman-teman mereka untuk bekerja sama dan saling membantu tanpa mengharapkan imbalan. Di sinilah kesadaran masyarakat atau *civic disposition* paling tinggi, ketika setiap siswa memiliki kesadaran kolektif.

Pembelajaran yang menekankan keberagaman yang terintegrasi dengan memanfaatkan kearifan lokal setempat didukung oleh proses yang sistematis dan terorganisasi. Namun, faktor pendorong dan penghambat selalu menjadi bagian dari proses integrasi. Oleh karena itu, terdapat beberapa faktor penghambat. Yang pertama adalah fasilitas pendidikan yang tidak sebanding di setiap sekolah. Yang kedua adalah bahwa guru masih kurang memahami pentingnya mengembangkan model pembelajaran inovatif yang didasarkan pada beragam kondisi empiris. Yang ketiga adalah persepsi setiap sekolah tentang pentingnya mengintegrasikan pendidikan multikultural dengan memanfaatkan kearifan lokal masyarakat Lombok. Yang keempat adalah bahwa guru kurang diberi pelatihan atau sosialisasi tentang inovasi dalam bidang pembelajaran yang dapat.

Faktor pendukung meliputi kesadaran sekolah akan pentingnya mendukung manajemen dalam integrasi, serta pengakuan bahwa keberagaman siswa memengaruhi proses pembelajaran. Guru juga mampu merancang kegiatan pembelajaran inovatif, seperti mengintegrasikan kearifan lokal ke dalam bahan ajar dan sumber belajar. Selain itu, aturan dan komitmen pemangku kebijakan daerah menjadi komponen utama dalam mendukung integrasi pendidikan multikultural berbasis kearifan lokal. Di Kota Mataram, dukungan dari Dinas Pendidikan dan kepala sekolah yang memahami pentingnya pendidikan multikultural menjadi landasan yang kuat.

Sekolah memiliki dasar hukum dan moral untuk melaksanakan program tersebut apabila kebijakan daerah secara eksplisit mengakui nilai-nilai lokal, termasuk tradisi Sasak, bahasa lokal, serta prinsip harmonisasi sosial yang tercermin dalam kearifan lokal seperti saling jak, yang berarti saling menjaga, dan saling laing, yang berarti saling mengingatkan. Komitmen ini juga tercermin melalui alokasi waktu, dana, dan fasilitas yang memadai untuk kegiatan berbasis budaya, seperti pentas seni lintas etnis atau lomba cerita rakyat. Integrasi di tingkat kelas akan sulit berkelanjutan dan cenderung bersifat insidental tanpa adanya dukungan struktural dari tingkat atas.

Simpulan

Kami mengusulkan konsep “internalisasi inklusif” sebagai inovasi teoretis yang dapat mengatasi kelemahan mendasar dari teori pendidikan multikultural Banks yang tradisional. Teori lama tersebut terlalu mengasumsikan bahwa perubahan sikap terbesar hanya dapat terjadi melalui kurikulum di kelas. Namun, temuan di lapangan menunjukkan bahwa pendekatan yang hanya berfokus pada kelas saja tidak cukup untuk menjembatani kesenjangan antara pemahaman kognitif tentang toleransi dan perilaku toleran yang sesungguhnya. Oleh karena itu, diperlukan penguatan budaya sekolah dengan program seperti Budaya Sabtu, IMTAQ Inklusif, Saling Jak, Saling Soloh, dan Saling Saduq, serta penguatan aspek intrakurikuler dengan pola integrasi ganda. Pola ini telah terbukti lebih efektif secara empiris, karena melibatkan dua ranah secara bersamaan: ranah afektif-performatif melalui sosialisasi perilaku dalam ekosistem sekolah sehari-hari, dan ranah kognitif-reflektif melalui pembelajaran di kelas. Kearifan lokal juga berfungsi sebagai model dan sumber transformasi nilai dalam pembuatan bahan ajar. Dengan demikian, penelitian ini bermaksud meluruskan pandangan bahwa kurikulum tersembunyi (*hidden curriculum*) hanya terjadi secara alami tanpa perencanaan. Sebaliknya, hasil penelitian menunjukkan bahwa budaya sekolah harus dirancang secara sistematis sebagai infrastruktur moral tersembunyi, yang menjadi lokus utama dalam pembentukan *civic disposition* dan karakter seperti sikap toleransi.

Referensi

Amin, M. (2018). Pendidikan multikultural. *Jurnal Pilar: Jurnal Kajian Islam Kontemporer*, 9(1), 24–

34. <https://doi.org/10.30957/edusiana.v4i1.3>
- Arvianti, A., Setiawan, B., Syamsunasir, & Widodo, P. (2023). Peran pemerintah daerah Lombok Barat terhadap konflik sosial di Desa Mareje. *Jurnal Ilmu Sosial dan Pendidikan (JISIP)*, 7(3). <https://doi.org/10.58258/jisip.v7i1.5094>
- Atmaja, I. M. D. (2020). Membangun toleransi melalui pendidikan multikultural. *Jurnal Pendidikan Kewarganegaraan Undiksha*, 8(1), 113–121.
- Banks, J. A. (2014). *An introduction to multicultural education* (5th ed.). Pearson.
- Budiono. (2021). Urgensi pendidikan multikultural dalam pengembangan nasionalisme Indonesia. *Jurnal Civic Hukum*, 6(1), 79–86. <https://doi.org/10.22219/jch.v6i1.15250>
- Çakır, T., & Özgenel, M. (2024). The relationship between transformational leadership and school happiness: The mediator role of school culture. *Research in Educational Administration and Leadership*, 9(3), 240–280. <https://doi.org/10.30828/real.1377849>
- Ciampa, K., & Reisboard, D. (2024). Empowering teacher educators: Advancing culturally responsive practices through professional development. *Action in Teacher Education*, 46(4), 350–371. <https://doi.org/10.1080/01626620.2024.2357088>
- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S., Giardina, M. D., & Cannella, G. S. (2024). *The SAGE handbook of qualitative research* (6th ed.). SAGE Publications.
- Durr, T., Graves, N., & Hales, P. D. (2024). Family matters: Teachers' perceptions of community and school culture after seven years of personalized learning reform. *Middle Grades Review*, 10(1). <https://doi.org/10.70793/mgr.173>
- Eko, P. S., Eko, H., Munandar, M. A., & Rachman, M. (2020). Local wisdom: Pillar development of multicultural nations and national education values. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 15(6), 1587–1598. <https://doi.org/10.18844/CJES.V15I6.5319>
- Eliza, Sumadi, T., & Abdillah, F. (2024). Membangun toleransi di kalangan peserta didik melalui program inklusi. *De Cive: Jurnal Penelitian Pendidikan Pancasila dan Kewarganegaraan*, 4(10), 399–404. <https://doi.org/10.56393/decive.v4i11.2575>
- Fadli, A. (2020). The effect of local wisdom-based ELSII learning model on the problem solving and communication skills of pre-service Islamic teachers. *International Journal of Instruction*, 13(1), 731–746.
- Firdaus, Dian Kurnia Anggreta, & F. Y. (2020). Internalizing multiculturalism values through education: Anticipatory strategies for multicultural problems and intolerance in Indonesia. *Jurnal Antropologi: Isu-Isu Sosial Budaya*, 22(1), 131–141.
- Fitrihanah, R. D., & Saputri, M. O. (2021). Strategi guru IPS dalam menanamkan sikap toleransi pada siswa multikultural: Studi kasus di SMP Negeri 15 Kota Bengkulu. *Indonesian Journal of Social Science Education (IJSSE)*, 3(1), 95–104. <https://doi.org/10.29300/ijssse.v3i1.4888>
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (3rd ed.). Teachers College Press.
- Handayani, N., & Abdulkarim, A. (2024). Value learning: Integrasi modal sosial bermuatan nilai kearifan lokal tradisi Perang Topat melalui pembelajaran IPS. *Didaktika: Jurnal Kependidikan*, 13(1), 1051–1062.
- Handayani, N., & Wulandari, T. (2017). Implementasi pendidikan karakter berbasis multikultural di SMK Negeri 2 Mataram. *ISTORIA: Jurnal Pendidikan dan Ilmu Sejarah*, 13(2). <https://doi.org/10.21831/istoria.v13i2.17650>
- Hidayati, N. A., Waluyo, H. J., & Winarni, R. (2020). Exploring the implementation of local wisdom-based character education among Indonesian higher education students. *International Journal of Instruction*, 13(2), 179–198.
- Ismail, M., Khatibi, A. A., & Azam, S. M. F. (2022). Impact of school culture on school effectiveness in government schools in Maldives. *Participatory Educational Research*, 9(2), 261–279. <https://doi.org/10.17275/per.22.39.9.2>
- Karmini, N. W., Dyatmikawati, N. P., & others. (2020). Objek wisata Pura Tirta Empul sebagai media pendidikan multikultural bagi generasi milenial pada era 4.0. *Ganaya: Jurnal Ilmu Sosial dan Humaniora*, 3(1), 21–29.
- Kennedy, B. L., & Lopez, M. P. S. (2022). Effectively teaching a single course in multicultural education to pre-service teachers. *Teaching & Learning Inquiry*, 10, Article 19. <https://doi.org/10.20343/teachlearning.10.19>

- Kurniawan, S., & Miftah, M. (2021). Communal conflicts in West Kalimantan: The urgency of multicultural education. *Dinamika Ilmu*, 21(1), 55–70. <https://doi.org/10.21093/di.v21i1.2934>
- Luciani, R., & Malihah, E. (2020). Analisis nilai-nilai kearifan lokal rumah limas di Sumatera Selatan. *Indonesian Journal of Sociology, Education, and Development*, 2(1), 1–9. <https://doi.org/10.52483/ijsed.v2i1.16>
- Marzuki, Miftahuddin, & Murdiono, M. (2020). Multicultural education in salaf pesantren and prevention of religious radicalism in Indonesia. *Cakrawala Pendidikan*, 39(1), 12–25. <https://doi.org/10.21831/cp.v39i1.22900>
- Mazid, S., & Suharno, S. (2019). Implementasi nilai-nilai multikultural dalam pembelajaran PKn. *Harmoni Sosial: Jurnal Pendidikan IPS*, 6(1), 72–85. <https://doi.org/10.21831/hsjpi.v6i1.10248>
- Murdianto. (2024). Pendidikan Islam berbasis kearifan lokal: Memperkuat identitas suku Sasak Lombok di era digital. *Edu Cendikia: Jurnal Ilmiah Kependidikan*, 1(3), 238–248. <https://doi.org/10.47709/educendikia.v1i03.4921>
- Natsir, M. (2023, April 18). Dua kampung di Mataram konflik, ribuan siswa terpaksa belajar daring. *IDN Times*. <https://ntb.idntimes.com/news/ntb/dua-kampung-di-mataram-konflik-ribuan-siswa-terpaksa-belajar-daring-00-ldn3d-vkp62k>
- Poerwanti, J. I. S., Marmoah, S., Istiyati, S., & Mahfud, H. (2023). Classroom-based assessment system to improve the quality of learning in Malaysia and Indonesia. *Mimbar Sekolah Dasar*, 10(3), 626–642. <https://doi.org/10.53400/mimbar-sd.v10i3.61098>
- Pramadya, T. P., & Oktaviani, J. (2021). Korean wave (Hallyu) dan persepsi kaum muda di Indonesia: Peran media dan diplomasi publik Korea Selatan. *Insignia: Journal of International Relations*, 8(1), 87–100. <https://doi.org/10.20884/1.ins.2021.8.1.3857>
- Retnowati, R., Istiadi, Y., & Istiana, R. (2019). Effectiveness of project learning model based on local wisdom in improving creativity to develop environment learning media. *Asian Education Symposium Proceedings*.
- Rintiauw, S. P., Maftuh, B., & Malihah, E. (2019). Peran guru dalam pembelajaran resolusi konflik berbasis nilai budaya Pela di Kota Ambon. *Sosio Didaktika: Social Science Education Journal*, 6(2).
- Sarıdaş, G., & Nayır, F. (2025). Examining the level of culturally responsive school culture. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 12(2), 387–413. <https://doi.org/10.21449/ijate.1478068>
- Siliunas, V., Wan, G., & Edejer, E. (2024). Teacher preparation for culturally responsive teaching: Implications for teacher education. *Action in Teacher Education*, 46(4), 313–331. <https://doi.org/10.1080/01626620.2024.2358912>
- Smith, S. E., Mason, J. C., & Bowden, M. (2020). Local wisdom in regenerative teacher practices. *Australian Journal of Teacher Education*, 45(9), 91–107. <https://doi.org/10.14221/ajte.2020v45n9.6>
- Sugandi, A. (2026). Pasca bentrok di Mataram, warga Pagutan keluhkan konflik berulang. *Tribun Lombok*. <https://lombok.tribunnews.com/news/103010/pascabentrok-di-mataram-warga-pagutan-keluhkan-konflik-berulang-pemkot-serukan-proses-hukum>
- Tabroni, I., Nasihah, F., & Bahijah, I. (2021). The implementation of school culture-based character education in Salem State Elementary School, Pondoksalam Subdistrict, Indonesia. *Erudio Journal of Educational Innovation*, 8(2), 123–135.
- Toharudin, U., Kurniawan, I. S., & Fisher, D. (2021). Sundanese traditional game “Bebentengan” (castle): Development of learning method based on Sundanese local wisdom. *European Journal of Educational Research*, 10(1), 199–209. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.1.199>
- Yenny Puspita. (2018). Pentingnya pendidikan multikultural. In *Prosiding Seminar Nasional* (pp. 285–291).
- Zamroni, Astuti Dwiningrum, S. I., Hope, J., Kartowagiran, B., Sudartinah, T., Siteine, A., & Yao, Z. (2021). Cross-cultural competence in multicultural education in Indonesian and New Zealand high schools. *International Journal of Instruction*, 14(3), 597–612. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14335a>
- Zulkifli, Maftuh, B., & Malihah, E. (2020). Pendidikan multikulturalisme sebagai resolusi konflik: Perspektif pendidikan kewarganegaraan. *JPPHK (Jurnal Pendidikan Politik, Hukum dan Kewarganegaraan)*, 10(2), 14–34.

Zulqarnain, Z. (2017). Penanaman nilai-nilai pendidikan multikultural di Pondok Pesantren DDI-AD Mangkoso Baru Sulawesi Selatan. *Jurnal Pendidikan Agama Islam Al-Thariqah*, 1(2), 193–205. [https://doi.org/10.25299/althariqah.2016.vol1\(2\).631](https://doi.org/10.25299/althariqah.2016.vol1(2).631)