Jurnal Pendidikan Ilmu Pengetahuan Sosial Indonesia
Volum 11 Nomor 3 bulan September Page 417-434
p-ISSN: 2477-6254 e-ISSN: 2477-8427

PEMETAAN PERAN GURU DALAM PRAKTIK PENDIDIKAN RESOLUSI KONFLIK PADA PEMBELAJARAN IPAS DI SEKOLAH DASAR

[1]Wasis Suprapto, [2]Putri Rachmadyanti, [3]Yuni Suprapto, [4]Ulfi Aminatuz Zahroh, [5]Mujahidin Farid

[1)] *Universitas Negeri Surabaya, Surabaya, Indonesia*
E-mail: wasissuprapto@unesa.ac.id
[2)] *Universitas Negeri Surabaya, Surabaya, Indonesia*
E-mail: putrirachmadyanti@unesa.ac.id
[3)] *Universitas Negeri Surabaya, Surabaya, Indonesia*
E-mail: yunisuprapto@unesa.ac.id
[4)] *Universitas Negeri Surabaya, Surabaya, Indonesia*
E-mail: ulfizahroh@unesa.ac.id
[5)] *Universitas Negeri Surabaya, Surabaya, Indonesia*
E-mail: mujahidinfarid@unesa.ac.id

Abstract. Penelitian ini bertujuan memetakan peran guru dalam praktik pendidikan resolusi konflik di sekolah dasar. Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus di SDN Rungkut Kidul II/581 Surabaya. Data dikumpulkan melalui observasi, wawancara semi-terstruktur, dan analisis dokumen, kemudian dianalisis secara tematik melalui tahapan kondensasi data, penyajian data, serta penarikan dan verifikasi kesimpulan. Hasil penelitian menunjukkan bahwa praktik pendidikan resolusi konflik tercermin dalam lima dimensi peran guru, yaitu preventif, fasilitatif, mediatif, keteladanan, dan reflektif. Peran preventif dilakukan melalui pembiasaan dan penguatan perilaku positif; peran fasilitatif melalui penciptaan ruang dialog dan interaksi; peran mediatif melalui pendampingan penyelesaian perselisihan; peran keteladanan melalui pemberian contoh perilaku saling menghargai; serta peran reflektif melalui evaluasi terhadap praktik pembelajaran dan penanganan konflik. Temuan juga menunjukkan bahwa dukungan kelembagaan sekolah berperan dalam menyediakan mekanisme penanganan konflik secara bertahap. Penelitian ini menegaskan bahwa pendidikan resolusi konflik perlu dipahami sebagai bagian dari praktik pedagogis dan budaya sekolah, bukan sekadar respons terhadap perselisihan yang terjadi.

Keywords: conflict resolution education; teacher roles; elementary school; conflict mediation; school culture

Pendahuluan

Pendidikan dasar tidak hanya berorientasi pada pencapaian akademik, tetapi juga pada pembentukan kompetensi sosial peserta didik. Pada jenjang ini, peserta didik mulai belajar berinteraksi, memahami perbedaan, dan membangun hubungan dengan orang lain. Namun, lingkungan sekolah masih menghadapi persoalan relasi sosial, seperti perselisihan, perundungan, dan kekerasan. Hasil Asesmen Nasional 2022 menunjukkan bahwa 36,31% peserta didik berpotensi mengalami perundungan, 34,51% berpotensi mengalami kekerasan seksual, dan 26,9% berpotensi mengalami hukuman fisik. Data PISA 2022 juga menunjukkan bahwa 25% siswa perempuan dan 30% siswa laki-laki berusia 15 tahun di Indonesia melaporkan mengalami perundungan setidaknya beberapa kali dalam sebulan. Data tersebut menunjukkan bahwa keamanan dan kualitas hubungan sosial di lingkungan pendidikan masih menjadi persoalan penting. Meskipun demikian, kedua sumber tersebut tidak dapat diperlakukan sebagai data prevalensi khusus siswa sekolah dasar (Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi [Kemendikbudristek], 2023; Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, 2023)

Persoalan tersebut perlu dipahami dengan membedakan konflik, perundungan, dan kekerasan. Konflik dapat muncul karena perbedaan kepentingan, kebutuhan, tujuan, atau persepsi. Berbeda dengan perundungan dan kekerasan, konflik tidak selalu berujung pada tindakan merugikan. Konflik justru dapat menjadi pengalaman belajar apabila dikelola secara

konstruktif. Survei Nasional Pengalaman Hidup Anak dan Remaja (SNPHAR) 2024 menunjukkan bahwa 33,64% anak berusia 13-17 tahun mengalami setidaknya satu bentuk kekerasan dalam 12 bulan terakhir. Sementara itu, Komisi Perlindungan Anak Indonesia (KPAI) mencatat 85 pengaduan anak korban perundungan di satuan pendidikan selama 2024. Data tersebut memperlihatkan pentingnya menciptakan lingkungan pendidikan yang aman sekaligus mengembangkan kemampuan anak dalam membangun hubungan sosial yang sehat (Kementerian Pemberdayaan Perempuan dan Perlindungan Anak (KemenPPPA, 2024) , 2024; Komisi Perlindungan Anak Indonesia (Humas KPAI, 2025).

Salah satu upaya yang dapat dilakukan adalah mengintegrasikan pendidikan resolusi konflik ke dalam proses pembelajaran. Pendidikan resolusi konflik merupakan proses pengembangan pengetahuan, sikap, dan keterampilan peserta didik dalam menghadapi perbedaan secara konstruktif. Kemampuan tersebut meliputi mengenali sumber konflik, mengelola emosi, mendengarkan pendapat orang lain, bernegosiasi, dan mencari kesepakatan. (Akgun & Araz, 2014) menemukan bahwa pendidikan resolusi konflik dapat meningkatkan keterampilan penyelesaian konflik dan kompetensi sosial siswa sekolah dasar. Program tersebut juga berkontribusi terhadap penurunan perilaku agresif. (Johnson & Johnson, 1996) menegaskan bahwa pendidikan resolusi konflik dan mediasi sebaya membantu peserta didik mengembangkan strategi penyelesaian masalah secara kooperatif. Dengan demikian, pendidikan resolusi konflik perlu menjadi bagian dari pengalaman belajar, bukan hanya diterapkan ketika perselisihan terjadi.

Guru memiliki peran penting dalam mengintegrasikan pendidikan resolusi konflik ke dalam pembelajaran. Guru tidak hanya menyampaikan materi, tetapi juga membangun iklim kelas yang aman dan menghargai perbedaan. Rekam jejak penelitian penulis menunjukkan perkembangan kajian mengenai pendidikan resolusi konflik dalam berbagai konteks. (Suprapto, 2019) mengkaji tradisi *Cap Go Meh* sebagai media pendidikan resolusi konflik di tengah keberagaman etnis Singkawang. Selanjutnya, (Suprapto, Maftuh, Sjamsuddin, & Malihah, 2021) mengkaji internalisasi *Living Values Education Program* (LVEP) sebagai landasan pengembangan model resolusi konflik. Pada tahun yang sama, (Suprapto, Maftuh, Sjamsuddin, Malihah, et al., 2021) mengembangkan desain awal model resolusi konflik dalam pembelajaran IPS. Rangkaian penelitian tersebut menunjukkan bahwa pendidikan resolusi konflik dapat dikembangkan melalui penguatan nilai dan desain pembelajaran yang sistematis.

Kajian penulis selanjutnya mulai memberikan perhatian lebih besar pada praktik guru di sekolah dasar. (Widyaningsih et al., 2024) mengkaji upaya guru dalam menerapkan pendidikan perdamaian di SDN 62 Singkawang. Penelitian tersebut menunjukkan pentingnya integrasi nilai perdamaian dalam pembelajaran dan pembiasaan di sekolah. (Suprapto et al., 2025) juga mengkaji upaya guru dalam menanamkan nilai toleransi melalui keteladanan, kegiatan pembelajaran, dialog, dan kerja sama kelompok. Temuan tersebut memperlihatkan peran guru dalam membangun hubungan sosial yang positif. Namun, pendidikan perdamaian dan penanaman toleransi belum sepenuhnya mencakup keterampilan resolusi konflik. Pendidikan resolusi konflik secara khusus menekankan kemampuan peserta didik dalam mengenali, mengelola, dan menyelesaikan perselisihan. Oleh karena itu, praktik pedagogis guru dalam mengembangkan keterampilan tersebut masih perlu dikaji lebih lanjut.

Pembelajaran Ilmu Pengetahuan Alam dan Sosial (IPAS) memiliki potensi untuk menjadi konteks pengembangan pendidikan resolusi konflik. IPAS mengintegrasikan pengetahuan alam dan sosial untuk membantu peserta didik memahami berbagai fenomena dalam kehidupan. Materinya mencakup kehidupan masyarakat, keberagaman, interaksi manusia dengan lingkungan, dan pemanfaatan sumber daya. Berbagai konteks tersebut dapat digunakan guru untuk menghadirkan persoalan yang memiliki perbedaan kepentingan dan sudut pandang.

Melalui diskusi dan pembelajaran kolaboratif, peserta didik dapat berlatih berdialog, bekerja sama, dan mengambil keputusan bersama. (Suprapto, Maftuh, Sjamsuddin, Malihah, et al., 2021) sebelumnya telah menunjukkan bahwa pendidikan resolusi konflik dapat dirancang secara sistematis dalam pembelajaran IPS. Namun, integrasi pendidikan resolusi konflik dalam IPAS memerlukan strategi pedagogis yang sesuai dengan karakteristik pembelajaran integratif tersebut. Dengan demikian, IPAS dapat menjadi ruang pembelajaran kontekstual untuk mengembangkan keterampilan resolusi konflik peserta didik (Suprapto, Maftuh, Sjamsuddin, Malihah, et al., 2021)

Meskipun penelitian mengenai pendidikan resolusi konflik, pendidikan perdamaian, dan toleransi telah berkembang, pemetaan peran guru dalam praktik pendidikan resolusi konflik pada pembelajaran IPAS masih perlu diperdalam. Penelitian sebelumnya telah membahas pengembangan model resolusi konflik, implementasi pendidikan perdamaian, dan penanaman nilai toleransi. Namun, kajian tersebut belum secara khusus menjelaskan bagaimana guru mengintegrasikan pendidikan resolusi konflik ke dalam keseluruhan proses pembelajaran IPAS di sekolah dasar. Penelitian ini bertujuan memetakan peran guru melalui lima dimensi analitis, yaitu preventif, fasilitatif, mediatif, keteladanan, dan reflektif. Peran preventif berkaitan dengan upaya mengantisipasi konflik. Peran fasilitatif berhubungan dengan pengembangan komunikasi dan dialog. Peran mediatif mencakup keterlibatan guru dalam membantu penyelesaian perselisihan. Peran keteladanan terlihat melalui perilaku guru dalam menghargai perbedaan. Sementara itu, peran reflektif berkaitan dengan evaluasi pengalaman dan proses penyelesaian konflik. Kelima dimensi tersebut menjadi kerangka analisis awal untuk mengkaji praktik empiris guru. Hasil penelitian diharapkan memberikan gambaran mengenai keterlibatan guru, strategi pedagogis, dan tantangan dalam mengintegrasikan pendidikan resolusi konflik ke dalam pembelajaran IPAS di sekolah dasar.

Metode Penelitian

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus untuk mengkaji peran guru dalam praktik pendidikan resolusi konflik pada pembelajaran IPAS. Penelitian dilaksanakan di SDN Rungkut Kidul II/581 Surabaya. Partisipan dipilih secara purposif berdasarkan keterlibatan dan pengalaman mereka dalam kegiatan pembelajaran serta pengelolaan interaksi sosial di sekolah. Informan utama terdiri atas tiga guru yang mengajar IPAS pada jenjang kelas yang berbeda dan satu kepala sekolah. Selain itu, tiga hingga empat peserta didik dilibatkan sebagai informan pendukung untuk memperoleh perspektif mengenai pengalaman interaksi sosial dan penyelesaian perselisihan selama pembelajaran. Pemilihan informan mempertimbangkan relevansi informasi yang diberikan dengan fokus penelitian (Creswell, 2018; Yin, 2021)

Data dikumpulkan melalui observasi pembelajaran, wawancara semi-terstruktur, dan dokumentasi. Observasi dilakukan terhadap kegiatan pembelajaran IPAS untuk mengidentifikasi praktik guru dalam mencegah konflik, memfasilitasi dialog, memediasi perselisihan, memberikan keteladanan, dan mengembangkan refleksi peserta didik. Wawancara dengan guru difokuskan pada pengalaman, strategi, dan kendala dalam mengintegrasikan pendidikan resolusi konflik ke dalam pembelajaran. Wawancara dengan kepala sekolah diarahkan pada kebijakan dan budaya sekolah, sedangkan wawancara dengan peserta didik menggali pengalaman mereka dalam berinteraksi dan menyelesaikan perbedaan. Dokumentasi meliputi modul ajar, perangkat pembelajaran, tata tertib, dan dokumen sekolah yang relevan. Data dianalisis secara interaktif melalui kondensasi data, penyajian data, serta penarikan dan verifikasi kesimpulan. Analisis menggunakan lima dimensi peran guru, yaitu

preventif, fasilitatif, mediatif, keteladanan, dan reflektif, sebagai kategori awal yang tetap terbuka terhadap temuan baru (Merriam, 2020; Miles et al., 2016).

Keabsahan data diperiksa melalui triangulasi sumber dan teknik serta konfirmasi informasi kepada informan (member checking). Informasi dari guru, kepala sekolah, dan peserta didik dibandingkan dengan hasil observasi serta dokumentasi untuk mengidentifikasi kesesuaian dan perbedaan data. Proses penelitian juga memperhatikan prinsip etika, meliputi persetujuan partisipan, kerahasiaan identitas, dan perlindungan peserta didik. Pelibatan peserta didik sebagai informan dilakukan setelah memperoleh persetujuan orang tua atau wali serta persetujuan anak sesuai usia dan kapasitas pemahamannya. Langkah tersebut dilakukan untuk menjaga kredibilitas temuan sekaligus memastikan perlindungan hak seluruh partisipan (Creswell, 2018; Lincoln et al., 1985).

Hasil Penelitian

1. Pemetaan Peran Guru dalam Praktik Pendidikan Resolusi Konflik pada Pembelajaran IPAS

Hasil penelitian mengidentifikasi lima peran guru dalam praktik pendidikan resolusi konflik (*Conflict Resolution Education*/CRE) pada pembelajaran Ilmu Pengetahuan Alam dan Sosial (IPAS) di sekolah dasar, yaitu peran preventif, fasilitatif, mediatif, keteladanan, dan reflektif. Kelima peran tersebut teridentifikasi melalui strategi guru dalam mengelola interaksi siswa sebelum, selama, dan setelah kegiatan pembelajaran. Praktik tersebut terutama muncul dalam aktivitas kerja kelompok, diskusi mengenai persoalan sosial dan lingkungan, pertukaran pendapat, penggunaan sumber belajar bersama, serta penyelesaian tugas kolaboratif.

Temuan menunjukkan bahwa pendidikan resolusi konflik tidak hanya dilakukan ketika perselisihan antarsiswa telah terjadi. Guru juga membangun kondisi pembelajaran yang memungkinkan siswa memahami norma interaksi, menyampaikan pendapat secara santun, mempertimbangkan perspektif orang lain, dan memperbaiki hubungan setelah mengalami ketegangan. Kelima peran tersebut memiliki penekanan praktik yang berbeda, tetapi saling berkaitan dalam membentuk pengalaman belajar yang mengakomodasi perbedaan secara konstruktif.

a. Peran preventif: pembentukan norma interaksi dan pencegahan konflik

Peran preventif diwujudkan melalui pembentukan kesepakatan komunikasi, pembiasaan sikap saling menghargai, dan pengondisian kerja kelompok sebelum kegiatan pembelajaran dimulai. Praktik ini ditemukan pada pembelajaran IPAS Kelas IV dengan topik Masyarakat di Sekitarku. Sebelum siswa melaksanakan tugas membuat peta lingkungan sosial, G-1 mengarahkan mereka untuk menyepakati aturan berkomunikasi dan menghargai pendapat anggota kelompok. Langkah tersebut dimaksudkan untuk mengantisipasi ketegangan yang berpotensi muncul akibat perbedaan gagasan maupun penggunaan alat dan sumber belajar secara bersama.

G-1 menjelaskan alasan pentingnya pembentukan kesepakatan tersebut:

> "Pencegahan itu kunci. Anak-anak usia SD kalau langsung disuruh kerja kelompok IPAS tanpa norma yang jelas pasti berujung perebutan alat peraga atau saling mengejek ide. Jadi sebelum mereka bikin peta lingkungan, aturan bicara dan cara menghargai opini teman wajib disepakati dulu." (G-1, Wawancara 01 Juli 2026)

Pernyataan tersebut memperlihatkan bahwa guru mengidentifikasi potensi konflik dari karakteristik aktivitas kolaboratif. Perbedaan gagasan dan penggunaan alat secara bersama dipahami sebagai situasi yang membutuhkan pedoman interaksi. Karena itu,

Jurnal Pendidikan Ilmu Pengetahuan Sosial Indonesia
Volum 11 Nomor 3 bulan September Page 417-434
p-ISSN: 2477-6254 e-ISSN: 2477-8427

guru tidak hanya menyampaikan larangan bertengkar, tetapi mengajak siswa membangun kesepakatan yang dapat digunakan sebagai acuan selama bekerja dalam kelompok.

Pengalaman siswa menunjukkan bahwa kesepakatan tersebut dikenali dan digunakan dalam kegiatan pembelajaran. S-1 menjelaskan bahwa guru mengingatkan siswa untuk tidak memotong pembicaraan dan menyampaikan sanggahan secara santun:

> "Sebelum mulai tugas kelompok IPAS, Pak G-1 selalu bilang kita nggak boleh memotong pembicaraan teman. Kalau mau sanggah harus bilang 'menurut saya' dan santun." (S-1, Wawancara 05 Juli 2026)

Sementara itu, S-2 menjelaskan bahwa kesepakatan awal kembali diingatkan ketika muncul ketegangan selama kegiatan kelompok:

> "Kalau ada kelompok yang mulai bertengkar berebutan spidol atau peta, Pak Guru langsung ingatkan kesepakatan awal, jadi kami bisa tenang lagi." (S-2, Wawancara 08 Juli 2026)

Kedua keterangan tersebut menunjukkan bahwa kesepakatan kelas tidak berhenti sebagai aturan yang disampaikan pada awal pembelajaran. Kesepakatan digunakan kembali ketika siswa menghadapi situasi yang berpotensi menimbulkan konflik. Dengan demikian, norma interaksi berfungsi sebagai pedoman bersama untuk mengelola perbedaan pendapat dan mengendalikan respons selama kegiatan kelompok.

Praktik tersebut juga memperoleh dukungan dari kebijakan pembiasaan sekolah. Kepala sekolah menjelaskan:

> "Anak-anak usia SD itu butuh pembiasaan dan nasihat yang rutin. Kalau hanya tata tertib ditempelkan itu mungkin cuma angin lalu. Makanya guru-guru kami arahkan membangun budaya 7S dan pembiasaan positif di tiap awal jam pelajaran IPAS." (KS, Wawancara 01 Juli 2026)

Keterangan kepala sekolah memperlihatkan bahwa pembentukan perilaku positif tidak hanya menjadi tanggung jawab guru secara individual, tetapi juga memperoleh penguatan melalui budaya sekolah. Temuan ini menunjukkan bahwa pencegahan konflik dilakukan melalui pembiasaan norma sosial yang diterapkan secara konkret dalam aktivitas pembelajaran, bukan semata-mata melalui penyampaian tata tertib tertulis.

b. Peran fasilitatif: pengembangan dialog dan penerimaan terhadap perbedaan perspektif

Peran fasilitatif terlihat ketika guru membuka ruang dialog, mendorong pertukaran gagasan, dan membantu siswa mempertimbangkan perspektif yang berbeda. Praktik ini ditemukan pada pembelajaran IPAS Kelas V dengan materi *Pemanfaatan Sumber Daya Alam dan Dampaknya*. Guru menghadirkan persoalan mengenai pembangunan kawasan wisata dan pelestarian fungsi hutan sebagai konteks diskusi. Persoalan tersebut memberikan kesempatan kepada siswa untuk mempertimbangkan dua kepentingan yang tidak selalu mudah diselaraskan, yaitu pemanfaatan sumber daya alam dan keberlanjutan lingkungan.

G-2 menjelaskan bahwa dirinya lebih banyak berperan dalam mengarahkan proses dialog daripada menentukan jawaban yang harus diterima siswa:

> "Tugas saya bukan mendikte mana yang benar atau salah, tapi melempar pertanyaan pemantik agar siswa saling berargumen secara sehat. Di IPAS, konteks pemanfaatan alam ini pas banget buat ngelatih anak melihat sudut pandang orang lain." (G-2, Wawancara 01 Juli 2026)

Pernyataan tersebut menunjukkan bahwa guru menggunakan persoalan kontekstual IPAS untuk mendorong siswa mengemukakan alasan dan mempertimbangkan alternatif penyelesaian. Guru tidak langsung menetapkan satu pendapat sebagai jawaban yang

paling benar, tetapi memberikan kesempatan kepada siswa untuk membangun argumentasi dan menanggapi gagasan kelompok lain.

Pengalaman S-3 memperlihatkan bahwa diskusi mendorong siswa mencari alternatif yang dapat mengakomodasi kepentingan berbeda:

> "Bu G-2 nggak langsung nyalahin ide kelompok kami. Kami disuruh diskusi nyari solusi gimana caranya tempat wisata tetap bisa buka tapi pohonnya nggak ditebang semua. Jadi kami belajar kompromi." (S-3, Wawancara 08 Juli 2026)

S-4 juga mengungkapkan pengalamannya dalam menerima pendapat teman setelah mengikuti kegiatan diskusi:

> "Dulu saya maunya pendapat saya yang dipakai terus. Tapi pas diskusi IPAS ini diajarin dengerin ide teman dulu, ternyata ide teman juga ada bagusnya." (S-4, Wawancara 01 Juli 2026)

Keterangan kedua siswa memperlihatkan dua pengalaman yang saling melengkapi. S-3 menggambarkan proses pencarian kompromi terhadap persoalan lingkungan, sedangkan S-4 mengungkapkan kesadaran untuk mendengarkan dan mempertimbangkan gagasan orang lain. Dengan demikian, fasilitasi guru tidak hanya menyediakan kesempatan berbicara, tetapi juga mendorong siswa memahami bahwa perbedaan pendapat dapat menjadi dasar untuk mencari alternatif penyelesaian.

Temuan ini menunjukkan bahwa peran fasilitatif memiliki dua bentuk praktik yang saling berkaitan, yaitu membuka ruang bagi penyampaian argumentasi dan mengarahkan siswa untuk mempertimbangkan perbedaan perspektif. Kegiatan diskusi IPAS dengan demikian tidak hanya berorientasi pada penyelesaian tugas akademik, tetapi juga memberikan pengalaman sosial dalam menghadapi perbedaan kepentingan.

c. Peran mediatif: penyelesaian perselisihan melalui dialog dan musyawarah

Peran mediatif diwujudkan ketika guru mendampingi siswa yang mengalami perselisihan selama kegiatan pembelajaran. Berbeda dengan peran preventif yang dilakukan sebelum konflik muncul, peran mediatif dijalankan ketika ketegangan telah terjadi dan mengganggu kerja sama kelompok. Dalam pembelajaran IPAS Kelas VI pada materi Interaksi Indonesia dengan Negara Tetangga, perselisihan dilaporkan muncul berkaitan dengan pembagian tugas dalam kelompok. G-3 kemudian memfasilitasi dialog antara siswa yang terlibat untuk menemukan kesepakatan baru.

G-3 menjelaskan pendekatan yang digunakan ketika menghadapi perselisihan dalam kelompok:

> "Kalau ada gesekan di kelompok IPAS, saya tarik mereka ke area tenang. Saya berikan waktu masing-masing anak cerita tanpa diinterupsi. Saya bantu mereka temukan kesepakatan pembagian tugas baru tanpa harus saya tunjuk atau saya hukum." (G-3, Wawancara 22 Juli 2026)

Pernyataan tersebut menunjukkan bahwa guru memberikan ruang kepada setiap siswa untuk menjelaskan persoalan dari sudut pandangnya masing-masing. Guru tidak langsung menentukan pihak yang bersalah, tetapi membantu siswa mengungkapkan penyebab perselisihan dan menyusun kesepakatan yang dapat diterima bersama.

Pengalaman S-5 memperlihatkan bahwa penyelesaian perselisihan dilakukan melalui dialog dan musyawarah ulang:

> "Kemarin pas kelompok kami ribut masalah pembagian slide presentasi IPAS, Bu G-3 panggil kami berdua. Ditanya baik-baik alasannya apa, terus kami disuruh musyawarah ulang sampai ketemu yang adil." (S-5, Wawancara 22 Juli 2026)

Jurnal Pendidikan Ilmu Pengetahuan Sosial Indonesia
Volum 11 Nomor 3 bulan September Page 417-434
p-ISSN: 2477-6254 e-ISSN: 2477-8427

Sementara itu, S-6 menjelaskan bahwa guru tidak memihak salah satu siswa dan mengarahkan mereka untuk mempertimbangkan dampak perselisihan terhadap kelompok:

> "Bu G-3 nggak membela siapa-siapa. Kami berdua diajak mikir dampak buat kelompok kalau bertengkar terus. Akhirnya kami mau maafan dan bagi tugas lagi." (S-6, Wawancara 22 Juli 2026)

Kedua keterangan siswa memperlihatkan bahwa mediasi tidak hanya diarahkan untuk menghentikan pertengkaran, tetapi juga untuk membangun kembali kesepakatan dan keberlanjutan kerja sama kelompok. Siswa memperoleh kesempatan menjelaskan alasan, mendengarkan pihak lain, dan mempertimbangkan konsekuensi apabila perselisihan terus berlangsung.

Mekanisme penanganan konflik tersebut juga dijelaskan oleh kepala sekolah:

> "Jika memang konfliknya itu sederhana saat kerja kelompok, dibantu guru kelasnya saja melalui musyawarah. Tapi jika dirasa belum selesai atau ada masalah dengan orang tua siswa, baru nanti bersama saya di ruang kepala sekolah." (KS, Wawancara 20 Juli 2026)

Keterangan tersebut menunjukkan adanya mekanisme penanganan konflik secara bertahap. Perselisihan sederhana ditangani terlebih dahulu oleh guru kelas melalui musyawarah, sedangkan persoalan yang belum terselesaikan atau melibatkan pihak lain dapat diteruskan kepada kepala sekolah. Dengan demikian, praktik mediatif guru berlangsung dalam kerangka penanganan konflik yang mempertimbangkan tingkat persoalan dan kapasitas penyelesaiannya.

d. Peran keteladanan: pemodelan perilaku dalam mengelola perbedaan

Peran keteladanan terlihat melalui cara guru mengendalikan emosi, menyampaikan teguran, dan memperlakukan siswa ketika terjadi kesalahan atau perbedaan pendapat. Dalam konteks pendidikan resolusi konflik, perilaku guru menjadi bagian dari pengalaman belajar karena siswa tidak hanya menerima arahan verbal, tetapi juga mengamati bagaimana guru merespons situasi yang berpotensi menimbulkan ketegangan.

G-1 menjelaskan kesadarannya terhadap posisi guru sebagai contoh perilaku bagi siswa:

> "Anak SD itu meniru. Kalau gurunya gampang marah atau berteriak saat ada siswa yang buat salah, anak-anak akan meniru cara itu saat menyelesaikan masalah dengan temannya. Jadi saya usahakan selalu bicara tenang." (G-1, Wawancara 01 Juli 2026)

Pengalaman S-2 memperlihatkan bahwa siswa memperhatikan cara guru memberikan respons ketika kelas tidak kondusif:

> "Pak G-1 kalau ada yang ramai atau salah nggak pernah bentak-bentak. Bicara halus tapi tegas. Kami jadi segan dan malu kalau mau marah-marah sama teman." (S-2, Wawancara 07 Juli 2026)

Selain pengendalian emosi, siswa juga mengidentifikasi perlakuan adil sebagai bagian dari keteladanan guru. S-6 menyampaikan:

> "Bu G-3 selalu adil. Kalau kelompok kami bikin salah, dinasihati baik-baik tanpa membanding-bandingkan dengan kelompok lain." (S-6, Wawancara 22 Juli 2026)

Keterangan tersebut menunjukkan bahwa keteladanan guru dikenali siswa melalui perilaku yang konkret, terutama komunikasi yang tenang, ketegasan tanpa bentakan, dan perlakuan yang tidak membanding-bandingkan siswa. Data ini memperlihatkan bahwa pemodelan perilaku menjadi bagian dari praktik pendidikan resolusi konflik. Namun, bukti yang tersedia terutama menggambarkan pengalaman siswa terhadap G-1 dan G-3

serta penjelasan G-1 mengenai perilakunya. Oleh karena itu, temuan ini tidak dimaksudkan untuk menyimpulkan bahwa seluruh guru menunjukkan pola keteladanan yang identik.

e. Peran reflektif: evaluasi pengalaman interaksi dan kesadaran diri

Peran reflektif tampak melalui kegiatan meninjau kembali proses komunikasi, partisipasi, dan dinamika hubungan antarsiswa setelah kegiatan pembelajaran. Refleksi tidak hanya diarahkan pada hasil penyelesaian tugas, tetapi juga pada cara siswa berinteraksi selama proses kerja kelompok. Bukti dokumenter mengenai praktik ini ditemukan refleksi Mengajar G-2 tertanggal 01 Juli 2026:

> "Catatan Pembelajaran IPAS "Kelompok 3 sempat macet karena dominasi S-4. Pada sesi refleksi akhir, saya minta tiap kelompok menilai bukan cuma hasil maket, tapi proses komunikasinya. S-4 menyadari kesalahannya dan kelompok belajar menurunkan tempo ego."

Catatan tersebut menunjukkan bahwa guru memperhatikan dinamika partisipasi dalam kelompok, termasuk dominasi salah satu siswa. Evaluasi pembelajaran tidak berhenti pada kualitas produk atau penyelesaian tugas, tetapi mencakup proses komunikasi yang memengaruhi kerja sama kelompok.

Perspektif guru juga diperoleh melalui wawancara dengan G-3:

> "Refleksi itu penting supaya kita tahu bukan cuma anak paham materi IPAS-nya, tapi juga tahu bagaimana perasaan anak-anak saat diskusi. Dari catatan refleksi harian, saya bisa perbaiki penataan kelompok untuk minggu depan." (G-3, Wawancara 08 Juli 2026)

Pernyataan tersebut memperlihatkan bahwa refleksi dapat digunakan guru untuk mengevaluasi pengalaman sosial siswa dan mempertimbangkan perbaikan pengelolaan kelompok pada pembelajaran berikutnya. Dengan demikian, refleksi berfungsi sebagai sarana bagi guru untuk menelaah kembali proses pembelajaran, khususnya dinamika komunikasi dan partisipasi siswa.

Pengalaman siswa juga memperlihatkan bahwa refleksi memberikan ruang untuk mengenali perilaku diri sendiri. S-4 menjelaskan:

> "Di akhir pelajaran IPAS, Bu G-2 selalu nanya: 'Tadi siapa yang kelompoknya sempat ribut? Gimana cara kalian menyelesaikannya?'. Jadi kami bisa cerita dan koreksi diri." (S-4, Wawancara 22 Juli 2026)

S-5 menambahkan:

> "Dari sesi refleksi itu saya jadi paham kalau kebiasaan saya suka maksa pendapat itu bikin teman kelompok nggak nyaman." (S-5, Wawancara 22 Juli 2026)

Kedua keterangan siswa menunjukkan bahwa refleksi memberikan kesempatan untuk menceritakan kembali pengalaman interaksi dan mengenali perilaku yang berpengaruh terhadap hubungan kelompok. Temuan ini mengindikasikan bahwa refleksi tidak hanya menjadi kegiatan evaluasi guru, tetapi juga dapat menjadi ruang bagi siswa untuk mengembangkan kesadaran terhadap perilaku sosialnya.

Tabel 2. Pemetaan Peran Guru dalam Praktik Pendidikan Resolusi Konflik pada Pembelajaran IPAS

Dimensi peran	Praktik guru	Pengalaman siswa	Dukungan pimpinan dan bukti yang tersedia
Preventif	G-1 membangun kesepakatan komunikasi sebelum kerja kelompok dan	S-1 dan S-2 mengenali aturan berbicara santun serta penggunaan	KS menjelaskan pembiasaan budaya 7S. Didukung keterangan observasi pembelajaran

Jurnal Pendidikan Ilmu Pengetahuan Sosial Indonesia
Volum 11 Nomor 3 bulan September Page 417-434
p-ISSN: 2477-6254 e-ISSN: 2477-8427

	mengingatkan kembali aturan interaksi selama kegiatan.	kesepakatan awal ketika muncul ketegangan.	Kelas IV dan dokumen kesepakatan belajar sebagaimana dilaporkan dalam data penelitian.
Fasilitatif	G-2 menggunakan pertanyaan pemantik dan persoalan dilematis tentang pemanfaatan sumber daya alam untuk mendorong pertukaran argumentasi.	S-3 menggambarkan proses pencarian kompromi, sedangkan S-4 mengungkapkan pengalaman menerima dan mempertimbangkan pendapat teman.	Didukung keterangan observasi pembelajaran Kelas V dan dokumen LKPD diskusi kelompok berbasis *Problem-Based Learning* sebagaimana dilaporkan dalam data penelitian.
Mediatif	G-3 memberi kesempatan kepada siswa yang berselisih untuk menjelaskan persoalan dan menyusun kesepakatan baru melalui musyawarah.	S-5 dan S-6 menggambarkan proses dialog, musyawarah ulang, pembagian tugas, dan pemulihan kerja sama.	KS menjelaskan mekanisme penanganan konflik secara bertahap. Didukung keterangan observasi pembelajaran Kelas VI dan catatan penanganan siswa sebagaimana dilaporkan dalam data penelitian.
Keteladanan	G-1 menjelaskan upayanya mengendalikan emosi dan berkomunikasi secara tenang ketika menghadapi kesalahan siswa.	S-2 mengidentifikasi komunikasi G-1 yang tenang dan tegas; S-6 mengidentifikasi perlakuan adil G-3.	Didukung keterangan wawancara G-1 dan pengalaman siswa S-2 serta S-6. Bukti yang tersedia belum cukup untuk menyimpulkan pola yang sama pada seluruh guru.
Reflektif	G-2 mengevaluasi proses komunikasi dan dominasi anggota kelompok melalui jurnal refleksi; G-3 menjelaskan penggunaan refleksi untuk memperbaiki penataan kelompok.	S-4 menceritakan pengalaman refleksi akhir pembelajaran; S-5 mengungkapkan kesadaran terhadap kebiasaan memaksakan pendapat.	Didukung Jurnal Refleksi Mengajar G-2 tanggal 01 Juli 2026 dan keterangan wawancara G-3. Belum terdapat kutipan dokumen jurnal refleksi G-3 dalam data yang disajikan.

2. Pola Keterhubungan Lima Peran Guru dalam Praktik Pendidikan Resolusi Konflik

Pemetaan hasil penelitian memperlihatkan bahwa kelima peran guru membentuk pola praktik yang saling terhubung dan dapat berulang sesuai dengan dinamika pembelajaran. Peran preventif menyediakan landasan berupa norma komunikasi dan kesepakatan interaksi. Peran fasilitatif membuka ruang bagi siswa untuk menyampaikan pendapat, mendengarkan gagasan lain, dan mempertimbangkan perbedaan perspektif. Ketika perbedaan berkembang menjadi perselisihan yang mengganggu kerja sama, guru menjalankan peran mediatif untuk memulihkan komunikasi dan membantu siswa membangun kesepakatan baru. Selanjutnya,

peran reflektif memungkinkan guru dan siswa meninjau kembali pengalaman interaksi untuk mengidentifikasi hal-hal yang perlu diperbaiki.

Berbeda dari keempat peran tersebut, keteladanan tidak hanya muncul pada satu bagian kegiatan pembelajaran. Keteladanan hadir melalui cara guru berkomunikasi, mengendalikan emosi, memberikan teguran, dan memperlakukan siswa selama proses pembelajaran. Oleh karena itu, keteladanan dapat dipahami sebagai dimensi yang melintasi proses pencegahan, fasilitasi dialog, mediasi, dan refleksi.

Pola tersebut tidak menunjukkan urutan yang sepenuhnya linear. Kesepakatan komunikasi yang dibentuk pada tahap preventif, misalnya, dapat kembali digunakan ketika guru memediasi perselisihan. Pengalaman mediasi dapat menjadi bahan refleksi, sedangkan hasil refleksi dapat menjadi pertimbangan untuk memperbaiki pembentukan kelompok atau kesepakatan komunikasi pada pembelajaran berikutnya. Dengan demikian, setiap peran dapat muncul secara bersamaan, berulang, atau saling menguatkan sesuai dengan kebutuhan kelas.

Berdasarkan temuan tersebut, praktik pendidikan resolusi konflik dalam pembelajaran IPAS dapat dipahami sebagai praktik pedagogis sirkulatif yang mencakup empat proses utama, yaitu pencegahan, fasilitasi dialog, mediasi, dan refleksi, dengan keteladanan guru sebagai dimensi transversal. Pola ini merupakan sintesis interpretatif atas temuan kualitatif penelitian, bukan model intervensi yang telah diuji efektivitasnya secara eksperimental.

Pembahasan

1. Pendidikan Resolusi Konflik sebagai Bagian dari Praktik Pedagogis dalam Pembelajaran IPAS

Temuan penelitian menunjukkan bahwa pendidikan resolusi konflik dalam pembelajaran IPAS tidak ditempatkan sebagai kegiatan tambahan yang terpisah dari pembelajaran utama. Praktik tersebut terintegrasi dalam pengelolaan kerja kelompok, diskusi, penggunaan sumber belajar, pembagian tugas, dan evaluasi proses kerja sama. Temuan ini sejalan dengan (Bickmore, 1999) yang menunjukkan bahwa pendidikan resolusi konflik dapat diintegrasikan ke dalam kurikulum sekolah dasar dan dihubungkan dengan tujuan pembelajaran IPS maupun mata pelajaran lainnya. Dengan demikian, pengalaman pembelajaran sehari-hari dapat menjadi ruang pengembangan kemampuan siswa dalam memahami dan mengelola konflik.

Konflik dalam konteks pembelajaran tidak selalu muncul sebagai pertengkaran terbuka. Dominasi anggota kelompok, perebutan sumber belajar, perbedaan gagasan, dan ketidaksetaraan pembagian tugas juga dapat menjadi sumber ketegangan yang memengaruhi interaksi siswa. (Bickmore & Parker, 2014) menjelaskan bahwa perbedaan perspektif dan persoalan sosial di kelas dapat menjadi kesempatan pembelajaran apabila guru mampu memfasilitasi dialog secara konstruktif. (Cremin & Bevington, 2017) juga menempatkan pengelolaan konflik sebagai bagian dari pembangunan budaya damai di sekolah, bukan semata-mata sebagai tindakan untuk menghentikan perilaku bermasalah.

Pola tersebut juga memperlihatkan pentingnya kesiapan pedagogis guru dalam mengelola dialog mengenai persoalan yang memiliki perspektif berbeda. (Parker & Bickmore, 2020) menunjukkan bahwa persiapan guru dalam merancang pertanyaan dan memfasilitasi dialog restoratif berpengaruh terhadap kesempatan siswa untuk terlibat dalam percakapan mengenai konflik. Dalam penelitian ini, penggunaan persoalan pemanfaatan sumber daya alam dan pelestarian hutan oleh G-2 memperlihatkan bagaimana isu sosial-lingkungan dapat menjadi konteks untuk mengembangkan dialog dan pertimbangan terhadap kepentingan yang berbeda.

Konteks IPAS memiliki relevansi karena pembelajaran ini memungkinkan siswa mempelajari hubungan antara manusia, lingkungan, dan kehidupan sosial. Persoalan pemanfaatan sumber daya alam, misalnya, tidak hanya berkaitan dengan pengetahuan tentang lingkungan, tetapi juga menyangkut kebutuhan masyarakat, pilihan pemanfaatan ruang, dan keberlanjutan ekosistem. (Toledo & Enright, 2022) menunjukkan bahwa pembelajaran berbasis isu lokal dapat menyediakan ruang diskursif bagi siswa sekolah dasar untuk mengembangkan pemahaman perspektif kewargaan. Dengan demikian, persoalan sosial-lingkungan dalam pembelajaran IPAS berpotensi menjadi konteks untuk mengembangkan kemampuan mempertimbangkan kepentingan dan konsekuensi dari suatu pilihan.

Meskipun demikian, potensi tersebut tidak secara otomatis menjadikan setiap pembelajaran IPAS sebagai pendidikan resolusi konflik. Peran pedagogis guru tetap diperlukan untuk merancang persoalan yang relevan, mengatur interaksi, menjaga kesempatan partisipasi, dan mengarahkan dialog agar tidak berubah menjadi pertentangan personal. (Bickmore & Parker, 2014) mengingatkan bahwa keberadaan diskusi mengenai perbedaan pandangan belum tentu menghasilkan dialog demokratis yang mendalam apabila guru tidak mengelola partisipasi dan keberagaman suara siswa. Oleh karena itu, kontribusi temuan ini terletak pada penjelasan bahwa pendidikan resolusi konflik dapat diintegrasikan ke dalam praktik pembelajaran reguler melalui pengelolaan interaksi sosial yang dirancang secara sadar oleh guru.

2. Peran Preventif dan Pembentukan Iklim Interaksi yang Aman

Temuan pada dimensi preventif memperlihatkan bahwa pencegahan konflik dimulai melalui pembentukan kesepakatan komunikasi sebelum siswa melaksanakan tugas kelompok. Praktik G-1 menunjukkan bahwa norma interaksi tidak hanya disampaikan sebagai larangan, tetapi dibangun sebagai kesepakatan yang dapat digunakan siswa selama kegiatan berlangsung. Pendekatan ini sejalan dengan (Bickmore, 2011) , yang menekankan bahwa pendidikan perdamaian di sekolah perlu memberikan perhatian pada pembentukan hubungan yang sehat, tanggung jawab bersama, dan kemampuan mengelola konflik, bukan hanya mengandalkan pengawasan dan pengendalian perilaku.

Secara konseptual, praktik tersebut berkaitan dengan pengembangan pembelajaran sosial dan emosional (*Social and Emotional Learning*/SEL). Kemampuan mendengarkan, mengendalikan respons, menghargai perspektif orang lain, dan berkomunikasi secara tepat merupakan kompetensi yang mendukung interaksi sosial konstruktif. Meta-analisis (Cipriano et al., 2023) terhadap 424 studi dari 53 negara menunjukkan bahwa intervensi SEL berbasis sekolah berkaitan dengan perkembangan keterampilan, sikap, perilaku positif, hubungan teman sebaya, iklim sekolah, dan fungsi akademik siswa. Temuan tersebut memberikan landasan empiris bahwa pengembangan kompetensi sosial dan emosional merupakan bagian penting dari pengalaman pendidikan.

Dalam penelitian ini, kesepakatan komunikasi memiliki fungsi yang lebih spesifik, yaitu menjadi acuan bersama ketika siswa menghadapi perbedaan. Ketika guru mengingatkan kembali kesepakatan awal, siswa diarahkan untuk menggunakan norma yang telah disetujui sebagai dasar mengatur perilaku. (Jennings & Greenberg, 2009) menjelaskan bahwa kompetensi sosial-emosional guru berhubungan dengan pengelolaan kelas dan terbentuknya iklim pembelajaran yang prososial. Dengan demikian, penguatan norma komunikasi dalam penelitian ini dapat dipahami sebagai praktik pedagogis untuk membangun kondisi interaksi yang mendukung kerja sama dan mengurangi potensi ketegangan.

Jurnal Pendidikan Ilmu Pengetahuan Sosial Indonesia
Volum 11 Nomor 3 bulan September Page 417-434
p-ISSN: 2477-6254 e-ISSN: 2477-8427

Dukungan kepala sekolah melalui pembiasaan budaya 7S juga memperlihatkan bahwa pembentukan iklim interaksi tidak sepenuhnya bergantung pada tindakan guru secara individual. Pembiasaan di tingkat kelas memperoleh penguatan dari lingkungan sekolah. (Bickmore, 2011) menekankan bahwa kebijakan dan praktik sekolah perlu diarahkan pada pembangunan hubungan yang sehat dan tanggung jawab bersama agar pendidikan perdamaian tidak berhenti pada pengendalian perilaku. (Jennings & Greenberg, 2009) juga menjelaskan pentingnya hubungan antara kompetensi guru, pengelolaan kelas, dan iklim sekolah yang mendukung perkembangan sosial siswa. Namun, data penelitian ini belum cukup untuk menyimpulkan bahwa seluruh unsur sekolah telah menerapkan pendekatan tersebut secara menyeluruh.

Dengan demikian, kontribusi praktik preventif G-1 terletak pada pembentukan norma yang dapat digunakan secara fungsional selama pembelajaran. Kesepakatan komunikasi tidak berhenti sebagai aturan formal, tetapi menjadi perangkat sosial untuk mengantisipasi ketegangan dan menjaga keberlangsungan kerja sama. Hal ini sejalan dengan (Bickmore, 2011) , yang menunjukkan bahwa pendidikan resolusi konflik di sekolah dasar dapat dikembangkan melalui pembelajaran yang secara sengaja mengajarkan pemahaman konflik dan cara mengelolanya.

3. Peran Fasilitatif dan Pengembangan Kemampuan Memahami Perspektif Berbeda

Peran fasilitatif yang dilakukan G-2 memperlihatkan bahwa persoalan kontekstual dapat digunakan untuk mengembangkan dialog dan kemampuan memahami perspektif berbeda (*perspective-taking*). Persoalan pembangunan kawasan wisata dan pelestarian hutan memberikan ruang bagi siswa untuk mempertimbangkan kepentingan yang tidak sepenuhnya sama. Guru tidak langsung menentukan jawaban, tetapi menggunakan pertanyaan pemantik agar siswa dapat menyampaikan argumentasi dan mencari alternatif penyelesaian. (Bickmore & Parker, 2014) menjelaskan bahwa dialog mengenai persoalan yang mengandung perbedaan pandangan dapat menjadi kesempatan bagi siswa untuk mengenali dan memahami perspektif yang beragam.

Temuan ini menunjukkan bahwa fasilitasi dialog tidak cukup dilakukan dengan memberikan kesempatan kepada siswa untuk berbicara. Guru juga perlu mengelola proses pertukaran gagasan agar siswa memiliki kesempatan mendengarkan, menanggapi, dan mempertimbangkan alasan di balik pendapat orang lain. (Toledo & Enright, 2022) menunjukkan bahwa ruang diskusi dalam pembelajaran kewargaan dapat mendorong siswa sekolah dasar menghubungkan persoalan yang dibahas dengan pengalaman pribadi dan kepentingan masyarakat yang lebih luas. Pengalaman S-4 yang mengungkapkan kesediaan untuk mendengarkan gagasan teman dan pengalaman S-3 dalam mencari alternatif penyelesaian memperlihatkan relevansi proses tersebut dalam pembelajaran IPAS.

Dari perspektif pendidikan resolusi konflik, kemampuan memahami perspektif berbeda merupakan salah satu unsur penting dalam dialog dan negosiasi. Siswa perlu memahami bahwa perbedaan pendapat tidak selalu berarti adanya pihak yang sepenuhnya benar dan pihak lain yang sepenuhnya salah. (Bickmore & Parker, 2014) menegaskan bahwa dialog konflik yang konstruktif membutuhkan kesempatan untuk mengenali perbedaan perspektif dan mempertimbangkan alasan di balik pandangan tersebut. Oleh karena itu, guru perlu memastikan bahwa diskusi tidak hanya menghasilkan jawaban terhadap persoalan akademik, tetapi juga memberi ruang bagi siswa untuk belajar mengelola perbedaan.

Temuan ini sekaligus memperlihatkan potensi pembelajaran IPAS dalam menghubungkan pemahaman konsep dengan kompetensi sosial. Persoalan lingkungan tidak hanya dipelajari sebagai fenomena alam atau aktivitas manusia, tetapi juga sebagai

persoalan yang melibatkan pilihan, kepentingan, dan tanggung jawab. (Toledo & Enright, 2022) menunjukkan bahwa isu-isu yang dekat dengan kehidupan siswa dapat mendorong pengembangan *civic perspective-taking* melalui diskusi dan keterhubungan antara materi dengan persoalan publik. Dengan demikian, pengintegrasian dimensi sosial-lingkungan dalam pembelajaran IPAS memungkinkan siswa memahami bahwa penyelesaian persoalan membutuhkan komunikasi dan pertimbangan terhadap kepentingan yang beragam.

4. Peran Mediatif dan Orientasi Penyelesaian Konflik yang Konstruktif

Peran mediatif dalam penelitian ini ditunjukkan melalui tindakan G-3 yang memberikan kesempatan kepada siswa untuk menjelaskan persoalan, mendengarkan pihak lain, dan menyusun kesepakatan baru. Praktik tersebut memperlihatkan bahwa guru tidak hanya berfungsi sebagai pengendali perilaku, tetapi juga sebagai pihak yang membantu siswa memulihkan komunikasi dan melanjutkan kerja sama. (Bickmore, 2001) menunjukkan bahwa program penyelesaian konflik di sekolah dasar perlu memperhatikan partisipasi siswa dan kesempatan mereka untuk terlibat dalam pengelolaan konflik, bukan hanya menempatkan siswa sebagai penerima keputusan orang dewasa.

Hal yang menonjol dari praktik mediasi ini adalah upaya guru untuk tidak memihak salah satu siswa. Siswa tidak langsung diberi hukuman atau ditentukan siapa yang bersalah, melainkan diarahkan untuk menjelaskan alasan dan mencari pembagian tugas yang lebih dapat diterima. Pengalaman S-5 dan S-6 memperlihatkan bahwa proses penyelesaian melibatkan dialog, musyawarah ulang, pertimbangan terhadap kepentingan kelompok, dan kesediaan memperbaiki hubungan. (Parker & Bickmore, 2020) menunjukkan bahwa dialog restoratif yang difasilitasi guru dapat membuka kesempatan bagi siswa untuk terlibat dalam percakapan mengenai konflik dan membangun hubungan yang lebih inklusif.

Orientasi tersebut memiliki keterkaitan dengan prinsip praktik restoratif (*restorative practices*), terutama dalam hal dialog, tanggung jawab, dan pemulihan hubungan. (Zehr, 2021) menekankan pentingnya memahami dampak tindakan terhadap pihak lain dan mengupayakan pemulihan, bukan semata-mata memberikan hukuman. Kajian sistematis (Weber & Vereenooghe, 2020) juga menunjukkan bahwa praktik restoratif telah digunakan dalam lingkungan sekolah sebagai pendekatan untuk menangani konflik dan memperbaiki dampak yang ditimbulkannya. Dalam penelitian ini, kesesuaian tersebut terlihat pada upaya guru mengarahkan siswa untuk mempertimbangkan dampak perselisihan terhadap kelompok dan membangun kembali kesepakatan kerja sama.

Namun, praktik yang ditemukan perlu ditempatkan sesuai dengan batas bukti penelitian. Data menunjukkan mediasi yang dipandu guru dalam perselisihan sederhana selama pembelajaran, bukan penerapan program restoratif formal atau program mediasi teman sebaya (*peer mediation*) yang terstruktur. (Bickmore, 2001) memperlihatkan bahwa program mediasi teman sebaya memiliki persoalan tersendiri, terutama terkait distribusi kewenangan dan kesempatan siswa untuk berpartisipasi. Oleh karena itu, praktik G-3 lebih tepat dipahami sebagai mediasi pedagogis yang berorientasi pada dialog, ketidakberpihakan, musyawarah, dan pemulihan kerja sama.

Keterangan kepala sekolah juga memperlihatkan bahwa penyelesaian konflik memiliki mekanisme bertahap. Perselisihan sederhana ditangani oleh guru kelas, sedangkan persoalan yang belum selesai atau melibatkan orang tua dapat diteruskan kepada kepala sekolah. (Bickmore, 2011) menjelaskan bahwa pengelolaan konflik sekolah perlu didukung kebijakan dan mekanisme kelembagaan yang tidak hanya berorientasi pada pengendalian, tetapi juga pada pembangunan hubungan yang sehat. Dengan demikian, praktik mediatif tidak hanya membutuhkan keterampilan komunikasi guru, tetapi juga mekanisme rujukan ketika persoalan melampaui kapasitas penyelesaian di tingkat kelas.

5. Peran Keteladanan dan Pembelajaran Sosial melalui Perilaku Guru

Temuan mengenai keteladanan memperlihatkan bahwa siswa mengamati cara guru mengelola emosi dan memperlakukan mereka ketika terjadi kesalahan. G-1 menyadari bahwa respons guru dapat menjadi contoh bagi siswa. Keterangan S-2 memperlihatkan bahwa komunikasi guru yang tenang dipahami sebagai perilaku yang patut diikuti, sedangkan pengalaman S-6 menunjukkan bahwa perlakuan yang adil menjadi bagian dari persepsi siswa terhadap perilaku guru. Temuan ini dapat dijelaskan melalui teori belajar sosial (Ott, 2024) yang menempatkan pengamatan terhadap perilaku model sebagai salah satu mekanisme penting dalam proses belajar.

Dalam konteks sekolah dasar, guru merupakan figur yang perilakunya diamati siswa dalam berbagai situasi pembelajaran. Cara guru memberikan teguran, menanggapi perbedaan pendapat, dan mengelola ketegangan dapat menjadi rujukan bagi siswa dalam membangun pola interaksi dengan teman sebaya. (Ott, 2024) menjelaskan bahwa individu dapat mempelajari perilaku melalui proses observasi dan pemodelan, sedangkan (Jennings & Greenberg, 2009) menekankan keterkaitan kompetensi sosial-emosional guru dengan kualitas hubungan guru-siswa, pengelolaan kelas, dan iklim pembelajaran prososial.

(Jennings & Greenberg, 2009) melalui *Prosocial Classroom Model*, menekankan keterkaitan antara kompetensi sosial-emosional guru, kualitas interaksi kelas, dan iklim pembelajaran. Perspektif tersebut membantu menjelaskan mengapa pengendalian emosi dan perlakuan adil tidak hanya merupakan karakter personal guru, tetapi juga memiliki relevansi pedagogis. Guru yang mampu merespons ketegangan secara tenang dan tidak merendahkan siswa menyediakan contoh konkret tentang cara menghadapi perbedaan tanpa memperbesar konflik. Penjelasan ini sejalan dengan (Ott, 2024), bahwa perilaku yang diamati dapat menjadi sumber pembelajaran bagi individu.

Dalam penelitian ini, keteladanan memiliki posisi yang berbeda dari peran preventif, fasilitatif, mediatif, dan reflektif. Keteladanan tidak hanya muncul pada satu momen tertentu, tetapi dapat menyertai seluruh proses pembelajaran. Guru dapat menunjukkan keteladanan ketika membangun kesepakatan, memfasilitasi diskusi, menengahi perselisihan, maupun mengajak siswa melakukan refleksi. Posisi tersebut sejalan dengan (Jennings & Greenberg, 2009) , yang menempatkan kompetensi sosial-emosional guru sebagai salah satu unsur yang memengaruhi berbagai aspek iklim kelas, bukan hanya satu aktivitas pembelajaran tertentu.

Meskipun demikian, temuan ini perlu dibaca secara proporsional. Data yang tersedia memberikan gambaran tentang perilaku G-1 dan pengalaman siswa terhadap G-1 serta G-3. Dengan demikian, penelitian ini belum dapat menyimpulkan bahwa seluruh guru menunjukkan tingkat atau bentuk keteladanan yang sama. Pembatasan interpretasi ini penting agar kesimpulan empiris tidak melampaui bukti yang tersedia, sebagaimana ditekankan dalam pendekatan studi kasus kualitatif yang menempatkan konteks dan kedalaman data sebagai dasar interpretasi (Bickmore & Parker, 2014).

6. Peran Reflektif dan Pengembangan Kesadaran Diri Guru serta Siswa

Temuan pada dimensi reflektif memperlihatkan bahwa pendidikan resolusi konflik memerlukan kegiatan meninjau kembali pengalaman interaksi setelah pembelajaran berlangsung. Refleksi G-2 menunjukkan bahwa guru memperhatikan dominasi salah satu siswa dan mengajak kelompok mengevaluasi proses komunikasi, bukan hanya hasil tugas. Sementara itu, keterangan G-3 memperlihatkan bahwa refleksi digunakan untuk memahami pengalaman siswa selama diskusi dan mempertimbangkan penataan kelompok pada pembelajaran berikutnya. Praktik ini sejalan dengan (Schön, 2017), yang menjelaskan

refleksi sebagai bagian penting dari proses profesional dalam memahami dan merespons situasi praktik yang kompleks.

Praktik tersebut berkaitan dengan gagasan *reflective practitioner* dari Schön (1983), yang menempatkan refleksi sebagai bagian penting dari pengembangan praktik profesional. Dalam konteks penelitian ini, refleksi memungkinkan guru menelaah kembali keputusan pedagogis dan dinamika interaksi yang muncul selama pembelajaran. (Zohrabi & Xodabande, 2024) menunjukkan bahwa refleksi individual dan refleksi bersama melalui jurnal serta wawancara dapat membantu guru mengembangkan pemahaman dan praktik reflektif. Perhatian guru tidak hanya tertuju pada ketercapaian tujuan akademik, tetapi juga pada distribusi partisipasi, komunikasi, dan pengalaman sosial siswa.

Bagi siswa, refleksi memberikan kesempatan untuk mengenali perilaku yang memengaruhi hubungan dengan teman. Pengalaman S-5 yang menyadari kebiasaan memaksakan pendapat menunjukkan bahwa kegiatan refleksi dapat menjadi ruang untuk mengidentifikasi kontribusi perilaku pribadi terhadap ketegangan kelompok. Sementara itu, keterangan S-4 menunjukkan bahwa siswa memperoleh kesempatan untuk menceritakan cara kelompok menyelesaikan perselisihan. Dalam kerangka SEL, kesadaran terhadap emosi, perilaku, dan dampaknya terhadap orang lain merupakan bagian dari kompetensi sosial-emosional yang dikembangkan melalui pengalaman belajar (Cipriano et al., 2023)

Peran reflektif juga menghubungkan pengalaman pembelajaran yang telah berlangsung dengan perbaikan kegiatan berikutnya. Catatan guru mengenai dominasi anggota kelompok, misalnya, dapat menjadi pertimbangan dalam mengatur komposisi kelompok atau mengembangkan strategi partisipasi yang lebih seimbang. (Schön, 2017) menjelaskan bahwa refleksi atas pengalaman praktik memungkinkan profesional meninjau kembali tindakan dan mengembangkan respons yang lebih tepat terhadap situasi berikutnya. Dengan demikian, refleksi tidak hanya berfungsi sebagai kegiatan penutup, tetapi juga sebagai mekanisme umpan balik untuk memperbaiki praktik pembelajaran dan pengelolaan interaksi sosial.

7. Praktik Pedagogis Sirkulatif dalam Pendidikan Resolusi Konflik

Berdasarkan keterhubungan kelima peran, penelitian ini menawarkan sintesis bahwa pendidikan resolusi konflik dalam pembelajaran IPAS dapat dipahami sebagai praktik pedagogis sirkulatif. Praktik tersebut mencakup empat proses utama, yaitu pencegahan konflik melalui pembentukan norma, fasilitasi dialog untuk mengelola perbedaan, mediasi untuk menangani perselisihan, dan refleksi untuk mengevaluasi pengalaman interaksi. Keempat proses tersebut diperkuat oleh keteladanan guru sebagai dimensi transversal. Sintesis ini memiliki keterkaitan dengan (Bickmore & Parker, 2014) , yang menempatkan dialog konflik sebagai praktik pedagogis, serta (Cremin & Bevington, 2017) yang menghubungkan pengelolaan konflik dengan pembangunan budaya damai di sekolah.

Pola ini memperluas pemahaman tentang peran guru dalam pendidikan resolusi konflik. Guru tidak hanya bertindak sebagai pihak yang menyelesaikan konflik setelah terjadi perselisihan, tetapi juga sebagai perancang norma interaksi, fasilitator pertukaran perspektif, mediator, model perilaku sosial, dan praktisi reflektif. Parker dan Bickmore (2020) menunjukkan bahwa dialog restoratif dapat diintegrasikan ke dalam pedagogi kelas melalui persiapan guru dan pengelolaan percakapan mengenai konflik. Sementara itu, (Ott, 2024) dan (Jennings & Greenberg, 2009) memberikan landasan untuk memahami posisi keteladanan dan kompetensi sosial-emosional guru dalam membentuk perilaku serta iklim kelas.

Kontribusi konseptual penelitian ini bukanlah pembuktian efektivitas suatu model pembelajaran tertentu, melainkan pemetaan empiris mengenai bagaimana lima peran guru

muncul dan saling berkaitan dalam praktik pembelajaran. Keterhubungan antara pencegahan, fasilitasi dialog, mediasi, dan refleksi dapat dipahami sebagai pola yang berulang sesuai dinamika kelas, bukan sebagai tahapan linear yang harus selalu terjadi secara berurutan. Perspektif ini sejalan dengan (Cremin & Bevington, 2017), yang menekankan bahwa pembangunan budaya damai di sekolah memerlukan praktik yang berkelanjutan, serta (Schön, 2017) yang menempatkan refleksi sebagai bagian dari proses perbaikan praktik profesional.

Temuan tersebut dapat menjadi dasar bagi penelitian lanjutan untuk mengembangkan perangkat pembelajaran atau model pendidikan resolusi konflik yang lebih sistematis, serta menguji keterlaksanaannya pada konteks sekolah dasar yang lebih luas. Pengembangan selanjutnya dapat mengacu pada penelitian Bickmore (1999) mengenai integrasi pendidikan resolusi konflik dalam kurikulum sekolah dasar (Parker & Bickmore, 2020) mengenai dialog restoratif di kelas, serta (Cipriano et al., 2023) mengenai pengembangan kompetensi sosial-emosional melalui intervensi berbasis sekolah.

Kesimpulan

Penelitian ini menunjukkan bahwa praktik pendidikan resolusi konflik di sekolah dasar melibatkan lima dimensi peran guru, yaitu preventif, fasilitatif, mediatif, keteladanan, dan reflektif. Kelima dimensi tersebut saling berkaitan dalam membangun lingkungan belajar yang mendukung pencegahan dan penyelesaian konflik secara konstruktif. Peran guru tidak hanya terlihat ketika menangani perselisihan, tetapi juga melalui pembiasaan perilaku positif, penciptaan ruang dialog, pendampingan penyelesaian masalah, pemberian teladan, dan refleksi terhadap praktik pembelajaran. Temuan ini menegaskan bahwa pendidikan resolusi konflik perlu diintegrasikan sebagai bagian dari praktik pedagogis dan budaya sekolah, bukan sekadar tindakan reaktif ketika konflik terjadi. Pemetaan lima dimensi peran guru memberikan kerangka analitis untuk memahami kontribusi guru dalam membangun relasi sosial yang positif di sekolah dasar, meskipun penerapannya pada konteks sekolah lain masih memerlukan kajian lebih lanjut.

Rekomendasi

Penelitian selanjutnya disarankan untuk mengembangkan kajian pemetaan peran guru dalam pendidikan resolusi konflik dengan melibatkan lebih banyak sekolah dan karakteristik lingkungan belajar yang beragam. Pengumpulan data juga perlu diperluas melalui wawancara mendalam dengan guru, siswa, dan orang tua agar diperoleh pemahaman yang lebih komprehensif mengenai praktik pencegahan, fasilitasi, dan mediasi konflik di sekolah dasar. Selain itu, lima dimensi peran guru yang teridentifikasi dalam penelitian ini dapat menjadi dasar bagi pengembangan instrumen dan program penguatan kompetensi guru dalam pendidikan resolusi konflik. Dengan demikian, praktik pendidikan resolusi konflik diharapkan dapat diintegrasikan secara lebih sistematis ke dalam pembelajaran dan budaya sekolah.

Ucapan Terimakasih

Penulis menyampaikan terima kasih kepada Universitas Negeri Surabaya (UNESA) atas dukungan pendanaan dan fasilitasi penelitian melalui Skema Penelitian Non-APBN. Dukungan tersebut telah berkontribusi terhadap pelaksanaan dan penyelesaian penelitian ini.

Daftar Pustaka

Akgun, S., & Araz, A. (2014). The effects of conflict resolution education on conflict resolution skills, social competence, and aggression in Turkish elementary school students. *Journal of Peace Education*, *11*(1). https://doi.org/10.1080/17400201.2013.777898.

Bickmore, K. (1999). Elementary curriculum about conflict resolution: Can children handle global politics? *Theory and Research in Social Education*, *27*(1). https://doi.org/10.1080/00933104.1999.10505869.

Bickmore, K. (2001). Student conflict resolution, power "sharing" in schools, and citizenship education. *Curriculum Inquiry*, *31*(2). https://doi.org/10.1111/0362-6784.00189.

Bickmore, K. (2011). Policies and Programming for Safer Schools: Are "Anti-bullying" Approaches Impeding Education for P.eacebuilding? *Educational Policy*, *25*(4). https://doi.org/10.1177/0895904810374849.

Bickmore, K., & Parker, C. (2014). Constructive conflict talk in classrooms: Divergent approaches to addressing divergent perspectives. *Theory and Research in Social Education*, *42*(3). https://doi.org/10.1080/00933104.2014.901199.

Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C., & Durlak, J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development*, *94*(5). https://doi.org/10.1111/cdev.13968.

Cremin, H., & Bevington, T. (2017). Positive peace in schools: Tackling conflict and creating a culture of peace in the classroom. In *Positive Peace in Schools: Tackling Conflict and Creating a Culture of Peace in the Classroom*. https://doi.org/10.4324/9781315304236.

Creswell. (2018). Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches (4th ed.). SAGE Publications. *Sage Publications*.

Humas KPAI. (2025). Laporan Tahunan KPAI, Jalan Terjal Perlindungan Anak: Ancaman Serius Generasi Emas Indonesia. *Komisi Perlindungan Anak Indonesia*, (35).

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, *79*(1). https://doi.org/10.3102/0034654308325693.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1996). Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: A review of the research. In *Review of Educational Research* (Vol. 66, Number 4). https://doi.org/10.3102/00346543066004459.

KemenPPPA. (2024). *Kemen PPPA Rilis Survei Pengalaman Hidup Perempuan Nasional (SPHPN) dan Survei Nasional Pengalaman Hidup Anak dan Remaja (SNPHAR) 2024*. Siaran Pers.

Lincoln, Y. S., Guba, E. G., & Pilotta, J. J. (1985). Naturalistic inquiry. *International Journal of Intercultural Relations*, *9*(4). https://doi.org/10.1016/0147-1767(85)90062-8.

Merriam, S. B. and E. J. T. (2020). Chapter One What is Qualitative Research? In *qualitative research: a guide to design and implementation*.

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2016). Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook (3rd ed.). In *Educacao e Sociedade* (Vol. 1, Number 1).

OECD. (2023). PISA 2022 Results: Learning During-and From-Disruption. *OECD Publishing*, *II*.

Ott, D. L. (2024). Social learning theory. In *Elgar Encyclopedia of Cross-Cultural Management*. https://doi.org/10.4337/9781803928180.ch33.

Parker, C., & Bickmore, K. (2020). Classroom peace circles: Teachers' professional learning and implementation of restorative dialogue. *Teaching and Teacher Education*, *95*. https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103129.

Schön, D. A. (2017). The reflective practitioner: How professionals think in action. In *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. https://doi.org/10.4324/9781315237473.

Suprapto, W. (2019). Cap Go Meh Sebagai Media Pendidikan Resolusi Konflik Di Tengah Keragaman Etnis Kota Singkawang. *Jurnal PIPSI (Jurnal Pendidikan IPS Indonesia)*, *4*(1). https://doi.org/10.26737/jpipsi.v4i1.1001.

Suprapto, W., Maftuh, B., Sjamsuddin, H., & Malihah, E. (2021). Internalization of Living Value Education Program (LVEP) as A Based of Developing Conflict Resolution Model. *JETL (Journal of Education, Teaching and Learning)*, *6*(1). https://doi.org/10.26737/jetl.v6i1.2305.

Suprapto, W., Maftuh, B., Sjamsuddin, H., Malihah, E., Singkawang Naram, S., Utara, S., Singkawang, K., & Barat Indonesia, K. (2021). Pengembangan Desain Awal Model Resolusi Konflik dalam Pembelajaran IPS. *JPIPS : Jurnal Pendidikan Ilmu Pengetahuan Sosial*, *7*(2).

Suprapto, W., Rachmadyanti, P., & Kariadi, D. (2025). Teachers' Efforts in Instituting the Value of Tolerance in Students. In *Glocal Praxis in Elementary Education* (Vol. 2, Number 1).

Toledo, W., & Enright, E. A. (2022). Reconceptualizing Civic Perspective-Taking: An Analysis of Elementary Student Verbal and Written Contributions within a Curricular Intervention. *Elementary School Journal*. https://doi.org/10.1086/720719.

Weber, C., & Vereenooghe, L. (2020). Reducing conflicts in school environments using restorative practices: A systematic review. In *International Journal of Educational Research Open* (Vol. 1). https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100009.

Widyaningsih, V., Suprapto, W., & Mulyani, S. (2024). Teacher's effort in Implementing Peace Education (Study Cases in Class 1 SDN 62 Singkawang). *International Journal of Research in Education*, *4*(1). https://doi.org/10.26877/ijre.v4i1.15414.

Yin, R. K. (2021). Case Study Research and Applications Design and Methods (6th ed.). Thousand Oaks, CA Sage. *SAGE Publications*, *11*(1).

Zehr, H. (2021). The Little Book of Restorative Justice _ Revised and Updated. *Book*.

Zohrabi, M., & Xodabande, I. (2024). Reflective practice as a tool for teacher education: a comparison between individual and peer reflection of Iranian EFL teachers. *Discover Education*, *3*(1). https://doi.org/10.1007/s44217-024-00338-w.