E-ISSN : 2962-9713
P-ISSN : 2963-928X

Model IAR-Kolaboratif Dalam Manajemen Konflik Guru Dan Murid: Dari Disiplin Menuju Pemulihan Hubungan Edukatif

M. Sukur[1], Khusnul Mufidati[2], Desi Dwi Anissa[3], Donni Arya Kurniawan[4]
[1]UIN Sayyid Ali Rahmatullah Tulungagung, m.sukur1983@gmail.com
[2]UIN Sayyid Ali Rahmatullah Tulungagung, khusnulmufidati@gmail.com
[3]UIN Sayyid Ali Rahmatullah Tulungagung, desidwianissa1712@gmail.com
[4]UIN Sayyid Ali Rahmatullah Tulungagung, donniarya0508@gmail.com

Abstrak

Konflik antara guru dan murid di madrasah sering bermula dari persoalan yang tampak sederhana - terlambat, bolos, tugas yang tidak selesai, atau teguran yang dianggap terlalu keras - namun dapat berkembang menjadi jarak relasional apabila hanya dijawab dengan sanksi. Penelitian ini menganalisis implementasi manajemen konflik dalam memperkuat hubungan edukatif guru dan murid di MTs Darussalam Ariyojeding, Tulungagung. Kesenjangan penelitian terletak pada kecenderungan studi terdahulu membahas komunikasi, mediasi, bimbingan konseling, pendidikan karakter, atau kepemimpinan konflik secara terpisah, sementara proses konflik guru–murid sebagai rangkaian identifikasi, analisis, restorasi–resolusi, dan tindak lanjut belum terintegrasi secara memadai dalam satu kerangka analitis. Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif dengan jenis penelitian deskriptif. Sebelas informan terlibat, terdiri atas satu kepala madrasah, lima guru, dan lima murid. Data diperoleh melalui wawancara mendalam, observasi, dan dokumentasi, termasuk 16 artefak visual yang merekam pelanggaran, pembinaan, dialog, surat panggilan orang tua, dan suasana belajar. Analisis dilakukan melalui kondensasi data, penyajian data, serta penarikan kesimpulan/verifikasi dengan pengelompokan tema untuk menata temuan. Hasil menunjukkan konflik terutama berkaitan dengan kedisiplinan, motivasi dan tanggung jawab belajar, penghormatan kepada guru, serta perbedaan persepsi terhadap aturan dan pembelajaran. Akar konflik melibatkan faktor internal dan eksternal, termasuk karakter, motivasi, kebiasaan, keluarga, teman sebaya, komunikasi, dan proses pembelajaran. Penyelesaian dilakukan melalui teguran dan sanksi edukatif, dialog, mediasi berjenjang, pelibatan orang tua, pembinaan karakter, serta tindak lanjut. Sintesis temuan dirumuskan sebagai model IAR-Kolaboratif: identifikasi, analisis, restorasi-resolusi, dan tindak lanjut. Model ini merupakan sintesis analitis dari data penelitian, bukan model yang telah diuji efektivitasnya secara eksperimental.

Kata Kunci: *hubungan edukatif, komunikasi guru murid, madrasah, manajemen konflik, mediasi, pembinaan karakter.*

Abstract

Teacher-student conflict in madrasahs often begins with apparently minor issues - lateness, truancy, unfinished assignments, or reprimands perceived as excessive - but may develop into relational distance when handled only through sanctions. This study analyzes the implementation of conflict management to strengthen educational relationships at MTs Darussalam Ariyojeding, Tulungagung. The research gap lies in the tendency of previous studies to discuss communication, mediation, counseling, character education, or conflict leadership separately, while teacher–student conflict has not been sufficiently integrated as a sequence of identification, analysis, restoration-resolution, and follow-up within a single analytical framework. The study employed a qualitative approach with a descriptive research design. Eleven informants participated: one madrasah principal, five teachers, and five students. Data were collected through in-depth interviews, observation, and documentation, including 16 visual artifacts recording misconduct, guidance activities, dialogue, parental summons, and classroom conditions. Analysis followed data condensation, data display, and conclusion drawing/verification, supported by thematic grouping to organize findings. The findings show that conflicts were mainly related to discipline, learning motivation and responsibility, respect for teachers, and differing perceptions of school rules and instruction. Conflict roots involved internal and external factors, including character, motivation, daily habits, family conditions, peers, communication, and instructional processes. Resolution involved warnings and educational

E-ISSN : 2962-9713
P-ISSN : 2963-928X
sanctions, dialogue, multi-level mediation, parental involvement, character guidance, and follow-up. The findings are synthesized into the IAR-Collaborative model: identification, analysis, restoration-resolution, and follow-up. The model is an analytical synthesis of the field data rather than an experimentally tested intervention model.

Keywords: *character guidance; conflict management; educational relationship; madrasah; mediation; teacher student communication.*

Corresponding Author:
Moh. Sukur

UIN Sayyid Ali Rahmatullah Tulungagung; m.sukur1983@gmail.com

PENDAHULUAN

Madrasah merupakan ruang pendidikan sekaligus ruang relasi. Guru menjalankan kewenangan pedagogis untuk mengajar, menilai, membimbing, dan menegakkan aturan, sedangkan murid membawa kebutuhan perkembangan, pengalaman keluarga, pengaruh teman sebaya, dan cara sendiri dalam memaknai otoritas. Karena itu, perbedaan dan konflik tidak dapat dipahami semata-mata sebagai gangguan yang harus dihilangkan. Kajian organisasi memandang konflik sebagai fenomena yang dapat bersifat konstruktif atau destruktif bergantung pada cara konflik dibaca dan dikelola(Contu, 2019; Mikkelsen & Clegg, 2019). Pada konteks sekolah, kualitas iklim lembaga dan relasi antarwarga sekolah juga berkaitan dengan keterlibatan, keamanan, dan keberhasilan peserta didik(Thapa et al., 2013a; Wang & Degol, 2016). Dengan demikian, persoalan utama bukan sekadar apakah konflik muncul, melainkan apakah madrasah memiliki proses untuk mengidentifikasi gejala, menganalisis sebab, memilih penyelesaian, dan memulihkan hubungan edukatif.

Dalam praktik sehari-hari, konflik guru-murid dapat hadir melalui keterlambatan, bolos, tidak mengerjakan tugas, pelanggaran tata tertib, respons defensif terhadap teguran, atau perbedaan pandangan mengenai proses pembelajaran. Fenomena semacam ini juga muncul dalam literatur manajemen konflik pendidikan di Indonesia, yang menekankan komunikasi, mediasi, pengelolaan perbedaan, dan penciptaan lingkungan sekolah yang kondusif(Afifah Qodri Rinjani et al., 2024a; LAILA MAGFIRAH, 2024)

Kualitas hubungan guru dan murid penting karena relasi tersebut berkaitan dengan keterlibatan dan hasil pendidikan. Hubungan afektif guru-siswa berkaitan dengan keterlibatan dan prestasi, sedangkan kajian longitudinal (Roorda et al., 2011), keterkaitan relasi guru-siswa dengan engagement dalam berbagai konteks sekolah(Quin, 2017). Kualitas hubungan awal dengan guru dapat berhubungan dengan lintasan hasil sekolah(Hamre & Pianta, 2001). Dalam pendidikan Islam, interaksi edukatif dipahami sebagai relasi yang mengarahkan peserta didik kepada tujuan pendidikan, bukan sekadar transaksi penyampaian materi (Idrus et al., n.d.; Sahputra Napitupulu dan Solihah Titin Sumanti, 2017)itu, ketegasan terhadap pelanggaran perlu ditempatkan dalam kerangka relasi yang tetap menjaga martabat, komunikasi, dan kemungkinan perbaikan.

Dimensi perkembangan peserta didik perlu diperhitungkan karena siswa MTs berada pada fase remaja awal. Masa ini ditandai perubahan biologis, sosial-afektif, fleksibilitas tujuan, pencarian identitas, dan meningkatnya sensitivitas terhadap penerimaan kelompok(Crone & Dahl, 2012; Steinberg & Morris, 2001). Teman sebaya dapat memperkuat maupun mengubah perilaku melalui proses peer contagion (Dishion & Tipsord, 2011), sementara dukungan guru, orang tua, dan teman sebaya berkaitan dengan motivasi serta keterlibatan sekolah(Wang & Eccles, 2012; Wentzel, 1998). Kajian terdahulu juga menekankan pentingnya pemahaman psikologi pendidikan bagi pendidik. Perspektif ini relevan dengan data penelitian karena respons siswa terhadap teguran tidak selalu sama: ada yang segera memperbaiki perilaku, ada yang acuh, membantah, atau mengulangi pelanggaran.

E-ISSN : 2962-9713
P-ISSN : 2963-928X

Hubungan rumah dan sekolah memperluas konteks analisis. Keterlibatan orang tua pada jenjang sekolah menengah tidak selalu berbentuk pengawasan langsung; dukungan akademik, komunikasi, dan sosialisasi pendidikan dapat memberi pengaruh yang berbeda terhadap perkembangan siswa (Hill & Tyson, 2009). Pada penelitian ini, beberapa informan siswa menjelaskan kondisi orang tua yang bekerja sejak pagi, bekerja di luar negeri, atau keterbatasan pengawasan harian. Data tersebut tidak digunakan untuk menyalahkan keluarga, melainkan untuk memahami konteks perilaku. Studi terdahulu menegaskan pentingnya relasi dua arah orang tua dan guru dalam pembentukan karakter. Dalam manajemen konflik, pelibatan orang tua karena itu lebih tepat ditempatkan sebagai kolaborasi untuk berbagi informasi dan menyepakati pembinaan.

Di tingkat kelembagaan, kepala madrasah, waka kesiswaan, waka kurikulum, wali kelas, guru BK, guru mata pelajaran, OSIS, dan orang tua memiliki potongan informasi yang berbeda. Kepemimpinan dan komunikasi organisasi berperan dalam menjaga koordinasi serta pengendalian konflik di madrasah(Salabi, 2023). Komunikasi interpersonal juga penting karena pesan yang secara substansi benar dapat gagal apabila disampaikan dengan cara yang memutus dialog. Penelitian terdahulu menunjukkan relevansi komunikasi interpersonal dalam lingkungan pendidikan. Pada konteks penelitian ini, penggabungan informasi lintas peran membantu sekolah membedakan pelanggaran sesaat dari masalah berulang yang memerlukan pendampingan lebih lanjut.

Bimbingan dan konseling menempati posisi strategis ketika konflik bersinggungan dengan perilaku, akademik, relasi, dan emosi. Penelitian terdahulu menempatkan guru BK sebagai aktor penting dalam manajemen layanan bimbingan konseling. Peran tersebut sejalan dengan tanggung jawab pendidik untuk membimbing, mengarahkan, dan menciptakan kondisi pembelajaran yang mendukung perkembangan peserta didik(Sanjani, 2020). Dalam data penelitian, guru BK tidak bekerja sendiri, tetapi berkoordinasi dengan wali kelas, waka kesiswaan, guru mata pelajaran, dan kepala madrasah terutama ketika konflik membutuhkan pendalaman atau mediasi.

Manajemen pendidikan karakter memberi sudut pandang bahwa pelanggaran tidak cukup dihentikan; siswa perlu memahami kesalahan, akibatnya terhadap orang lain, dan bentuk tanggung jawab setelah konflik. Pembentukan akhlak membutuhkan pengelolaan pendidikan karakter yang terencana dan konsisten(Muafifah et al., 2026). Perspektif restoratif memperkuat orientasi tersebut dengan menempatkan hubungan, tanggung jawab, dan pemulihan sebagai unsur penting dalam penanganan masalah disiplin sekolah(Gregory et al., 2016). Data MTs Darussalam Ariyojeding memperlihatkan praktik yang searah melalui nasihat, sanksi edukatif, dialog, surat pernyataan, pelibatan orang tua, pembinaan rutin, dan kesempatan siswa kembali terlibat dalam kegiatan positif.

Konflik juga perlu dibaca sebagai kemungkinan sinyal pedagogis. Gaya pengajaran yang terlalu mengontrol dapat memengaruhi motivasi dan respons peserta didik, sehingga guru perlu menyeimbangkan struktur dengan dukungan terhadap otonomi siswa (REEVE, 2009). Pada tingkat disiplin sekolah, intervensi restoratif menunjukkan potensi untuk mengurangi ketergantungan pada sanksi eksklusioner dan memperbaiki proses relasional (Anyon et al., 2016a; Morrison & Vaandering, 2012). Temuan skripsi tidak membuktikan efektivitas kausal pendekatan restoratif, tetapi memperlihatkan unsur-unsur yang sejalan: dialog, mediasi, pengakuan kesalahan, konsekuensi edukatif, reintegrasi, dan tindak lanjut.

Meskipun penelitian terdahulu telah menjelaskan komunikasi efektif, mediasi, layanan bimbingan konseling, pendidikan karakter, kepemimpinan konflik, dan praktik restoratif, masih terdapat ruang analitis yang belum banyak dijembatani. Pertama, studi-studi tersebut cenderung menempatkan unsur penanganan konflik sebagai tema yang berdiri sendiri, bukan sebagai proses berurutan sejak gejala dikenali sampai hubungan dipantau setelah penyelesaian. Kedua, literatur belum cukup menjelaskan bagaimana kewenangan disipliner guru dapat tetap berjalan bersamaan dengan ruang suara murid dan pemulihan relasi. Ketiga, konteks madrasah membutuhkan kerangka yang menghubungkan aktor kelas, wali kelas, BK, pimpinan, murid, dan orang tua dalam satu alur kolaboratif. Kekosongan inilah yang menjadi dasar perumusan IAR-Kolaboratif sebagai sintesis analitis penelitian ini(Akhyar, 2025a).

E-ISSN : 2962-9713
P-ISSN : 2963-928X

Kesenjangan penelitian terletak pada kebutuhan untuk melihat manajemen konflik bukan hanya sebagai pemilihan gaya penyelesaian, tetapi sebagai rangkaian kerja yang dimulai dari identifikasi, analisis, penyelesaian, dan evaluasi hubungan. Kerangka Kenneth W. Thomas menempatkan konflik dan negosiasi sebagai proses yang perlu dipahami melalui kepentingan, perilaku, dan respons para pihak(Thomas, 1992). Landasan untuk menelaah tiga fokus utama: identifikasi konflik, analisis konflik, dan penyelesaian konflik. Artikel ini mempertahankan tiga fokus tersebut, lalu menyintesisnya menjadi alur IAR-Kolaboratif sebagai cara membaca temuan, bukan sebagai model intervensi yang telah diuji secara eksperimental.

METODE

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan jenis penelitian deskriptif sebagaimana rancangan penelitian dalam skripsi. Lokasi penelitian adalah MTs Darussalam Ariyojeding, Kecamatan Rejotangan, Kabupaten Tulungagung. Peneliti hadir langsung sebagai instrumen utama untuk memahami perilaku, persepsi, interaksi, dan proses penanganan konflik di lingkungan madrasah.

Sumber data mencakup person, place, dan paper. Informan dipilih secara purposif berdasarkan keterlibatan dalam identifikasi, analisis, dan penyelesaian konflik, sejalan dengan prinsip purposeful sampling untuk memperoleh sumber informasi yang paling relevan terhadap fokus penelitian(Palinkas et al., 2015). Total informan adalah 11 orang: satu kepala madrasah, lima guru, dan lima murid. Kelompok guru terdiri atas waka kesiswaan, waka kurikulum, wali kelas VIII, guru BK sekaligus wali kelas VII, dan guru mata pelajaran; kelompok murid berasal dari kelas VIII dan IX serta mencakup ketua OSIS. Komposisi ini memungkinkan perbandingan keterangan pimpinan, pelaksana pembinaan, dan peserta didik yang mengalami aturan secara langsung.

Untuk menjaga proporsionalitas pelaporan, nama peserta didik tidak ditampilkan pada artikel dan diganti dengan kode. Kode KM digunakan untuk kepala madrasah; WK untuk waka kesiswaan; BK untuk guru bimbingan konseling; G1-G3 untuk guru lainnya; dan S1-S5 untuk murid. Nama dan jabatan lengkap tetap tersedia pada lampiran daftar informan dalam skripsi sebagai bagian dari jejak audit. Pengodean identitas tidak mengubah isi kesaksian, tetapi membatasi penyebaran informasi personal karena data konflik menyangkut perilaku peserta didik dan kondisi keluarga.

Data dikumpulkan melalui wawancara mendalam, observasi, dan dokumentasi. Wawancara menggali bentuk konflik, kronologi, faktor penyebab, pengalaman siswa ketika ditegur, langkah penyelesaian, mediasi, keterlibatan orang tua, serta perubahan hubungan setelah konflik. Observasi diarahkan pada perilaku dan interaksi di kelas maupun lingkungan madrasah, termasuk situasi pembinaan dan mediasi. Dokumentasi digunakan untuk memeriksa keterlacakan temuan melalui buku catatan pelanggaran, tata tertib kelas, banner imbauan, pembinaan rutin, sanksi edukatif, diskusi guru-murid, surat panggilan orang tua, surat pernyataan, suasana kelas, dan kegiatan ekstrakurikuler. Penggunaan beberapa teknik memberi dasar triangulasi karena informasi yang sama dapat diperiksa dari sumber dan bentuk bukti berbeda(Carter et al., 2014).

Skripsi memuat 16 artefak visual, yaitu buku catatan pelanggaran, siswa terlambat, siswa tidur di kelas, siswa bolos, tata tertib kelas, anggota OSIS, banner imbauan, pembinaan rutin hari Senin, hukuman menulis kalimat thayyibah, hukuman membersihkan halaman, diskusi guru-murid, surat panggilan orang tua, surat pernyataan, capaian PORSENI, suasana kelas kondusif, dan kegiatan ekstrakurikuler. Artefak tersebut diperlakukan sebagai bukti konteks dan praktik, bukan sebagai data frekuensi. Karena dokumen pelanggaran tidak disusun sebagai basis data statistik, artikel tidak menghitung prevalensi ataupun persentase masing-masing bentuk konflik.

Analisis mengikuti alur penelitian skripsi: kondensasi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan/verifikasi. Untuk kebutuhan artikel, hasil kondensasi ditata ke dalam empat kelompok analitis - bentuk/gejala konflik, faktor penyebab, strategi penyelesaian, dan dampak terhadap hubungan edukatif - tanpa mengubah isi data lapangan. Pengelompokan

E-ISSN : 2962-9713
P-ISSN : 2963-928X

tema digunakan untuk membuat pola data lebih terbaca; prinsip pembacaan dan penelusuran tema didukung oleh literatur thematic analysis yang menekankan proses pengenalan pola secara transparan dan dapat ditelusuri (Braun & Clarke, 2006; Nowell et al., 2017). Delapan bentuk konflik yang divisualisasikan berarti delapan kategori hasil pengodean, bukan delapan kejadian.

Kredibilitas diperkuat melalui perpanjangan dan ketekunan pengamatan, triangulasi sumber, triangulasi teknik, serta pemeriksaan konsistensi antara wawancara, observasi, dan dokumentasi. Transferabilitas dijaga melalui deskripsi konteks yang rinci; dependabilitas melalui dokumentasi proses dan konsultasi dengan pembimbing; sedangkan konfirmabilitas dijaga dengan menautkan interpretasi kepada jejak data. Prinsip tersebut konsisten dengan panduan trustworthiness penelitian kualitatif yang menekankan transparansi prosedur, refleksivitas, dan keterlacakan interpretasi(Korstjens & Moser, 2018; Tracy, 2010).

Tabel 1. Audit Basis Data Penelitian

Komponen	Data	Keterangan
Informan	11 orang	1 Kepala Madrasah, 5 Guru, 5 Murid
Teknik pengumpulan	3 teknik	Wawancara mendalam, observasi, dokumentasi
Artefak visual	16 item	Pelanggaran, tata tertib, pembinaan, mediasi, surat, suasana kelas, kegiatan siswa
Kelompok pengodean	4 kelompok	Bentuk konflik, faktor penyebab, strategi penyelesaian, dampak relasional
Validasi	4 kriteria	*Credibility, transferability, dependability, confirmability*

Sumber: daftar informan penelitian, diolah peneliti (2026).

HASIL DAN PEMBAHASAN

1. Identifikasi Konflik: Dari Gejala Perilaku menuju Diagnosis Awal

Proses identifikasi di MTs Darussalam Ariyojeding berlangsung melalui empat jalur yang tampak dalam data: pengamatan langsung, laporan guru atau murid, komunikasi informal, dan pencatatan dalam buku pelanggaran. Kepala madrasah membedakan pelanggaran ringan, sedang, dan berat sehingga respons tidak diberikan secara seragam. Pelanggaran ringan umumnya dimulai dengan teguran dan pembinaan, sedangkan kasus berulang atau lebih serius dapat melibatkan wali kelas, guru BK, waka kesiswaan, kepala madrasah, dan orang tua. Pola tersebut sejalan dengan gagasan(Thomas, 1992) bahwa pengelolaan konflik membutuhkan diagnosis situasi sebelum memilih respons, serta dengan studi (Widiasari et al., 2024) yang menekankan komunikasi dan resolusi konflik dalam hubungan guru-siswa.

Kepala madrasah menegaskan bahwa klasifikasi diperlukan agar sekolah tidak memberi respons yang sama terhadap semua kasus. Dalam wawancara, KM menjelaskan bahwa pelanggaran ringan cukup ditangani melalui teguran, sedangkan pelanggaran sedang dan berat memerlukan tindak lanjut lebih jauh, termasuk pemanggilan orang tua apabila diperlukan (KM, wawancara, 3 Maret 2026). Pernyataan ini menunjukkan bahwa identifikasi bukan sekadar kegiatan mencatat kesalahan, tetapi juga proses menentukan tingkat risiko, riwayat pengulangan, dan kebutuhan intervensi.

Delapan bentuk konflik dominan ditemukan dalam data: keterlambatan, bolos sekolah, tidak mengerjakan tugas, pelanggaran tata tertib, sikap kurang menghormati guru, rendahnya motivasi belajar, lemahnya tanggung jawab akademik, dan perbedaan persepsi mengenai aturan atau proses pembelajaran. Beberapa bentuk saling beririsan. Seorang siswa yang terlambat, misalnya, dapat sekaligus mengalami masalah motivasi, pola tidur, atau pengawasan keluarga. Karena itu, kategori digunakan sebagai pintu masuk analisis, bukan label tetap pada murid.

E-ISSN : 2962-9713
P-ISSN : 2963-928X

Bukti dokumenter memperkuat temuan tersebut. Dokumentasi siswa terlambat, siswa tidur di kelas, dan siswa bolos. Kehadiran artefak visual membuat temuan tidak hanya bergantung pada ingatan informan. Namun, dokumen tidak digunakan untuk menghitung tingkat kejadian karena catatan yang tersedia tidak disusun sebagai basis data statistik. Batas ini penting: artikel dapat menyatakan bentuk konflik yang ditemukan, tetapi tidak dapat mengklaim persentase siswa yang melakukan masing-masing pelanggaran.

Respons siswa terhadap teguran juga menjadi bagian identifikasi. Ada siswa yang segera memperbaiki perilaku, ada yang bersikap acuh, membantah, atau mengulangi pelanggaran. Perbedaan tersebut memberi informasi mengenai kebutuhan pembinaan. Pendekatan yang sama untuk semua siswa berisiko terlalu ringan bagi kasus berulang atau terlalu keras bagi kesalahan pertama. Pengelolaan yang proporsional membutuhkan riwayat dan konteks, bukan hanya jenis pelanggaran. Peran komunikasi efektif dalam pengelolaan konflik dan dengan (REEVE, 2009) yang mengingatkan bahwa pola kontrol yang terlalu dominan dapat melemahkan motivasi peserta didik.

Temuan identifikasi menunjukkan bahwa mutu pengelolaan konflik bergantung pada keteraturan jalur laporan, pembagian peran, dan dokumentasi yang dapat ditelusuri. (Salabi, 2023) menunjukkan keterkaitan keterampilan manajerial, komunikasi organisasi, pengendalian konflik, dan iklim organisasi di madrasah. Dalam konteks penelitian ini, buku pelanggaran berfungsi sebagai titik awal dokumentasi, tetapi belum menjadi basis data longitudinal. Karena itu, rekomendasi pengembangan rekam kasus harus tetap proporsional: menambahkan konteks, intervensi, hasil, dan tindak lanjut tanpa mengubah penelitian kualitatif ini menjadi klaim statistik yang tidak didukung data.

Peran guru BK terlihat ketika guru mata pelajaran atau wali kelas membutuhkan pendalaman. (Fatahillah, 2024) menempatkan guru BK sebagai aktor penting dalam pelaksanaan manajemen bimbingan konseling. Data penelitian memperluas fungsi tersebut dalam konteks konflik: BK dapat menjadi simpul informasi untuk memahami latar belakang, membantu dialog, dan mendukung mediasi bersama wali kelas, waka kesiswaan, serta kepala madrasah. Temuan ini juga sejalan dengan (Sanjani, 2020) bahwa peran guru tidak berhenti pada penyampaian materi, tetapi mencakup pembimbingan dan penciptaan kondisi belajar yang mendukung perkembangan peserta didik.

Identifikasi juga memiliki dimensi etis. Sebutan seperti “nakal” atau “sulit diatur” memang cepat, tetapi tidak menjelaskan apa yang sedang terjadi. Seorang murid dapat datang terlambat karena bangun kesiangan setelah bermain gim, karena tidak ada orang dewasa yang membangunkan, atau karena masalah lain. Ketika diagnosis berhenti pada label, sekolah kehilangan peluang untuk memilih respons yang tepat. Memahami konteks tidak berarti membenarkan pelanggaran; konteks justru membantu konsekuensi menjadi lebih adil dan mendidik.

E-ISSN : 2962-9713
P-ISSN : 2963-928X

Tabel 2. Jejak Bukti Visual dan Fungsi Analitis

Artefak	Jenis Bukti	Fungsi Analitis
Catatan pelanggaran; tata tertib kelas	Dokumentasi aturan dan rekam perilaku	Memeriksa mekanisme identifikasi dan konsistensi aturan
Siswa terlambat, tidur di kelas, bolos	Dokumentasi gejala perilaku	Menguatkan temuan bentuk konflik tanpa menghitung prevalensi
OSIS dan banner imbauan	Dokumentasi partisipasi/pencegahan	Menunjukkan kanal pelaporan teman sebaya dan tindakan preventif
Pembinaan Senin; menulis kalimat thayyibah; membersihkan halaman	Dokumentasi pembinaan/sanksi edukatif	Menilai orientasi disiplin pada tanggung jawab dan pembiasaan
Diskusi guru–murid; surat panggilan; surat pernyataan	Dokumentasi dialog dan eskalasi	Menunjukkan mediasi, pelibatan orang tua, dan tindak lanjut
PORSENI; suasana kelas kondusif; ekstrakurikuler	Dokumentasi pascakonflik/pengembangan	Menunjukkan bahwa pembinaan tetap membuka ruang prestasi dan relasi positif

2. Analisis Konflik: Menghubungkan Faktor Pribadi, Keluarga, Teman Sebaya, dan Pembelajaran

Sesudah gejala dikenali, sekolah menelusuri akar masalah melalui dialog langsung, observasi perubahan perilaku, informasi wali kelas dan guru BK, koordinasi dengan pimpinan, serta keterangan dari lingkungan teman sebaya dan keluarga. Proses ini penting karena satu perilaku dapat memiliki lebih dari satu penjelasan. Waka kesiswaan menyatakan bahwa observasi dilakukan bersama guru BK dan wali kelas terlebih dahulu agar latar belakang peserta didik dapat dipahami sebelum sekolah memutuskan penanganan (WK, wawancara, 4 Maret 2026).

Faktor internal yang muncul dari data mencakup kedisiplinan yang lemah, motivasi belajar rendah, kurangnya tanggung jawab, rendahnya kesadaran terhadap aturan, masalah pribadi dan emosi remaja, serta kebiasaan harian yang tidak mendukung sekolah. Waka kesiswaan menggambarkan bahwa sebagian siswa belum mampu mengendalikan perilaku ketika motivasi dan tanggung jawab rendah. Pada tingkat kelas, guru juga melihat bahwa respons siswa terhadap arahan dipengaruhi karakter dan cara mereka memaknai otoritas guru.

Data siswa membuat faktor tersebut lebih konkret. Seorang murid mengakui sering bolos karena bangun kesiangan setelah tidur larut untuk bermain gim; orang tuanya telah berangkat bekerja ketika pagi sehingga tidak ada yang membangunkan (S2, wawancara, 20 April 2026). Murid lain menceritakan pengalaman terlambat dan kurang terawasi karena orang tua bekerja di luar negeri dan ia tinggal bersama nenek (S3, wawancara, 20 April 2026). Narasi ini tidak boleh digeneralisasi kepada seluruh siswa, tetapi memperlihatkan bagaimana perilaku yang sama terlambat atau tidak masukdapat terkait dengan pola kehidupan rumah yang berbeda.

E-ISSN : 2962-9713
P-ISSN : 2963-928X

Pengaruh teman sebaya juga tampak dalam data. Salah satu murid mengakui pernah merokok karena rasa ingin tahu dan ajakan lingkungan pergaulan. OSIS menyampaikan bahwa anggota organisasi yang berada di setiap kelas sering mengetahui lebih awal ketika teman mulai sering melanggar, bolos, atau sedang memiliki masalah. Informasi teman sebaya dapat membantu deteksi dini, tetapi penggunaannya harus hati-hati agar OSIS tidak berubah menjadi mekanisme pengawasan yang mempermalukan siswa. Peran yang tepat adalah menyampaikan kekhawatiran kepada guru yang berwenang, bukan memberi label atau menyebarkan informasi.

Faktor eksternal lain adalah proses pembelajaran. Waka kurikulum mengaitkan beberapa perilaku tidak fokus dengan metode pembelajaran yang kurang sesuai dan rendahnya perhatian siswa. Temuan ini memindahkan analisis dari pertanyaan 'mengapa siswa tidak patuh?' menuju pertanyaan yang lebih pedagogis: 'apa yang terjadi dalam interaksi pembelajaran?'. (REEVE, 2009) menunjukkan pentingnya dukungan otonomi dalam relasi pengajaran, sedangkan (Quin, 2017; Roorda et al., 2011) memperlihatkan hubungan antara kualitas relasi guru-siswa dengan keterlibatan belajar. Konflik kelas karena itu dapat menjadi sinyal evaluasi pedagogis, bukan hanya masalah kesiswaan.

Pemahaman psikologis membantu guru menghindari atribusi yang terlalu cepat. (Zahra et al., 2024) dalam literatur pembanding menekankan pentingnya psikologi pendidikan bagi pendidik. Literatur perkembangan juga menunjukkan bahwa remaja mengalami perubahan sosial-afektif dan sensitivitas terhadap penerimaan sosial (Crone & Dahl, 2012; Steinberg & Morris, 2001). Penelitian ini tidak mendiagnosis kondisi psikologis peserta didik, tetapi menemukan bahwa emosi remaja, kebutuhan pengakuan, rasa percaya diri, dan kemampuan mengendalikan diri berpengaruh pada cara murid merespons teguran. Karena itu, pendekatan personal dari guru BK penting untuk memperoleh cerita yang mungkin tidak muncul dalam teguran di depan kelas.

Analisis keluarga perlu dijalankan tanpa menyalahkan orang tua. Sejumlah orang tua memiliki tuntutan pekerjaan yang membuat pengawasan langsung terbatas. (Yunus Abdillah et al., 2026) menunjukkan bahwa relasi orang tua dan guru dapat menjadi wahana pembentukan karakter ketika komunikasi berjalan dua arah, sedangkan (Hill & Tyson, 2009) menunjukkan bahwa bentuk keterlibatan orang tua pada jenjang menengah perlu dilihat secara lebih luas daripada pengawasan langsung. Data lapangan mendukung orientasi tersebut: ketika sekolah memerlukan penanganan lanjutan, orang tua dilibatkan untuk berbagi informasi dan menyepakati pembinaan.

Analisis multipihak mengurangi risiko keputusan yang dibangun dari satu versi cerita. Guru mata pelajaran mengetahui peristiwa kelas, wali kelas memberikan riwayat keseharian, BK menilai kebutuhan pembinaan, pimpinan memastikan konsistensi aturan, orang tua memberi konteks rumah, dan teman sebaya dapat memberi petunjuk perubahan perilaku. Temuan ini sejalan dengan (Wang & Eccles, 2012; Wentzel, 1998) mengenai pentingnya dukungan sosial dari guru, keluarga, dan teman sebaya bagi keterlibatan siswa. Namun, informasi teman sebaya harus tetap dikelola secara etis agar tidak berubah menjadi pelabelan atau penyebaran masalah siswa.

Dampak konflik yang tidak tertangani muncul pada tiga ranah: proses pembelajaran, kedisiplinan kolektif, dan hubungan guru–murid. Pimpinan dan waka kesiswaan menyatakan bahwa pelanggaran yang dibiarkan dapat memengaruhi siswa lain, menurunkan motivasi, dan mengganggu efektivitas kelas. Observasi pada 7 Maret 2026 menguatkan bahwa keterlambatan, pelanggaran tata tertib, dan tugas yang tidak selesai dapat mengganggu suasana belajar. Namun, penelitian ini tidak memiliki

E-ISSN : 2962-9713
P-ISSN : 2963-928X

pengukuran kuantitatif sebelum sesudah sehingga istilah "dampak" dibaca sebagai pola kualitatif yang dikonfirmasi lintas sumber, bukan besaran kausal.



Gambar 1. Cakupan Kategori Hasil Pengodean. Angka Menunjukkan Jumlah Kategori Analitis, Bukan Frekuensi Kejadian Konflik.

Gambar 1 menyajikan cakupan kategori hasil pengodean. Grafik sengaja tidak menggunakan istilah persentase atau frekuensi kejadian. Delapan pada kategori bentuk konflik berarti ada delapan jenis masalah yang direpresentasikan dalam data; enam faktor internal dan enam faktor eksternal merupakan jumlah kategori analitis; tujuh strategi resolusi merupakan ragam praktik yang ditemukan; sedangkan tiga dampak relasional merangkum ranah perubahan yang dilaporkan. Penyajian ini mempertahankan sifat kualitatif data sekaligus memudahkan pembaca melihat struktur temuan.

3. Penyelesaian Konflik: Ketegasan, Dialog, Mediasi, dan Pemulihan Hubungan

Penyelesaian konflik di madrasah tidak menggunakan satu metode. Data memperlihatkan kombinasi tindakan preventif, korektif, dialogis, mediatif, dan pembinaan lanjutan. Prinsip yang muncul paling kuat adalah proporsionalitas: sekolah menyesuaikan tindakan dengan tingkat pelanggaran, riwayat pengulangan, serta konteks siswa. Keragaman strategi semacam ini sejalan dengan literatur manajemen konflik pendidikan yang menempatkan komunikasi, mediasi, kolaborasi, dan penyesuaian strategi sebagai unsur penting (LAILA MAGFIRAH, 2024; Putra Mahesa & Hadijah, 2024).

Pada tingkat preventif, madrasah memasang banner imbauan, menyampaikan pembinaan rutin setelah upacara hari Senin, melakukan pengawasan, dan mengembangkan kegiatan ekstrakurikuler. Pencegahan menunjukkan bahwa manajemen konflik dimulai sebelum pertentangan terbuka terjadi, yaitu melalui kejelasan harapan, kebiasaan, dan ruang kegiatan positif. (Muafifah et al., 2026) menunjukkan bahwa pendidikan karakter memerlukan pengelolaan yang terencana dan konsisten. Temuan penelitian memberi bentuk empiris pada gagasan tersebut melalui pembinaan rutin, konsekuensi edukatif, dan pelibatan siswa dalam aktivitas pengembangan karakter.

Pelanggaran ringan umumnya ditangani melalui teguran, nasihat, dan sanksi edukatif. Dokumentasi menunjukkan bentuk sanksi seperti membersihkan halaman

E-ISSN : 2962-9713
P-ISSN : 2963-928X

sekolah atau menulis kalimat thayyibah. Nilai edukatif dari sanksi tidak terletak pada aktivitas itu sendiri, melainkan pada penjelasan tentang kesalahan dan kesempatan memperbaiki perilaku. Ketika konsekuensi diberikan tanpa dialog, murid dapat melihatnya sebagai dominasi. Ketika konsekuensi dikaitkan dengan tanggung jawab dan dijalankan konsisten, sanksi dapat menjadi bagian dari pembinaan karakter.

Dialog menjadi titik balik penting setelah pengendalian awal. Guru mengajak siswa membicarakan kronologi, alasan, kesulitan, dan konsekuensi perilaku. Data siswa menunjukkan bahwa percakapan personal sering lebih efektif daripada teguran singkat di depan kelas. Salah satu murid menceritakan bahwa ia beberapa kali melakukan pelanggaran, tetapi perlahan berubah setelah sering dinasihati, diajak berdiskusi, dan tetap diberi dukungan untuk mengikuti PORSENI. Ia bahkan meraih juara kedua lompat jauh dan memaknai kesempatan tersebut sebagai tanda bahwa guru masih mempercayainya (S1, Wawancara, 20 April 2026).

Pengalaman siswa memperlihatkan fungsi relasional dari penyelesaian konflik. Sekolah tidak menghapus konsekuensi; siswa tetap mendapat teguran, hukuman edukatif, dan pada kasus tertentu pemanggilan orang tua. Namun, hubungan tidak berhenti pada identitas 'pelanggar'. Kesempatan mengikuti kegiatan dan meraih prestasi memberi ruang reintegrasi. Prinsip tersebut sejalan dengan praktik restoratif yang menempatkan tanggung jawab dan pemulihan hubungan sebagai bagian penting disiplin sekolah(Gregory et al., 2016; Morrison & Vaandering, 2012).

Komunikasi personal merupakan unsur penting dalam proses tersebut. (Azhari, 2022) menempatkan komunikasi interpersonal sebagai unsur penting dalam lingkungan pendidikan. Pada penelitian ini, komunikasi asertif berarti guru tetap menjelaskan batas dan konsekuensi, tetapi menghindari bahasa yang merendahkan serta memberi kesempatan siswa menyampaikan versinya. komunikasi efektif dalam pengelolaan konflik lembaga pendidikan. Dengan demikian, dialog bukan pengganti aturan, melainkan cara agar aturan dipahami dan konflik tidak berkembang menjadi jarak relasional.

Jika masalah tidak selesai pada tingkat guru mata pelajaran, mediasi dilakukan secara berjenjang. Data penelitian menunjukkan keterlibatan wali kelas, guru BK, waka kesiswaan, dan kepala madrasah pada kasus yang lebih kompleks. Mediator membantu memperjelas fakta, menenangkan emosi, dan mencari langkah yang dapat dijalankan. Posisi guru BK penting karena ia dapat membangun suasana personal yang tidak menghakimi, sebagaimana fungsi layanan BK yang ditekankan Fatahillah (2024;). Praktik mediasi ini juga konsisten dengan orientasi resolusi yang dibahas (Afifah Qodri Rinjani et al., 2024b; Widiasari et al., 2024).

Mediasi tidak berarti semua konflik harus berakhir dengan kompromi yang sama. Pada pelanggaran yang serius atau berulang, sekolah tetap dapat menerapkan konsekuensi yang lebih kuat. Waka kesiswaan menjelaskan bahwa jika peringatan tidak menghasilkan perubahan, surat panggilan diberikan kepada orang tua untuk mencari solusi bersama (WK, Wawancara, 4 Maret 2026). Dokumen surat panggilan dan surat pernyataan menguatkan bahwa eskalasi tersebut merupakan bagian dari prosedur, bukan reaksi spontan.

Keterlibatan orang tua memperoleh landasan dari studi (Yunus Abdillah et al., 2026) tentang relasi orang tua dan guru dalam pembentukan karakter. Pada data lapangan, orang tua terutama dilibatkan ketika masalah berkaitan dengan kebiasaan rumah, pengawasan, atau pengulangan pelanggaran. Pertemuan memberi sekolah kesempatan menjelaskan temuan sekaligus mendengar kondisi keluarga. Pola tersebut

E-ISSN : 2962-9713
P-ISSN : 2963-928X

sejalan dengan (Hill & Tyson, 2009) yang menunjukkan bahwa keterlibatan keluarga pada usia sekolah menengah perlu berbentuk dukungan yang sesuai dengan tahap perkembangan, bukan kontrol semata.

Penyelesaian memiliki unsur restoratif, meskipun madrasah tidak menggunakan istilah 'restorative practice' sebagai program formal. Unsur tersebut terlihat ketika guru memberi ruang pengakuan kesalahan, meminta siswa memahami akibat tindakannya, memperbaiki hubungan, dan kembali terlibat dalam kegiatan sekolah. Temuan ini selaras dengan (Anyon et al., 2016b; Gregory et al., 2016; Morrison & Vaandering, 2012) yang menempatkan praktik restoratif sebagai pendekatan terhadap disiplin dan relasi sekolah.

Peran kepala madrasah dan guru menentukan konsistensi penyelesaian. (Salabi, 2023) menghubungkan keterampilan manajerial, komunikasi organisasi, pengendalian konflik, dan iklim madrasah, sedangkan (Sanjani, 2020) menegaskan luasnya peran guru sebagai pendidik dan pembimbing. Data penelitian menunjukkan pembagian kerja yang berjenjang: guru menangani kasus awal, wali kelas dan BK melakukan pendalaman, waka kesiswaan dan kepala madrasah menangani eskalasi, sedangkan orang tua dilibatkan bila diperlukan. Pola ini membuat penanganan konflik menjadi proses kelembagaan, bukan hanya respons individual guru.

Kegiatan ekstrakurikuler memiliki fungsi pascakonflik dalam data penelitian. Dokumentasi memperlihatkan kegiatan pembentukan karakter dan capaian PORSENI. Kegiatan tersebut memberi ruang bagi siswa yang pernah bermasalah untuk membangun identitas positif di luar catatan pelanggaran. Orientasi ini konsisten dengan gagasan pendidikan karakter yang menekankan pembiasaan dan penguatan berkelanjutan (Muafifah et al., 2026) serta dengan perspektif restoratif yang mendorong reintegrasi, bukan stigmatisasi permanen (Gregory et al., 2016).

Keseluruhan proses menunjukkan bahwa efektivitas penyelesaian tidak dapat dinilai hanya dari apakah siswa berhenti melakukan pelanggaran hari itu. Indikator yang lebih bermakna ialah apakah siswa memahami masalah, apakah komunikasi membaik, apakah hubungan dengan guru dapat pulih, apakah perilaku dipantau, dan apakah faktor penyebab mendapat tindak lanjut. Inilah perbedaan antara disiplin sebagai kontrol dan disiplin sebagai pendidikan.

Tabel 3. Matriks Implementasi Manajemen Konflik

Tahap	Praktik Empiris	Fungsi Edukatif	Pembanding Literatur
Identifikasi	Observasi, laporan, buku pelanggaran, klasifikasi ringan–sedang–berat	Masalah terdefinisi dan tindakan awal proporsional	Azhari (2022); Fatahillah (2024)
Analisis	Dialog, triangulasi multipihak, faktor internal–eksternal	Akar masalah dan konteks dipahami	Zahra et al. (2024); Abdillah et al. (2026)
Resolusi	Teguran, sanksi edukatif, komunikasi asertif, mediasi	Konflik terkendali dan kesepakatan dibangun	Azhari (2022); Fatahillah (2024); Rinjani et al. (2024)
Restorasi	Pengakuan, nasihat, pembinaan karakter, kesempatan kembali terlibat	Kepercayaan dan penghormatan dipulihkan	Muafifah et al. (2026); Gregory et al. (2016)

E-ISSN : 2962-9713
P-ISSN : 2963-928X

Tahap	Praktik Empiris	Fungsi Edukatif	Pembanding Literatur
Kolaborasi	Guru, BK, pimpinan, murid/OSIS, orang tua	Informasi lebih utuh dan tanggung jawab dibagi	Abdillah et al. (2026); Azhari (2022)
Tindak lanjut	Pemantauan, evaluasi, motivasi, ekstrakurikuler, aturan konsisten	Pengulangan konflik diminimalkan	Muafifah et al. (2026); Fatahillah (2024)

4. Penguatan Hubungan Edukatif: Perubahan yang Terlihat dan Batas Klaim

Hasil penelitian menunjukkan tiga perubahan yang berulang dalam wawancara, observasi, dan dokumentasi: kedisiplinan yang lebih baik pada sebagian siswa setelah pembinaan, komunikasi yang lebih terbuka, dan hubungan guru–murid yang kembali kondusif. Ketiga perubahan tersebut tidak boleh diterjemahkan sebagai efek kausal yang terukur karena penelitian tidak menggunakan desain sebelum–sesudah atau kelompok pembanding. Klaim yang tepat adalah bahwa informan dan bukti lapangan menunjukkan pola perbaikan relasional setelah penanganan konflik.

Cerita siswa memberi gambaran paling jelas. S1 menyampaikan bahwa setelah beberapa kali mendapat nasihat, diskusi, hukuman, dan pemanggilan orang tua, ia lebih rajin masuk sekolah dan lebih terbuka menceritakan masalah kepada guru. Dukungan guru untuk tetap mengikuti PORSENI membuatnya merasa dipercaya. S3 juga menyatakan bahwa setelah proses berbagi di kantor guru dan peringatan mengenai kemungkinan pemanggilan orang tua, ia mulai mengubah kebiasaan yang sebelumnya berulang. Narasi tersebut menunjukkan bahwa perubahan perilaku lebih mungkin bertahan ketika siswa memahami alasan pembinaan dan masih melihat dirinya sebagai bagian yang diterima di sekolah.

Hubungan edukatif dalam temuan ini tidak identik dengan hubungan yang selalu nyaman. Guru tetap menegur, memberi konsekuensi, dan pada kasus tertentu menaikkan penanganan kepada orang tua. Yang membedakan adalah cara kewenangan pendidikan digunakan. Ketegasan menjadi edukatif ketika prosedur dapat dijelaskan, siswa memperoleh ruang suara, dan tujuan akhirnya adalah perbaikan perilaku serta relasi. Temuan tersebut konsisten dengan literatur relasi guru-siswa yang menunjukkan hubungan antara kualitas relasi dengan engagement dan hasil pendidikan (Hamre & Pianta, 2001; Quin, 2017; Roorda et al., 2011).

Peran komunikasi interpersonal yang ditemukan menguatkan studi pembanding oleh Azhari (2022;) dan Fatahillah (2024;). Penelitian ini memberi konteks lebih spesifik: komunikasi dibutuhkan bukan hanya untuk keterbukaan, tetapi untuk menegosiasikan kembali batas antara otoritas guru dan suara murid setelah konflik. Ketika dialog berlangsung setelah teguran, siswa memperoleh kesempatan memahami bahwa aturan tidak otomatis berarti penolakan terhadap dirinya sebagai pribadi. (Abdul Jalil Al Idrus & Mareta, n.d.; Sahputra Napitupulu dan Solihah Titin Sumanti, 2017) juga menempatkan interaksi edukatif sebagai relasi dua arah yang diarahkan pada tujuan pendidikan.

Pembentukan karakter dalam temuan bersifat relasional. (Muafifah et al., 2026) menekankan pengelolaan pendidikan karakter dalam pembentukan akhlak. Data MTs Darussalam Ariyojeding menunjukkan bahwa karakter juga dibentuk melalui cara guru menangani kesalahan: cara menegur, mendengar, memberi konsekuensi, mengajak bertanggung jawab, dan memberi kesempatan kedua. Karena itu, proses penyelesaian

E-ISSN : 2962-9713
P-ISSN : 2963-928X

konflik dapat menjadi pengalaman moral langsung bagi peserta didik, bukan hanya mekanisme administrasi kedisiplinan.

Dari sisi kelembagaan, kepercayaan terhadap aturan lebih mungkin tumbuh apabila prosedur diterapkan secara konsisten dan dapat dijelaskan. (Thapa et al., 2013b; Wang & Degol, 2016) menunjukkan pentingnya iklim sekolah sebagai konteks pengalaman siswa. Pada lokasi penelitian, konsistensi dapat diperkuat melalui rekam kasus yang memuat tanggal, konteks, pihak terlibat, intervensi, hasil, dan tindak lanjut. Rekomendasi ini merupakan implikasi manajerial dari temuan, bukan bukti bahwa sistem digital tertentu telah diuji di madrasah.

Penguatan hubungan edukatif akhirnya membutuhkan keseimbangan antara perlindungan ketertiban dan perlindungan martabat. Sekolah harus mampu menghentikan perilaku yang mengganggu, tetapi tidak menjadikan kesalahan sebagai identitas permanen siswa. Kesempatan mengikuti kegiatan, dukungan prestasi, dan dialog pascakonflik menjadi bukti bahwa pembinaan dapat menjaga batas tanpa mengeluarkan siswa dari relasi pendidikan.

5. Sintesis Literatur dan Penegasan Research Gap

Temuan penelitian memperoleh penguatan ketika dibandingkan secara sistematis dengan studi-studi tentang komunikasi interpersonal, layanan bimbingan konseling, psikologi pendidikan, relasi orang tua–guru, dan pendidikan karakter. Kelima rumpun studi tersebut tidak digunakan sebagai data lapangan, melainkan sebagai pembanding konseptual untuk menilai korespondensi temuan MTs Darussalam Ariyojeding dengan perdebatan pendidikan kontemporer di Indonesia(Azhari, 2022; Muafifah et al., 2026; Yunus Abdillah et al., 2026; Zahra et al., 2024).

Pada dimensi identifikasi dan analisis konflik, temuan tentang perlunya diagnosis sebelum pemberian sanksi konsisten dengan penelitian (Akhyar, 2025b) mengenai manajemen konflik kepala madrasah dalam penyelesaian persoalan antara guru, siswa, dan orang tua. Akhyar menempatkan komunikasi, keterlibatan pihak terkait, dan pemilihan strategi sebagai unsur penting dalam penyelesaian konflik pendidikan. Dalam penelitian ini, temuan tersebut memperoleh bentuk yang lebih mikro: guru mata pelajaran, wali kelas, BK, waka kesiswaan, kepala madrasah, teman sebaya, dan keluarga membawa potongan informasi berbeda yang perlu dipadukan sebelum sekolah menentukan bentuk penanganan. Dengan demikian, diagnosis konflik bukan hanya proses menentukan siapa yang salah, tetapi proses menyusun pemahaman yang cukup tentang konteks, tingkat risiko, dan kemungkinan perbaikan.

Pada dimensi relasi edukatif, hasil penelitian juga sejalan dengan (Ismoyo et al., 2026) yang menemukan bahwa komunikasi interpersonal guru berkaitan dengan perhatian, partisipasi, kedisiplinan, dan tanggung jawab akademik siswa. Hal ini memperkuat pembacaan bahwa komunikasi asertif sesudah teguran bukan unsur tambahan, melainkan bagian dari mekanisme pendidikan itu sendiri. Ketika guru menjelaskan aturan, mendengarkan versi siswa, dan menghindari bahasa yang merendahkan, kewenangan pedagogis tetap terjaga sekaligus membuka ruang bagi perbaikan hubungan. Temuan (Dungga et al., 2026) mengenai pengaruh lingkungan sekolah terhadap pembentukan karakter juga relevan karena menunjukkan bahwa kedisiplinan, tanggung jawab, dan penghargaan terhadap guru tidak berdiri sendiri, tetapi dipengaruhi oleh konsistensi lingkungan dan keteladanan yang dialami siswa sehari-hari.

Dimensi kelembagaan tentang manajemen bimbingan konseling dalam mengatasi kenakalan siswa mengenai manajemen pendidikan karakter. Keduanya menguatkan kebutuhan akan prosedur yang terencana, pembagian peran, pembinaan

E-ISSN : 2962-9713
P-ISSN : 2963-928X

berkelanjutan, dan evaluasi. Gaya kepemimpinan transformasional dan partisipatif lebih kondusif untuk mengelola konflik pada lembaga pendidikan Islam. Dalam konteks MTs Darussalam Ariyojeding, temuan tersebut tercermin pada pola eskalasi berjenjang dan kolaboratif: kasus awal ditangani guru, kasus yang memerlukan pendalaman melibatkan wali kelas dan BK, sedangkan kasus yang lebih serius dapat melibatkan waka kesiswaan, kepala madrasah, dan orang tua. Sistem seperti ini mengurangi ketergantungan pada reaksi individual dan menjadikan penyelesaian konflik sebagai tanggung jawab kelembagaan.

Sintesis literatur tersebut memperjelas kontribusi artikel. Jika penelitian terdahulu cenderung membahas komunikasi, bimbingan konseling, psikologi pendidikan, pendidikan karakter, relasi orang tua-guru, atau kepemimpinan konflik sebagai tema yang berdiri sendiri, penelitian ini mempertemukan unsur-unsur tersebut dalam satu alur kerja manajemen konflik. Temuan menunjukkan bahwa penguatan hubungan edukatif memerlukan kesinambungan antara identifikasi yang akurat, analisis multipihak, penyelesaian yang proporsional, pemulihan relasi, dan tindak lanjut. Karena itu, kebaruan praktis IAR-Kolaboratif terletak bukan pada penciptaan teknik konflik yang sepenuhnya baru, melainkan pada integrasi tahap dan aktor ke dalam kerangka yang dapat membantu madrasah menghindari dua ekstrem: disiplin yang hanya represif dan dialog yang kehilangan kejelasan batas.

Research gap yang dijawab artikel ini dengan demikian bukan ketiadaan penelitian tentang konflik pendidikan, melainkan belum terintegrasinya tahap diagnosis konflik, pembacaan konteks multipihak, resolusi-restorasi, dan pemantauan pascakonflik ke dalam satu kerangka kerja madrasah. IAR-Kolaboratif menawarkan sintesis empat tahap tersebut sekaligus menempatkan disiplin dan dialog sebagai mekanisme yang saling melengkapi, bukan saling meniadakan. Kebaruan ini bersifat konseptual-analitis dan berbasis temuan kualitatif, sehingga tidak diklaim sebagai model yang telah terbukti efektif secara eksperimental (Akhyar, 2025b; Gregory et al., 2016; Morrison & Vaandering, 2012).

6. Model IAR-Kolaboratif sebagai Sintesis Analitis

Sintesis hasil menghasilkan model IAR-Kolaboratif yang terdiri atas empat komponen berulang: Identifikasi, Analisis, Restorasi–Resolusi, dan Tindak Lanjut. Istilah "kolaboratif" menunjukkan bahwa siklus tersebut melibatkan aktor berbeda sesuai tingkat masalah. Model ini bukan prosedur baru yang telah diuji efektivitasnya; ia merupakan kerangka analitis yang dirumuskan dari pola praktik yang ditemukan pada penelitian.

Tahap Identifikasi menjawab lima pertanyaan awal: apa gejalanya, siapa yang terlibat, seberapa serius, apakah berulang, dan bukti apa yang tersedia. Tahap Analisis menelusuri sebab personal, relasional, keluarga, teman sebaya, komunikasi, dan pedagogis. Restorasi–Resolusi menggabungkan penegakan aturan dengan dialog, mediasi, tanggung jawab, pembinaan karakter, dan pelibatan orang tua. Tindak Lanjut memastikan bahwa hasil tidak berhenti pada kesepakatan sesaat, tetapi dipantau melalui perubahan perilaku, komunikasi, kehadiran, keterlibatan belajar, dan relasi dengan guru.

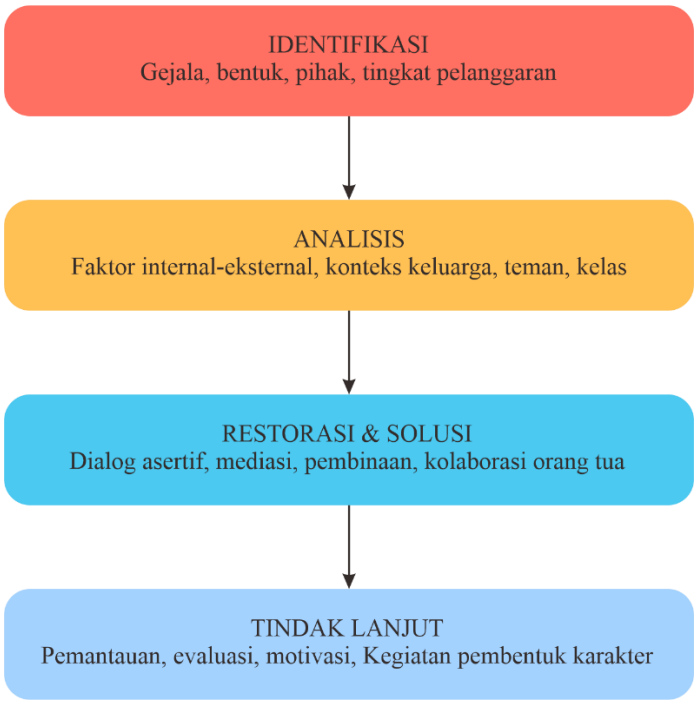
Model IAR-Kolaboratif menghubungkan temuan dengan literatur secara selektif. Identifikasi dan pemilihan respons merujuk pada logika manajemen konflik (Thomas, 1992); analisis konteks siswa mendapat dukungan dari literatur perkembangan dan relasi sosial (Dishion & Tipsord, 2011; Steinberg & Morris, 2001) restorasi-resolusi sejalan dengan kajian praktik restoratif (Gregory et al., 2016; Morrison & Vaandering, 2012) sedangkan tindak lanjut mengandalkan koordinasi guru,

E-ISSN : 2962-9713
P-ISSN : 2963-928X

BK, dan keluarga. Lima studi pembanding digunakan sebagai pembanding khusus pada komunikasi interpersonal (Azhari, 2022) psikologi pendidikan (Zahra et al., 2024), layanan BK (Fatahillah, 2024), relasi orang tua-guru (Yunus Abdillah et al., 2026), dan pendidikan karakter (Muafifah et al., 2026).

Nilai praktis model terletak pada urutan berpikirnya. Sekolah sering tergoda melompat dari gejala langsung ke hukuman. IAR-Kolaboratif meminta diagnosis sebelum memilih intervensi dan meminta evaluasi setelah intervensi. Dengan cara itu, konflik diperlakukan sebagai data tentang siswa sekaligus data tentang sistem sekolah. Jika kasus berulang terjadi karena metode pembelajaran monoton, tindak lanjut harus menyentuh pembelajaran. Jika akar terletak pada pola tidur dan pengawasan, sekolah perlu bekerja dengan keluarga. Jika masalah muncul dari komunikasi yang merendahkan, guru juga perlu melakukan refleksi.

Model ini tetap memberi ruang bagi keputusan tegas. Konflik serius, pelanggaran keselamatan, atau pengulangan setelah pembinaan dapat memerlukan eskalasi. Kolaboratif tidak berarti semua keputusan harus disepakati semua pihak. Yang ditekankan adalah transparansi alasan, bukti yang memadai, proporsionalitas, kesempatan didengar, dan tindak lanjut. Keseimbangan tersebut membuat disiplin lebih dapat dipertanggungjawabkan secara pendidikan.



Gambar 2. Model IAR Berbasis Temuan

SIMPULAN

Manajemen konflik di MTs Darussalam Ariyojeding berlangsung sebagai rangkaian yang lebih luas daripada pemberian sanksi. Identifikasi dilakukan melalui observasi, laporan, komunikasi, dan dokumentasi serta membedakan tingkat pelanggaran. Delapan bentuk konflik yang ditemukan terutama berkaitan dengan kedisiplinan, keterlibatan belajar, penghormatan kepada guru, dan perbedaan persepsi. Analisis memperlihatkan bahwa perilaku siswa tidak berdiri sendiri: motivasi, tanggung jawab, emosi, kebiasaan

E-ISSN : 2962-9713
P-ISSN : 2963-928X

harian, kondisi keluarga, teman sebaya, komunikasi, dan kualitas pembelajaran saling berhubungan.

Penyelesaian yang paling konstruktif memadukan ketegasan dengan dialog. Teguran dan sanksi edukatif tetap digunakan, tetapi diperkuat komunikasi asertif, mediasi berjenjang, layanan BK, pelibatan orang tua, pembinaan karakter, kesempatan kembali terlibat dalam kegiatan positif, serta pemantauan. Data siswa menunjukkan bahwa perubahan perilaku dan keterbukaan kepada guru dapat muncul ketika pembinaan tidak memutus rasa dipercaya.

Sintesis penelitian dirumuskan sebagai model IAR-Kolaboratif: identifikasi, analisis, restorasi–resolusi, dan tindak lanjut. Model tersebut menempatkan konflik sebagai data untuk memahami peserta didik sekaligus mengevaluasi sistem sekolah. Kontribusi artikel terletak pada penegasan bahwa disiplin dan dialog bukan pilihan yang saling meniadakan. Disiplin menjadi edukatif ketika proporsional, dapat dijelaskan, memberi ruang suara, dan diarahkan pada tanggung jawab serta pemulihan hubungan. Temuan ini relevan bagi madrasah yang ingin menjaga ketertiban tanpa kehilangan fungsi utamanya sebagai ruang pendidikan manusia.

UCAPAN TERIMA KASIH

Penulis menyampaikan terima kasih kepada MTs Darussalam Ariyojeding, Kecamatan Rejotangan, Kabupaten Tulungagung, yang telah memberikan izin dan dukungan selama pelaksanaan penelitian. Apresiasi juga disampaikan kepada kepala madrasah, para guru, serta peserta didik yang telah berpartisipasi sebagai informan dan memberikan data serta informasi yang mendukung proses penelitian. Kontribusi para informan sangat berarti dalam memperoleh pemahaman yang komprehensif mengenai identifikasi, analisis, penyelesaian konflik, serta upaya pemulihan hubungan edukatif antara guru dan murid. Penulis juga mengucapkan terima kasih kepada seluruh pihak yang telah berkontribusi dalam proses pengumpulan, verifikasi, dan penyusunan data hingga penelitian ini dapat diselesaikan dan dipublikasikan dalam bentuk artikel ilmiah.

DAFTAR PUSTAKA

Abdul Jalil Al Idrus, S., & Mareta, M. (n.d.). *Interaksi Edukatif antara Guru Akidah Akhlak dengan Siswa dalam Pembentukan Karakter Sosial Siswa*. Retrieved http://journal.uinmataram.ac.id/index.php/schemata

Afifah Qodri Rinjani, Sariasih, Y., & Haryanti, S. (2024a). Manajemen Konflik dan Implementasinya dalam Proses Pembelajaran. *Jurnal BELAINDIKA (Pembelajaran Dan Inovasi Pendidikan)*, *6*(3), 298–311. https://doi.org/10.52005/belaindika.v6i3.214

Afifah Qodri Rinjani, Sariasih, Y., & Haryanti, S. (2024b). Manajemen Konflik dan Implementasinya dalam Proses Pembelajaran. *Jurnal BELAINDIKA (Pembelajaran Dan Inovasi Pendidikan)*, *6*(3), 298–311. https://doi.org/10.52005/belaindika.v6i3.214

Akhyar, Y. (2025a). ANALISIS MANAJEMEN KONFLIK KEPALA MADRASAH DALAM PENDIDIKAN ISLAM: PENYELESAIAN KONFLIK ANTARA GURU, SISWA, DAN ORANG TUA DI MI KOTA PEKANBARU. *Inteligensi : Jurnal Ilmu Pendidikan*, *8*(1), 116–126. https://doi.org/10.33366/ilg.v8i1.6879

Akhyar, Y. (2025b). ANALISIS MANAJEMEN KONFLIK KEPALA MADRASAH DALAM PENDIDIKAN ISLAM: PENYELESAIAN KONFLIK ANTARA GURU, SISWA, DAN ORANG TUA DI MI KOTA PEKANBARU. *Inteligensi : Jurnal Ilmu Pendidikan*, *8*(1), 116–126. https://doi.org/10.33366/ilg.v8i1.6879

Anyon, Y., Gregory, A., Stone, S., Farrar, J., Jenson, J. M., McQueen, J., Downing, B., Greer, E., & Simmons, J. (2016a). Restorative Interventions and School Discipline Sanctions

E-ISSN : 2962-9713
P-ISSN : 2963-928X

in a Large Urban School District. *American Educational Research Journal*, *53*(6), 1663–1697. https://doi.org/10.3102/0002831216675719

Anyon, Y., Gregory, A., Stone, S., Farrar, J., Jenson, J. M., McQueen, J., Downing, B., Greer, E., & Simmons, J. (2016b). Restorative Interventions and School Discipline Sanctions in a Large Urban School District. *American Educational Research Journal*, *53*(6), 1663–1697. https://doi.org/10.3102/0002831216675719

Azhari, R. (2022). Implementasi Komunikasi Interpersonal Terhadap Kinerja Guru Di Sekolah SMAN 1 Kubu Babussalam Tahun Pelajaran 2022/2023. *Science and Education Journal (SICEDU)*, *1*(2), 335–340. https://doi.org/10.31004/sicedu.v1i2.49

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Carter, N., Bryant-Lukosius, D., DiCenso, A., Blythe, J., & Neville, A. J. (2014). The Use of Triangulation in Qualitative Research. *Oncology Nursing Forum*, *41*(5), 545–547. https://doi.org/10.1188/14.ONF.545-547

Contu, A. (2019). Conflict and Organization Studies. *Organization Studies*, *40*(10), 1445–1462. https://doi.org/10.1177/0170840617747916

Crone, E. A., & Dahl, R. E. (2012). Understanding adolescence as a period of social–affective engagement and goal flexibility. *Nature Reviews Neuroscience*, *13*(9), 636–650. https://doi.org/10.1038/nrn3313

Dishion, T. J., & Tipsord, J. M. (2011). Peer Contagion in Child and Adolescent Social and Emotional Development. *Annual Review of Psychology*, *62*(1), 189–214. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100412

Dungga, G., Gagaramusu, Y. B. M., Surahman, S., Nashrullah, N., & Abdullah, A. (2026). Pengaruh Lingkungan Sekolah terhadap Pembentukan Karakter Siswa Kelas V SD Inpres 3 Tondo. *Edu Cendikia: Jurnal Ilmiah Kependidikan*, *6*(01), 1239–1252. https://doi.org/10.47709/educendikia.v6i01.8635

Fatahillah, A. (2024). Peran Guru Bimbingan Konseling Dalam Melaksanakan Manajemen Bimbingan Konseling. *Science and Education Journal (SICEDU)*, *3*(1), 28–33. https://doi.org/10.31004/sicedu.v3i1.177

Gregory, A., Clawson, K., Davis, A., & Gerewitz, J. (2016). The Promise of Restorative Practices to Transform Teacher-Student Relationships and Achieve Equity in School Discipline. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, *26*(4), 325–353. https://doi.org/10.1080/10474412.2014.929950

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early Teacher–Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eighth Grade. *Child Development*, *72*(2), 625–638. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301

Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, *45*(3), 740–763. https://doi.org/10.1037/a0015362

Idrus, S., Ruhana, F., Rani Amalia, M., Fathor Rosyid, A., Kuswandi, D., & Tinggi Pariwisata Mataram, S. (n.d.). *IMPLEMENTASI KEBIJAKAN MANAJEMEN SUMBER DAYA MANUSIA YANG EFEKTIF DALAM MENINGKATKAN KINERJA ORGANISASI DI ERA BISNIS GLOBAL*. *7*(1), 2023.

Ismoyo, T., Khasanah, U., & Taridi, T. (2026). Pengaruh Komunikasi Interpersonal Guru terhadap Perilaku Belajar Siswa Beragama Buddha. *Edu Cendikia: Jurnal Ilmiah Kependidikan*, *6*(01), 50–61. https://doi.org/10.47709/educendikia.v6i01.8018

Korstjens, I., & Moser, A. (2018). Series: Practical guidance to qualitative research. Part 4: Trustworthiness and publishing. *European Journal of General Practice*, *24*(1), 120–124. https://doi.org/10.1080/13814788.2017.1375092

E-ISSN : 2962-9713
P-ISSN : 2963-928X

LAILA MAGFIRAH. (2024). PERAN MANAJEMEN KONFLIK DALAM MEWUJUDKAN LINGKUNGAN SEKOLAH YANG KONDUSIF. *Jurnal Kepengawasan, Supervisi Dan Manajerial (JKSM)*, *2*(4), 114–119. https://doi.org/10.61116/jksm.v2i4.449

Mikkelsen, E. N., & Clegg, S. (2019). Conceptions of Conflict in Organizational Conflict Research: Toward Critical Reflexivity. *Journal of Management Inquiry*, *28*(2), 166–179. https://doi.org/10.1177/1056492617716774

Morrison, B. E., & Vaandering, D. (2012). Restorative Justice: Pedagogy, Praxis, and Discipline. *Journal of School Violence*, *11*(2), 138–155. https://doi.org/10.1080/15388220.2011.653322

Muafifah, M., Haris, T., & Faizin, A. (2026). Manajemen Pendidikan Karakter dalam Pembentukan Akhlak di UPT SMPN 5 Gresik dan SMP Muhammadiyah 7 Gresik. *Science and Education Journal (SICEDU)*, *5*(1), 18–25. https://doi.org/10.31004/sicedu.v5i1.243

Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic Analysis. *International Journal of Qualitative Methods*, *16*(1). https://doi.org/10.1177/1609406917733847

Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). Purposeful Sampling for Qualitative Data Collection and Analysis in Mixed Method Implementation Research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, *42*(5), 533–544. https://doi.org/10.1007/s10488-013-0528-y

Putra Mahesa, L., & Hadijah, H. (2024). Manajemen Konflik dalam Lembaga Pendidikan Islam. *TADRIBUNA: Journal of Islamic Management Education*, *4*(1), 29–34. https://doi.org/10.61456/tjiec.v4i1.135

Quin, D. (2017). Longitudinal and Contextual Associations Between Teacher–Student Relationships and Student Engagement. *Review of Educational Research*, *87*(2), 345–387. https://doi.org/10.3102/0034654316669434

REEVE, J. (2009). Why Teachers Adopt a Controlling Motivating Style Toward Students and How They Can Become More Autonomy Supportive. *Educational Psychologist*, *44*(3), 159–175. https://doi.org/10.1080/00461520903028990

Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The Influence of Affective Teacher–Student Relationships on Students' School Engagement and Achievement. *Review of Educational Research*, *81*(4), 493–529. https://doi.org/10.3102/0034654311421793

Sahputra Napitupulu dan Solihah Titin Sumanti, D. (2017). Lembaga Pendidikan Tinggi Al-Azhar: Mengenang Peradaban Islam Masa Fatimiyah (297-567 H/909-1171M). *JUSPI: Jurnal Sejarah Peradaban Islam*, *1*(2).

Salabi, A. (2023). Principal Managerial Skills, Organizational Communication, Conflict Control, and Organizational Climate in Madrasah and Their Influence on Organizational Effectiveness. *Al-Tanzim: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*, *7*(3), 1034–1050. https://doi.org/10.33650/al-tanzim.v7i3.5168

Sanjani, M. A. (2020). TUGAS DAN PERANAN GURU DALAM PROSES PENINGKATAN BELAJAR MENGAJAR. *Serunai : Jurnal Ilmiah Ilmu Pendidikan*, *6*(1), 35–42. https://doi.org/10.37755/sjip.v6i1.287

Steinberg, L., & Morris, A. S. (2001). Adolescent Development. *Annual Review of Psychology*, *52*(1), 83–110. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.83

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013a). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, *83*(3), 357–385. https://doi.org/10.3102/0034654313483907

E-ISSN : 2962-9713
P-ISSN : 2963-928X

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013b). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, *83*(3), 357–385. https://doi.org/10.3102/0034654313483907

Thomas, K. W. (1992). Conflict and conflict management: Reflections and update. *Journal of Organizational Behavior*, *13*(3), 265–274. https://doi.org/10.1002/job.4030130307

Tracy, S. J. (2010). Qualitative Quality: Eight "Big-Tent" Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, *16*(10), 837–851. https://doi.org/10.1177/1077800410383121

Wang, M.-T., & Degol, J. L. (2016). School Climate: a Review of the Construct, Measurement, and Impact on Student Outcomes. *Educational Psychology Review*, *28*(2), 315–352. https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1

Wang, M.-T., & Eccles, J. S. (2012). Social Support Matters: Longitudinal Effects of Social Support on Three Dimensions of School Engagement From Middle to High School. *Child Development*, *83*(3), 877–895. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x

Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, *90*(2), 202–209. https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.202

Widiasari, F., Zahro, F., & Agus R, A. H. (2024). Resolusi Manajemen Konflik Dalam Meningkatkan Hubungan Guru-Siswa di Sekolah. *Jurnal Educatio FKIP UNMA*, *10*(3). https://doi.org/10.31949/educatio.v10i3.8261

Yunus Abdillah, M., Arya Wardana, L., & Siti Qomariyah, R. (2026). Relasi Orang Tua Dan Guru Dalam Pembentukan Karakter Anak Sekolah Dasar Pada Era Society 5.0. *Science and Education Journal (SICEDU)*, *5*(2), 2563–2580. https://doi.org/10.31004/sicedu.v5i2.527

Zahra, A., Firdausi An Tasya, M., Alfiyalawati, N., & Nasution, F. (2024). Pentingnya Psikologi Pendidikan Bagi Pendidik. *Science and Education Journal (SICEDU)*, *3*(1), 34–37. https://doi.org/10.31004/sicedu.v3i1.178