

SAEPUL MA'MUN
PURWANTO
NENDEN NADYA RIZKY MASHRUL
ENDI ROCHAENDI

ITERA  press



MANAJEMEN KONFLIK PENDIDIKAN DI ERA DIGITAL

PETA, STRATEGI, DAN
TRANSFORMASI KEPEMIMPINAN

**MANAJEMEN KONFLIK
PENDIDIKAN DI ERA
DIGITAL:
PETA, STRATEGI, DAN
TRANSFORMASI KEPEMIMPINAN**

**MANAJEMEN KONFLIK
PENDIDIKAN DI ERA DIGITAL:
PETA, STRATEGI, DAN TRANSFORMASI
KEPEMIMPINAN**

**SAEPUL MA'MUN
PURWANTO
NENDEN NADYA RIZKY MASHRUL
ENDI ROCHAENDI**



Institut Teknologi Sumatera (ITERA)
Jl. Terusan Ryacudu, Way Hui Kec. Jati Agung
Lampung Selatan 35365
Email: press@itera.ac.id

MANAJEMEN KONFLIK PENDIDIKAN DI ERA DIGITAL: PETA, STRATEGI, DAN TRANSFORMASI KEPEMIMPINAN

Penulis:

Saepul Ma'mun
Purwanto
Nenden Nadya Rizky Mashrul
Endi Rochaendi

ISBN

978-634-7583-02-4
676 Hal: 15,5 x 23 cm
Terbitan Pertama, Januari 2025

Editor:

Endi Rochaendi
Harits Setyawan

Desain dan Tata Letak

Kharizmma Phratamma Noorfathwa
Adhitama Ginongpratidina Noorrachman

Penerbit

ITERA Press
Anggota IKAPI

Redaksi

Gedung Kuliah Umum (GKU) Lantai 1
Institut Teknologi Sumatera (ITERA)
Jalan Terusan Ryacudu, Way Hui, Kecamatan Jati Agung Lampung
Selatan 35365
Email: press@itera.ac.id

**Dilarang memperbanyak sebagian atau seluruh isi buku ini
tanpa izin tertulis dari penulis dan/penerbit**

KATA PENGANTAR

Perubahan besar dalam wajah pendidikan masa kini telah menjadi keniscayaan yang tidak lagi dapat dihindari. Revolusi digital yang merambah ke seluruh lini kehidupan telah membawa konsekuensi mendalam terhadap cara berpikir, cara bekerja, serta cara manusia terkoneksi dalam ruang sosialnya. Sekolah, perguruan tinggi, dan seluruh ekosistem pendidikan berada di tengah arus transformasi yang menuntut penyesuaian cepat, terutama dalam cara memaknai relasi, komunikasi, dan kolaborasi antar insan pendidikan. Transformasi tersebut bukan hanya menghadirkan peluang inovasi, melainkan juga melahirkan tantangan yang semakin kompleks, salah satunya adalah fenomena konflik pendidikan berbasis digital.

Konflik bukanlah fenomena asing dalam organisasi pendidikan, karena di manapun terdapat perjumpaan manusia, di situ pula hadir perbedaan kepentingan, persepsi, maupun nilai yang sewaktu-waktu dapat berpotensi memicu ketegangan. Namun loncatan teknologi yang terjadi begitu cepat mengubah struktur konflik itu sendiri. Ketika pola interaksi bergeser dari komunikasi tatap muka ke ruang digital yang kerap miskin makna emosional, pemahaman terhadap konflik membutuhkan perspektif baru yang lebih adaptif serta holistik. Ekspresi ketidaksepahaman dapat hadir di balik layar gawai, muncul dalam bentuk pesan singkat yang mudah disalahartikan, unggahan media sosial yang mengganggu harmoni institusi, hingga pelanggaran privasi dan etika digital yang memicu gesekan antar pihak.

Buku ini hadir sebagai upaya memberikan pemahaman konseptual dan praktis mengenai manajemen konflik pendidikan di era digital. Perspektif teoretis, peta fenomena konflik aktual, serta

strategi sekaligus model penyelesaiannya disusun dalam kerangka komprehensif untuk membantu pemimpin pendidikan, guru, siswa, serta pemangku kepentingan lainnya mengelola perbedaan secara produktif. Konflik tidak lagi ditempatkan sebagai ancaman yang harus dihapus, melainkan sebagai energi transformasi yang bila diolah dengan tepat dapat menjadi pendorong kualitas dan inovasi.

Pengantar teoretis pada Bab 1 hingga Bab 2 menjadi fondasi penting untuk memahami hakikat konflik dalam organisasi pendidikan. Konsep-konsep dasar mengenai esensi konflik, evolusinya dari era industrial hingga era digital, serta dampak digitalisasi terhadap pola interaksi disajikan secara analitik. Kajian teoritis selanjutnya melibatkan model human relation, interactionist, hingga konsep konflik konstruktif yang menempatkan konflik sebagai sumber pembelajaran dan peningkatan kapasitas organisasi. Tidak hanya itu, perspektif psikologis, sosiologis, dan manajemen pendidikan dipadukan untuk menghadirkan pemahaman menyeluruh terhadap karakter konflik di sekolah maupun perguruan tinggi.

Transformasi digital yang dikupas pada Bab 3 menghadirkan gambaran mengenai perubahan cara kerja dan budaya sekolah yang berevolusi ke arah sistem e-leading dan e-learning. Pola komunikasi virtual yang meluas menuntut sensitivitas baru terhadap potensi konflik digital yang unik—mulai dari sentimen publik di media sosial, cyberbullying antar siswa, bias algoritmik dalam sistem evaluasi akademik, hingga pergeseran relasi kuasa yang muncul akibat dominasi pengetahuan digital. Etika baru di ruang maya menjadi tuntutan yang tak terelakkan agar relasi antar warga pendidikan tetap terjaga dalam nilai profesionalitas dan keadaban.

Pembaca kemudian diajak menyelami lanskap konflik aktual melalui pemetaan aktor, isu, serta konteks digital dalam Bab 4 dan Bab 5. Permasalahan keorganisasian yang bersumber dari struktur hierarkis dikaji bersama konflik horizontal yang melibatkan

kolaborasi antarguru, antarlembaga, maupun antar siswa. Konvergensi budaya digital juga memunculkan konflik generasional antara pendidik yang tumbuh dalam dunia analog dan generasi muda yang terbiasa hidup dalam jaringan—sebuah fenomena yang menuntut pemahaman empatik serta kebijakan komunikasi yang adaptif.

Konflik tidak semestinya dibiarkan menjadi bara yang merusak relasi, melainkan harus menjadi titik tolak kepemimpinan pendidikan yang transformasional sebagaimana dibahas pada Bab 6 hingga Bab 7. Peran kepala sekolah atau rektor sebagai mediator, fasilitator, sekaligus pengarah budaya organisasi menjadi sorotan utama. Strategi komunikasi empatik, negosiasi kolaboratif, penggunaan alat asesmen konflik seperti Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument (TKI), serta penerapan *restorative practice* menjadi pijakan yang dapat diaplikasikan dalam berbagai konteks kasus. Pengelolaan konflik berbasis teknologi seperti pemanfaatan AI atau chatbot manajemen keluhan menunjukkan potensi inovasi yang mulai banyak diadopsi lembaga pendidikan global.

Bab 8 memperluas diskusi dengan memperkenalkan teknologi digital sebagai instrumen preventif dan kuratif dalam manajemen konflik. Sistem big data dan analitik perilaku dapat digunakan untuk mendeteksi pola ketegangan secara dini, mengidentifikasi potensi radikalisasi relasi, serta mengantisipasi penyimpangan komunikasi dalam komunitas pendidikan. Analitik pembelajaran (*learning analytics*) serta sistem pendukung keputusan (*decision support system*) berperan dalam membantu pemimpin sekolah mengambil kebijakan yang lebih objektif dan berbasis data. Namun pemanfaatan teknologi ini juga membutuhkan kesadaran etis yang kuat terkait keamanan data, privasi siswa, dan pencegahan penyalahgunaan informasi.

Bab 9 dan Bab 10 mengajak pembaca menghayati dimensi nilai dan budaya sebagai kunci keberlanjutan pengelolaan konflik.

Budaya dialog yang berpijak pada nilai kemanusiaan, spiritualitas, empati digital, serta keterlibatan seluruh aktor pendidikan dikedepankan untuk menciptakan ekosistem belajar yang damai. Studi kasus nyata ditampilkan sebagai cermin reflektif bagi pembaca untuk memahami model penyelesaian konflik adaptif yang dapat direplikasi sesuai kebutuhan institusi masing-masing.

Bab 11 kemudian memperkuat keyakinan bahwa konflik adalah bagian tak terpisahkan dari inovasi kepemimpinan. Pemimpin berbasis data yang terbuka terhadap perbedaan pendapat memiliki peluang besar mentransformasikan konflik menjadi kreativitas, perubahan, dan kemajuan. Model kepemimpinan kolaboratif yang memadukan kecerdasan emosional dan kecakapan digital menjadi karakter ideal bagi pemimpin organisasi pendidikan masa depan.

Perjalanan buku ini ditutup pada Bab 12 melalui ajakan untuk menapaki arah baru manajemen konflik pendidikan. Etika digital, humanitas, dan nilai transendensi yang berlandaskan penghormatan terhadap martabat manusia menjadi fondasi utama agar digitalisasi tidak menanggalkan jati diri pendidikan sebagai ruang memanusiakan manusia. Konflik digital harus didekati sebagai peluang rekonsiliasi, bukan sekadar objek kontrol. Perspektif keadilan restoratif, budaya damai, dan spiritualitas keilmuan menjadi pengingat bahwa teknologi harus selalu berpihak pada kemaslahatan manusia.

Buku ini diharapkan menjadi sumber pengetahuan yang memperkuat kapasitas akademisi, pemimpin sekolah, praktisi pendidikan, hingga mahasiswa kependidikan dalam menghadapi realitas digital yang terus berkembang. Setiap bagian dalam buku disusun untuk membantu para pembaca membaca gejala konflik secara jernih, memetakannya secara sistematis, serta mengelolanya melalui langkah strategis yang efektif serta adil.

Ucapan terima kasih penulis sampaikan kepada semua pihak yang turut memberikan dukungan dalam penyusunan buku ini. Kepercayaan, kolaborasi, dan komitmen terhadap kualitas pendidikan menjadi energi utama keberhasilan karya ini hadir di tengah pembaca. Semoga isi buku ini memberi manfaat luas bagi peningkatan kapasitas manajemen pendidikan di Indonesia dan menginspirasi lahirnya ekosistem pendidikan digital yang harmonis.

Harapan besar juga tertanam agar buku ini menjadi rujukan dalam kebijakan dan praktik kepemimpinan pendidikan ke depan, sehingga konflik yang tak terhindarkan mampu dikelola menjadi sumber energi bagi perubahan, inovasi, dan kemajuan yang berpihak pada peserta didik sebagai pusat tujuan pendidikan.

Akhirnya, penghargaan tertinggi penulis sampaikan kepada seluruh insan pendidikan yang terus berjuang menghadirkan pembelajaran terbaik di tengah disrupsi teknologi. Semoga buku ini menjadi kontribusi kecil dalam mendukung perjalanan besar pendidikan Indonesia menuju masa depan yang inklusif, berdaya saing, dan berkeadaban digital.

Karawang, Medio November 2025

Penulis.

CATATAN EDITOR

Perubahan besar yang berlangsung dalam dunia pendidikan saat ini menunjukkan bahwa era digital bukan lagi sekadar tren, melainkan realitas yang membentuk cara manusia belajar, berkomunikasi, dan mengelola proses pendidikan secara menyeluruh. Teknologi yang merasuk ke setiap ruang kehidupan telah membawa transformasi signifikan dalam aktivitas organisasi pendidikan, baik pada level strategi manajerial, interaksi sosial, maupun praktik pedagogis di kelas. Transformasi tersebut menuntut kesiapan aktor pendidikan dalam mengelola dinamika baru yang tak hanya menghadirkan kemudahan dan inovasi, melainkan juga risiko, ketidakpastian, dan konflik yang semakin kompleks.

Konflik pada hakikatnya merupakan bagian alami dari interaksi manusia dalam konteks sosial. Keberadaan konflik tidak selalu melambangkan disfungsi organisasi; justru, dalam kadar tertentu, konflik dapat menjadi pemicu perubahan, refleksi, dan peningkatan kualitas. Namun pada kondisi sebaliknya, konflik dapat berkembang menjadi ancaman serius bagi keharmonisan lembaga bila tidak dikelola dengan tepat. Era digital memperluas dan mempercepat proses munculnya konflik, memperkuat intensitas benturan nilai, dan menciptakan ruang interaksi baru yang seringkali sulit dikendalikan. Oleh karena itu, kebutuhan terhadap kompetensi manajemen konflik menjadi semakin mendesak untuk dipenuhi seluruh pemimpin pendidikan pada masa kini.

Karakter konflik yang lahir dari interaksi digital memiliki keunikan tersendiri. Pesan singkat yang dikirim tanpa ekspresi wajah dapat menimbulkan salah tafsir emosional. Data yang mengalir deras dalam sistem informasi dapat menghadirkan bias yang tak terduga. Media sosial, yang menawarkan kebebasan ekspresi, dapat pula

memantik ketegangan dan polarisasi di antara warga sekolah. Hierarki organisasi yang dulunya sangat kuat dapat bergeser karena akses terhadap informasi kini menjadi sumber kekuasaan baru. Identitas dan hubungan sosial di ruang digital tidak selalu merefleksikan kondisi aktual di dunia nyata, sehingga kerap menimbulkan kesenjangan persepsi antara generasi yang lahir dalam era analog dan generasi yang tumbuh dalam dunia maya.

Manajemen konflik pendidikan yang adaptif menuntut pendekatan komprehensif yang bukan hanya berorientasi pada penyelesaian sengketa, tetapi juga membangun ketahanan organisasi dalam menghadapi perubahan. Pemimpin pendidikan dituntut memiliki kecakapan ganda: kompetensi emosional yang memungkinkan mereka membaca dinamika perasaan dan motivasi manusia, serta literasi digital yang menjaga keberlangsungan komunikasi secara etis dan profesional di ruang maya. Jika konflik belum mampu dipahami sebagai peluang strategis, organisasi pendidikan akan menghadapi kesulitan besar dalam membangun budaya kolaboratif yang sehat.

Tantangan besar manajemen konflik di era digital adalah bagaimana membangun harmoni di tengah realitas interaksi yang cair, cepat, dan kadang tak terduga. Relasi antar guru, murid, orang tua, dan tenaga kependidikan memiliki dinamika baru yang melampaui batas ruang kelas. Banyak keputusan strategis harus diambil secara cepat berbasis data, namun keputusan yang tergesa-gesa tanpa memperhatikan sensitivitas sosial dapat memperdalam jurang ketidakpercayaan. Ketika informasi dapat tersebar secara masif dalam sekejap, kepemimpinan yang tidak responsif atau memiliki bias komunikasi dapat memicu eskalasi konflik yang jauh lebih luas daripada yang pernah terjadi pada masa sebelumnya.

Konsep keadilan dalam pendidikan kini turut bergeser. Akses terhadap teknologi digital menjadi faktor pembeda baru yang sangat

menentukan peluang belajar siswa. Ketidaksetaraan dalam literasi digital, perangkat teknologi, dan konektivitas internet dapat melahirkan konflik nilai terkait asas keadilan dan hak untuk memperoleh pendidikan bermutu. Perubahan tersebut mencerminkan bahwa konflik tidak lagi hanya persoalan komunikasi atau kepentingan antar individu, namun juga mencakup dimensi struktural yang berakar pada ekosistem digital yang belum sepenuhnya merata.

Komunikasi menjadi dimensi yang sangat menentukan. Di satu sisi, teknologi memperluas kanal komunikasi sehingga mempermudah koordinasi dan kolaborasi. Namun pada sisi lain, komunikasi digital cenderung kehilangan kedalaman emosi dan nuansa empati. Tanpa adanya sensitivitas komunikasi yang baik, interaksi daring mudah melahirkan mispersepsi, prasangka, atau konflik yang bercabang. Oleh karena itu, kemampuan berkomunikasi secara asertif, empatik, dan bertanggung jawab merupakan bagian integral dari manajemen konflik yang efektif di lingkungan pendidikan modern.

Salah satu tantangan utama dalam mengelola konflik digital adalah kecepatan informasi yang dapat melampaui kemampuan organisasi dalam memberikan tanggapan terencana. Situasi ini menuntut pemimpin sekolah untuk mengembangkan ketangkasan manajerial, sekaligus konsistensi dalam penegakan nilai, etika, dan tata kelola kelembagaan. Konflik digital kerap memunculkan persoalan baru terkait akuntabilitas, privasi informasi, dan etika penggunaan teknologi. Oleh karena itu, pendidikan perlu secara serius mengintegrasikan nilai moral, spiritualitas, dan prinsip kemanusiaan sebagai landasan dalam membangun ekosistem digital yang aman dan bermartabat.

Pada saat yang sama, buku ini mengingatkan bahwa konflik bukanlah akhir dari sebuah relasi organisasi, melainkan fase dalam

proses perkembangan kelembagaan. Konflik bisa menjadi cermin bagi pimpinan untuk meninjau ulang kebijakan, memperbaiki sistem komunikasi, meningkatkan kualitas kepemimpinan, serta memodernisasi tata kelola. Guru dan siswa dapat memperoleh pengalaman pembelajaran sosial yang memperkuat empati, keterampilan negosiasi, dan kemampuan menyelesaikan masalah secara kreatif. Seluruh potensi itu hanya dapat muncul ketika konflik dipahami sebagai bagian dari sistem organisasi yang harus dikelola secara strategis, bukan ditekan atau dibiarkan tanpa arah.

Pendekatan yang ditawarkan buku ini memberikan panduan sistematis dalam membaca konflik melalui pemetaan aktor, konteks isu, serta dinamika yang mengitarinya. Pembaca dituntun untuk mengembangkan kesadaran bahwa manajemen konflik bukan sekadar menyelesaikan ketegangan yang muncul di permukaan, tetapi juga menelusuri akar masalah hingga ke struktur organisasi dan budaya yang melingkupinya. Relasi kuasa, struktur hierarki, serta konstruksi nilai menjadi elemen yang tak boleh terabaikan dalam pengelolaan konflik pendidikan digital.

Buku ini juga menegaskan bahwa kolaborasi merupakan kunci terciptanya harmoni. Solusi terbaik tidak selalu berada pada logika menang-kalah, melainkan pada kesediaan pihak-pihak yang berkonflik untuk menemukan titik temu yang mencerminkan kepentingan bersama. Teknologi digital dapat menjadi sarana efektif untuk memperkuat koordinasi, transparansi, dan partisipasi dalam penyelesaian konflik, apabila diimbangi prinsip akuntabilitas dan etika yang jelas.

Harapan besar tertanam agar buku ini dapat menjadi rujukan penting bagi seluruh pemangku kepentingan pendidikan yang ingin membangun institusi yang resilien dan humanis di era digital. Pengetahuan yang disampaikan di dalamnya tidak hanya relevan bagi akademisi dan praktisi manajemen pendidikan, tetapi juga bagi

generasi pendidik masa depan yang perlu dibekali pemahaman komprehensif tentang konflik sebagai bagian dari strategi manajemen perubahan.

Konflik dapat menjadi sumber kehancuran atau sumber transformasi. Pilihan tersebut bergantung pada kualitas kepemimpinan dan kedewasaan organisasi dalam mengelola dinamika manusia serta teknologi yang terus berkembang. Melalui pendekatan teoritis yang kuat dan arahan praktis yang aplikatif, buku ini membekali pembaca untuk menyongsong masa depan pendidikan yang lebih adaptif, inklusif, dan bersinergi antara kecanggihan teknologi dan kemuliaan nilai kemanusiaan.

Besar harapan agar isi buku ini tidak hanya dibaca sebagai teks ilmiah, tetapi juga sebagai ajakan reflektif untuk memperkuat peran manusia sebagai pusat dari setiap kemajuan teknologi pendidikan. Pada akhirnya, keberhasilan pendidikan bukan sekadar kemampuan menguasai perangkat digital atau memanfaatkan data yang berlimpah, melainkan kemampuan menciptakan ekosistem pembelajaran yang menjunjung martabat, keadilan, dan kedamaian bagi seluruh anggota komunitas pendidikan.

Yogyakarta, Awal Desember 2025
Endi Rochaendi

DAFTAR ISI

	Hal
Kata Pengantar	i
Catatan Editor	vii
Daftar Isi	xiii
Bab I Pengantar: Konflik Sebagai Realitas Pendidikan Digital	1
Bab II Landasan Teoritis Manajemen Konflik Pendidikan	45
Bab III Paradigma Digital Dalam Pendidikan dan Implikasinya Terhadap Konflik	89
Bab IV Peta Konflik dalam Organisasi Pendidikan	141
Bab V Tipologi Konflik di Era Digital	195
Bab VI Manajemen Konflik Sebagai Kompetensi Kepemimpinan Pendidikan	235
Bab VII Strategi Model Penyelesaian Konflik Pendidikan Digital	303
Bab VIII Teknologi Digital Sebagai Instrumen Manajemen Konflik	353
Bab IX Budaya Organisasi dan Ekosistem Digital Yang Damai	403
Bab X Studi Kasus Manajemen Konflik Di Era Digital	457
Bab XI Inovasi dan Transformasi Kepemimpinan Digital	525
Bab XII Arah Baru Manajemen Konflik Pendidikan: Etika, Humanitas, dan Transendensi Digital	587
Penutup	637
Glossarium	677
Riwayat Hidup Penulis	697

BAB I

PENGANTAR:

KONFLIK SEBAGAI REALITAS

PENDIDIKAN DIGITAL

A. Esensi konflik dalam organisasi pendidikan

1. Konflik sebagai Keniscayaan Struktural dan Dinamis dalam Organisasi Pendidikan

Konflik dalam organisasi pendidikan pada hakikatnya bukanlah deviasi, melainkan konsekuensi logis dari interaksi manusia yang kompleks dalam ruang institusional yang sarat tuntutan, regulasi, dan harapan sosial. Sekolah, madrasah, maupun perguruan tinggi merupakan arena perjumpaan berbagai aktor—kepala sekolah, guru, tenaga kependidikan, peserta didik, orang tua, pengawas, bahkan pemangku kebijakan—yang membawa nilai, pengalaman, dan kepentingan yang tidak selalu sejalan. Penelitian Kostovski (2025) menegaskan bahwa organisasi pendidikan sangat rentan terhadap konflik karena tekanan lingkungan, sifat pekerjaan yang menuntut, serta tingginya intensitas interaksi dan keberagaman anggota. Perspektif ini menggeser cara pandang dari melihat konflik sebagai gangguan menuju pemahaman bahwa konflik adalah bagian inheren dari dinamika organisasi yang justru dapat dikelola menjadi sumber pembelajaran dan perbaikan.

Konsepsi dasar tentang konflik dalam konteks pendidikan tidak lagi dipahami semata sebagai pertentangan terbuka, tetapi sebagai ketidaksesuaian persepsi, tujuan, nilai, atau harapan yang dirasakan di antara pihak-pihak yang saling berinteraksi. Murni (2016) menekankan bahwa manajemen konflik merupakan rangkaian aksi dan reaksi di antara para pelaku untuk merespons

ketegangan yang muncul, sehingga tidak selalu berujung pada disfungsi, melainkan dapat mengarah pada rekonsiliasi dan inovasi bila dikelola secara tepat. Di lingkungan pendidikan, ketidaksesuaian tersebut dapat muncul dari perbedaan pendekatan pedagogis antar guru, ketegangan antara tuntutan administratif dan idealisme profesional, atau gesekan antara kebijakan sekolah dan ekspektasi orang tua.

Dari sudut pandang struktural, desain organisasi pendidikan menyimpan potensi laten bagi munculnya konflik. Hirarki kewenangan yang menempatkan kepala sekolah di puncak, disusul wakil kepala sekolah, ketua program, guru, dan tenaga kependidikan, sering menimbulkan ketegangan terkait distribusi otoritas dan tanggung jawab. Ketidakjelasan job description, tumpang tindih fungsi, dan mekanisme koordinasi yang lemah memperbesar peluang munculnya konflik peran. Temuan Tanur, Razita, dan Rangratu (2023) menunjukkan bahwa konflik dalam organisasi pendidikan di sekolah kerap berakar pada ketidakjelasan prosedur kerja, ketidakadilan dalam pembagian beban tugas, dan persepsi ketidaksetaraan dalam pengambilan keputusan. Hal ini menandakan bahwa esensi konflik tidak dapat dilepaskan dari cara struktur organisasi dirancang dan dioperasionalkan.

Dimensi fungsional konflik juga perlu ditekankan ketika membahas esensinya. Berbagai kajian mutakhir menggarisbawahi bahwa konflik tidak selalu identik dengan disintegrasi, tetapi dapat berfungsi sebagai katalis bagi perubahan, inovasi, dan pembaruan praktik kepemimpinan. Hidayanti (2025) menunjukkan bahwa kepemimpinan adaptif yang mampu membaca pola konflik, menggali akar masalah, dan mengelola perbedaan secara konstruktif dapat meningkatkan kualitas kinerja organisasi pendidikan. Konflik dalam konteks ini justru menjadi ruang diskursif untuk menegosiasikan kembali nilai, tujuan, dan strategi, sehingga organisasi pendidikan tidak terjebak dalam zona nyaman yang statis.

Karakteristik khusus organisasi pendidikan juga memperkaya esensi konflik yang muncul. Sekolah bukan hanya entitas birokratis, tetapi juga komunitas pembelajaran yang di dalamnya terkandung misi moral, kultural, dan humanistik. Nilai-nilai keadilan, inklusivitas, dan penghormatan terhadap keberagaman menjadi bagian dari mandat pendidikan itu sendiri. Oleh karena itu, konflik yang terjadi di sekolah kerap mengandung dimensi etis dan nilai, misalnya ketika terjadi perbedaan pandangan tentang praktik disiplin, pengelolaan keragaman agama dan budaya, atau penanganan kasus perundungan. Penelitian Anuddin (2025) mengindikasikan bahwa kegagalan memahami dimensi nilai dalam konflik dapat memperburuk iklim kerja dan melemahkan budaya kolaboratif di perguruan tinggi.

Esensi konflik juga tampak dari relasinya dengan budaya organisasi. Budaya sekolah yang menekankan komunikasi terbuka, penghargaan terhadap perbedaan, dan kebiasaan reflektif cenderung menghasilkan pola konflik yang lebih konstruktif, sebab perbedaan direspons melalui dialog dan musyawarah. Sebaliknya, budaya yang hierarkis, tertutup, dan cenderung represif terhadap kritik akan mendorong konflik laten yang terpendam dan sewaktu-waktu muncul sebagai resistensi pasif, penurunan motivasi kerja, atau sabotase halus terhadap kebijakan. Studi tentang budaya organisasi dan konflik oleh Kostovski (2025) memperlihatkan bahwa kualitas komitmen dan interaksi internal sangat terkait dengan cara konflik dimaknai dan dikelola.

Keterkaitan konflik dengan kinerja tenaga pendidik semakin menegaskan pentingnya memahami esensinya secara utuh. Konflik yang tidak dikelola menimbulkan kelelahan emosional, stres kerja, dan penurunan komitmen, yang pada akhirnya berdampak pada kualitas proses pembelajaran. Penelitian di SDN Lidah Wetan IV menunjukkan bahwa manajemen konflik yang efektif berkontribusi

terhadap peningkatan kesejahteraan dan kinerja pendidik serta tenaga kependidikan (Mutovkina, 2025; Manajemen Konflik dalam Meningkatkan Kinerja Pendidik, 2024). Temuan tersebut menegaskan bahwa konflik bukan sekadar persoalan antarindividu, tetapi terkait langsung dengan mutu pendidikan yang diterima peserta didik.

Hubungan antara kepemimpinan dan konflik dalam organisasi pendidikan menempati posisi sentral dalam analisis esensi konflik. Kepala sekolah atau pimpinan satuan pendidikan bukan hanya aktor formal yang bertanggung jawab atas penyelesaian konflik, tetapi juga figur simbolik yang mengonstruksi makna konflik di mata warga sekolah. Nurjannah (2025) menemukan bahwa gaya kepemimpinan kepala sekolah dan kapasitas manajemen konflik berpengaruh signifikan terhadap motivasi kerja guru, sehingga pemimpin yang mampu mengelola perbedaan secara adil dan transparan cenderung menghasilkan iklim kerja yang kondusif. Dari sini tampak bahwa esensi konflik tidak dapat dilepaskan dari kualitas kepemimpinan, baik pada tataran visi maupun pada praktik keseharian.

Konteks berupa tuntutan akuntabilitas kinerja, standar mutu nasional, dan ekspektasi masyarakat terhadap hasil belajar juga memperkuat intensitas konflik dalam organisasi pendidikan. Keterbatasan sumber daya, perubahan kurikulum yang cepat, serta tekanan untuk mengintegrasikan teknologi digital menjadi faktor eksternal yang memicu ketegangan internal. Passey (2024) menunjukkan bahwa percepatan perkembangan teknologi sering kali melampaui kesiapan struktur dan budaya organisasi pendidikan untuk merespons secara memadai, sehingga muncul resistensi, kebingungan peran, dan konflik kebijakan. Pada titik ini, esensi konflik merefleksikan ketegangan antara tuntutan transformasi dan kapasitas adaptasi organisasi.

Gambaran di atas menunjukkan bahwa konflik dalam organisasi pendidikan mengandung setidaknya tiga dimensi esensial: dimensi struktural yang terkait desain dan distribusi kekuasaan, dimensi kultural yang berkaitan dengan nilai dan norma bersama, serta dimensi personal-psikologis yang melekat pada aktor-aktor pendidikan. Ketiganya saling berkelindan dan diperkuat oleh konteks perubahan lingkungan yang kian kompleks. Bab-bab selanjutnya dapat menelisik bagaimana esensi konflik yang multi-dimensi ini bertransformasi ketika ruang pendidikan memasuki era digital yang melampaui batas ruang dan waktu fisik.

2. Dimensi Psikososial, Komunikasi, dan Budaya Digital

Konflik dalam organisasi pendidikan tidak dapat dipahami hanya dari sudut pandang struktur dan kebijakan, karena di balik setiap ketegangan selalu terdapat dimensi psikososial yang mencerminkan pengalaman subjektif para pelaku. Guru, kepala sekolah, tenaga kependidikan, dan peserta didik membawa latar belakang emosional, kebutuhan psikologis, serta mekanisme regulasi emosi yang beragam. Penelitian Schornick (2025) memperlihatkan bahwa guru yang memiliki kemampuan regulasi emosi dan strategi reappraisal kognitif yang baik cenderung lebih efektif dalam mengelola konflik, baik dengan rekan sejawat maupun dengan orang tua siswa. Realitas tersebut menegaskan bahwa esensi konflik juga menyentuh ranah bagaimana individu menginterpretasikan situasi, mengelola emosi, dan membangun relasi interpersonal.

Relasi antaraktor pendidikan juga dimediasi oleh kualitas komunikasi yang terbangun di lingkungan sekolah. Masalah komunikasi—mulai dari miskomunikasi, komunikasi satu arah yang otoriter, hingga praktik komunikasi informal yang eksklusif—sering menjadi sumber konflik yang mungkin tampak kecil tetapi terus terakumulasi. Usman (2025) menunjukkan bahwa strategi

komunikasi kepala sekolah memegang peran penting dalam mengharmonisasikan hubungan antar guru dan mengurangi eskalasi konflik. Komunikasi yang empatik, dua arah, dan memberi ruang partisipasi memungkinkan perbedaan pandangan diartikulasikan tanpa harus berubah menjadi pertentangan yang merusak iklim belajar.

Budaya digital yang semakin menguat di satuan pendidikan menambahkan lapisan baru dalam dinamika konflik. Interaksi antar warga sekolah kini tidak hanya terjadi di ruang fisik, tetapi juga di ruang virtual melalui grup pesan instan, platform manajemen pembelajaran, serta media sosial. Mutovkina (2025) menekankan bahwa digitalisasi proses pendidikan mengubah pola komunikasi, cara kerja, dan bentuk-bentuk partisipasi warga kampus, yang kemudian memunculkan peluang sekaligus risiko baru dalam manajemen konflik. Di satu sisi, teknologi digital mempermudah koordinasi, dokumentasi, dan transparansi; di sisi lain, mispersepsi pesan teks, penyebaran informasi tanpa verifikasi, dan komentar impulsif di ruang digital dapat memicu konflik secara lebih cepat dan luas.

Kesenjangan literasi digital serta keterbatasan akses terhadap teknologi juga turut memperdalam potensi konflik dalam organisasi pendidikan. Konsep “*digital divide*” tidak hanya mempertentangkan sekolah yang memiliki dan yang tidak memiliki infrastruktur teknologi, tetapi juga membedakan antara warga sekolah yang nyaman dan cakap menggunakan teknologi dengan mereka yang gagap digital. Strategi kepemimpinan digital yang tidak sensitif terhadap kesenjangan ini berpotensi menimbulkan ketegangan, misalnya ketika guru senior merasa terpinggirkan karena kebijakan digitalisasi administrasi dan pembelajaran yang tidak disertai dukungan pelatihan yang memadai. Kajian Suryaman (2025) menunjukkan bahwa kesiapan kepala sekolah dalam menjalankan

kepemimpinan digital sangat bergantung pada visi, budaya belajar, serta komitmen untuk mendorong pengembangan kompetensi digital bagi seluruh warga sekolah.

Perubahan budaya komunikasi dalam era digital juga menggeser batas privat dan publik bagi guru dan siswa. Percakapan yang sebelumnya terbatas di ruang kelas atau ruang guru kini dapat bergeser ke platform digital yang jejak komunikasinya terekam dan dapat direproduksi. Hal ini menghadirkan potensi konflik baru, misalnya terkait komentar guru di grup kelas yang dianggap menyinggung martabat siswa, atau unggahan siswa di media sosial yang dipersepsikan merusak citra sekolah. Studi Uzorka (2025) tentang kepemimpinan pendidikan di era digital menyoroti tantangan berupa kelebihan informasi, keamanan siber, dan perubahan pola interaksi yang menuntut sensitivitas etis dan regulasi yang lebih adaptif. Di sini tampak bahwa konflik tidak lagi berpusat pada ruang fisik sekolah, tetapi meluas pada ekosistem digital yang melekat pada kehidupan warga sekolah.

Dimensi psikososial konflik juga berkelindan dengan budaya organisasi yang dibentuk oleh kepemimpinan. Ketika pemimpin secara konsisten mengirimkan pesan bahwa perbedaan pendapat dianggap sebagai ancaman terhadap kewenangan, warga sekolah cenderung menekan ketidaksetujuan atau menyalurkan resistensi melalui jalur informal yang kurang sehat. Sebaliknya, ketika pemimpin menunjukkan keterbukaan terhadap kritik, mengundang dialog, dan memperlakukan konflik sebagai bahan refleksi bersama, warga sekolah terdorong mengembangkan kematangan emosional dan kemampuan resolusi masalah. Penelitian Sutapa (2025) tentang learning leadership menekankan bahwa kepemimpinan yang menjadikan sekolah sebagai komunitas belajar mendorong inovasi sekaligus meminimalkan dampak destruktif konflik.

Konteks era digital mempertegas kebutuhan akan kecerdasan emosional dan kecakapan sosial dalam manajemen konflik. Anuddin (2025) menemukan bahwa keterampilan pengambilan keputusan dan pengelolaan konflik di kalangan administrator perguruan tinggi sangat dipengaruhi oleh kemampuan mereka membaca dinamika kelompok dan menyeimbangkan kepentingan yang beragam. Pada saat yang sama, penelitian-penelitian tentang manajemen konflik dan budaya kerja guru menggarisbawahi pentingnya nilai inklusivitas, keadilan, dan penghormatan terhadap keberagaman sebagai landasan budaya organisasi yang suportif terhadap penyelesaian konflik secara damai (Conflict Management and Teachers' Work Culture, 2025). Nilai-nilai tersebut menjadi semakin krusial ketika interaksi diperluas ke platform digital yang rentan terhadap salah tafsir dan polarisasi.

Aspek penting lain dari esensi konflik di era pendidikan digital adalah relasi antara tekanan kerja, tuntutan kinerja, dan kesejahteraan psikologis pendidik. Beban administratif yang meningkat melalui sistem digital, ekspektasi untuk selalu responsif di platform komunikasi, serta tuntutan menyajikan pembelajaran kreatif berbasis teknologi dapat memicu kelelahan digital. Bila tidak dikelola, kelelahan ini dapat menjadi lahan subur bagi konflik antarpersonel, misalnya ketika guru saling menyalahkan atas keterlambatan pelaporan, atau ketika hubungan guru–kepala sekolah memburuk karena perbedaan standar dalam memaknai kinerja digital. Penelitian tentang manajemen konflik dalam meningkatkan kinerja pendidik menunjukkan bahwa ketika organisasi menyediakan dukungan emosional dan struktural—pelatihan, pendampingan, serta ruang refleksi—dampak negatif konflik dapat dikurangi, sementara energi konstruktifnya dapat diarahkan pada perbaikan mutu pembelajaran.

Realitas lain yang menonjol di era digital adalah pertemuan antara budaya lokal dan arus global melalui teknologi. Sekolah di Indonesia menghadapi tekanan untuk mengadopsi praktik manajemen modern dan platform digital global, sambil tetap mempertahankan nilai-nilai lokal seperti musyawarah, gotong royong, dan kearifan budaya. Ketegangan antara orientasi lokal dan global ini sering termanifestasi melalui konflik kebijakan, konflik nilai, atau konflik generasi antara guru senior dan guru muda yang lebih digital-savvy. Kajian tentang transformasi manajemen sumber daya manusia pendidikan pada era disrupsi teknologi menunjukkan bahwa kombinasi kepemimpinan visioner, pembelajaran berkelanjutan, dan penghargaan terhadap identitas lokal merupakan prasyarat agar konflik dapat diarahkan menjadi energi transformasi, bukan sumber disintegrasi (Elfrianto, 2023).

Semua dinamika tersebut memperlihatkan bahwa esensi konflik di organisasi pendidikan digital bukan sekadar pertentangan kepentingan, tetapi juga cerminan dari pergulatan psikologis, sosial, dan kultural yang menyertai proses transformasi. Konflik menjadi cermin ketidakseimbangan antara tuntutan perubahan dan kemampuan adaptasi individu maupun kolektif. Bab ini karenanya memerlukan pembacaan yang tidak hanya deskriptif, tetapi juga interpretatif, agar konflik dapat dipahami sebagai gejala yang menunjukkan area-area yang membutuhkan penataan ulang, pendampingan, dan penguatan kapasitas kepemimpinan.

3. Konflik sebagai Energi Transformasi dan Ruang Pembelajaran Kepemimpinan Digital

Konflik dalam organisasi pendidikan memiliki dimensi transformasional yang sangat kuat apabila diposisikan bukan sebagai ancaman, melainkan sebagai momentum pembelajaran kolektif. Esensi konflik pada tingkat ini berkaitan dengan bagaimana organisasi memaknai perbedaan dan ketegangan sebagai indikator

perlunya peninjauan ulang terhadap visi, sistem, dan praktik kepemimpinan. Penelitian Mireles-Hernández (2024) menunjukkan bahwa strategi peningkatan kepemimpinan di era digital yang berbasis refleksi terhadap realitas konkret, termasuk konflik yang muncul, mampu mendorong motivasi dan keterlibatan kepala sekolah dalam proses transformasi organisasi. Temuan ini menyiratkan bahwa konflik dapat menjadi pintu masuk untuk memperkuat kapasitas kepemimpinan dan membuat organisasi lebih tangguh menghadapi perubahan.

Praktik manajemen konflik yang efektif menuntut kepemimpinan yang tidak hanya terampil secara teknis, tetapi juga memiliki sensitivitas moral dan etis. Pandangan yang menempatkan konflik sebagai peluang untuk memperdalam pemahaman tentang keadilan organisasi, distribusi sumber daya, serta partisipasi demokratis warga sekolah sejalan dengan gagasan kepemimpinan transformasional. Munaqasyah (2024) menyoroti bahwa kepemimpinan kepala sekolah yang berorientasi transformasional mampu memfasilitasi proses dialog, mediasi, dan perbaikan sistem yang lahir dari refleksi atas konflik, bukan sekadar meredam gejalanya. Dari perspektif ini, konflik berfungsi sebagai titik tolak bagi rekayasa ulang budaya organisasi menuju kultur yang lebih kolaboratif, partisipatif, dan berkeadilan.

Era digital menuntut perluasan kompetensi kepemimpinan ke ranah kepemimpinan digital, yang tidak hanya menyangkut penguasaan teknologi, tetapi juga pengelolaan konflik yang muncul akibat digitalisasi. Ören dan Atik (2025) melalui studi adaptasi skala kepemimpinan digital di organisasi pendidikan menunjukkan bahwa dimensi kepemimpinan digital mencakup visi, budaya pembelajaran digital, pengembangan profesional, dan penggunaan teknologi yang etis. Setiap dimensi ini bersentuhan erat dengan konflik: visi digital yang tidak dipahami warga sekolah dapat menimbulkan resistensi;

tuntutan budaya pembelajaran digital yang tidak diimbangi pelatihan memadai menimbulkan frustrasi; sementara penggunaan teknologi yang tidak sensitif terhadap isu etika memicu ketegangan nilai. Di sinilah kepemimpinan digital dituntut untuk menjadikan konflik sebagai bahan diagnostik guna merancang intervensi yang tepat.

Konflik yang muncul dalam proses digitalisasi pembelajaran dan manajemen sekolah dapat berperan sebagai mekanisme umpan balik yang menginformasikan sejauh mana kebijakan digital sudah selaras dengan kebutuhan dan kapasitas warga sekolah. Okunlola (2024) menemukan bahwa hambatan utama kepemimpinan digital, seperti kurangnya pelatihan, resistensi terhadap perubahan, dan keterbatasan anggaran, sering terungkap justru melalui konflik terbuka maupun laten di lingkungan pendidikan. Apabila pemimpin peka membaca pola konflik, mereka dapat menggunakannya untuk memetakan area prioritas—misalnya kebutuhan pelatihan literasi digital bagi guru, pembenahan infrastruktur, atau penyusunan pedoman etika penggunaan teknologi—daripada sekadar menuntut kepatuhan tanpa dialog.

Dimensi strategis konflik juga terlihat dari kontribusinya terhadap inovasi pedagogis. D’Elia (2025) menunjukkan bahwa penggunaan teknologi digital dalam pembelajaran kolaboratif sering memunculkan perbedaan pandangan antara pendidik mengenai desain tugas, penilaian, dan peran siswa dalam pembelajaran. Bila perbedaan ini difasilitasi melalui diskusi profesional yang sehat, organisasi pendidikan dapat menghasilkan model pembelajaran yang lebih inklusif, adaptif, dan kontekstual. Proses ini menjadikan konflik sebagai ruang refleksi profesional yang mendorong rethinking terhadap metode konvensional dan membuka jalan bagi inovasi yang berorientasi pada kebutuhan peserta didik abad ke-21.

Hubungan antara manajemen konflik dan motivasi kerja guru memperteguh pandangan bahwa konflik dapat menjadi energi positif

bila direspon secara tepat. Nurjannah (2025) menunjukkan bahwa kepemimpinan kepala sekolah dan manajemen konflik yang baik berpengaruh positif terhadap motivasi kerja guru di tingkat SMA. Ketika guru merasa suara mereka didengar, keadilan prosedural dijunjung, dan penyelesaian konflik dilakukan secara transparan, mereka cenderung lebih berkomitmen dan memiliki sense of ownership terhadap tujuan sekolah. Situasi ini menciptakan siklus positif: konflik dimaknai sebagai kesempatan memperbaiki sistem, perbaikan sistem meningkatkan kepercayaan, dan kepercayaan memperkuat kemampuan organisasi mengelola konflik di masa depan.

Konflik di era digital juga membuka ruang untuk memperkuat tata kelola berbasis data. Teknologi memungkinkan organisasi pendidikan mengumpulkan data tentang kepuasan kerja, iklim organisasi, beban kerja, dan respons terhadap kebijakan baru. Ketika data ini digunakan untuk membaca gejala konflik—misalnya melalui survei kelelahan digital, pemetaan persepsi terhadap kebijakan pembelajaran daring, atau analisis pola komunikasi di platform sekolah—pemimpin dapat merumuskan strategi resolusi yang lebih tepat sasaran. Uzorka (2025) menunjukkan bahwa data-driven decision making merupakan salah satu peluang penting yang ditawarkan kepemimpinan pendidikan di era digital, termasuk dalam mengelola ketegangan dan konflik yang muncul akibat perubahan.

Esensi konflik sebagai ruang pembelajaran juga terkait erat dengan pembangunan kapasitas reflektif di kalangan pemimpin dan pendidik. Praktik refleksi terstruktur—baik melalui komunitas belajar guru, lokakarya kepemimpinan, maupun mentoring—dapat menjadikan pengalaman konflik sebagai studi kasus yang kaya untuk menganalisis bias, pola komunikasi, dan asumsi-asumsi yang selama ini tidak disadari. Hasil studi literatur tentang kepemimpinan adaptif di era digital menunjukkan bahwa pemimpin yang secara rutin

merefleksikan pengalaman konflik lebih siap untuk merespons perubahan, menyesuaikan strategi, dan menjaga keseimbangan antara stabilitas dan inovasi (Maulana, 2024). Pada level ini, konflik tidak lagi sekadar peristiwa insidental, tetapi bagian dari kurikulum kepemimpinan itu sendiri.

Dimensi lain yang menegaskan konflik sebagai energi transformasi adalah perannya dalam memperkuat mekanisme partisipasi dan demokrasi di sekolah. Ketika konflik pengambilan keputusan—misalnya terkait kebijakan digitalisasi pembelajaran atau pengaturan beban kerja—ditangani melalui forum musyawarah yang mempertemukan perwakilan guru, tenaga kependidikan, orang tua, dan siswa, organisasi pendidikan sesungguhnya sedang belajar menerapkan prinsip *good governance*. Proses ini melatih warga sekolah untuk berargumentasi secara rasional, mendengarkan, dan mencapai kompromi yang dapat diterima bersama. Pengalaman demokratis semacam ini relevan bukan hanya bagi pengelolaan sekolah, tetapi juga bagi pembelajaran kewargaan bagi peserta didik yang mengamati dan merasakan langsung praktik demokrasi di lingkungan mereka.

Seluruh uraian di atas memperlihatkan bahwa esensi konflik dalam organisasi pendidikan di era digital merupakan kombinasi antara keniscayaan struktural, dinamika psikososial, dan peluang transformasional. Konflik tidak mungkin dihapus, namun dapat diarahkan. Kepemimpinan yang visioner, adaptif, dan digital-literate perlu membangun kerangka manajemen konflik yang komprehensif—mencakup pencegahan, mediasi, resolusi, dan pembelajaran pascakonflik—yang terhubung dengan pengembangan profesional guru, pembentukan budaya sekolah kolaboratif, serta tata kelola berbasis data. Bab-bab berikutnya dapat mengurai lebih operasional bagaimana peta konflik di organisasi pendidikan digital dapat dipetakan, strategi-strategi apa yang paling

relevan diadopsi, dan bagaimana transformasi kepemimpinan pendidikan dapat diarahkan sehingga konflik benar-benar menjadi energi untuk perubahan, bukan beban yang menghambat kemajuan.

B. Evolusi konsep konflik dari era industrial ke era digital

1. Perspektif Konflik di Era Industri: Konflik sebagai Produk Struktur dan Antagonisme Fungsional

Masa revolusi industri dan pascanya menandai munculnya organisasi modern dengan struktur birokratis yang kaku, pembagian kerja yang tersegregasi, serta pengelompokan pekerja dalam hirarki yang ketat. Dalam konteks ini, konflik — terutama di dunia kerja — sering dipahami sebagai akibat struktural dari antagonisme kelas, persaingan sumber daya, ketidakadilan distribusi kerja, dan kontrol manajemen atas tenaga kerja. Pemikiran klasik mengenai konflik organisasi berakar pada teori bahwa konflik merupakan unsur tidak terelakkan dari struktur sosial yang stratifikasi dan disegregasi (Robbins & Judge, 2017 dalam literatur manajemen klasik), meskipun pada awalnya lebih banyak dikaji dalam konteks perusahaan manufaktur atau industri berat, bukan pendidikan.

Organisasi pendidikan pada periode pra-digital juga telah mengadopsi banyak karakteristik struktural organisasi industri, terutama pada aspek birokrasi, pembagian tugas administratif, dan sistem kontrol hierarkis. Kepala sekolah, wakil, dewan guru, staf administrasi — semua berada dalam struktur formal dengan kewenangan yang jelas. Ketika beban administratif meningkat — misalnya laporan keuangan, registrasi siswa, distribusi anggaran — ketidaksesuaian antara beban tugas dan kapasitas individu serta persepsi ketidakadilan dalam distribusi tugas berpotensi memunculkan konflik. Kajian kontemporer dalam manajemen pendidikan menunjukkan bahwa konflik dalam organisasi sekolah tetap memiliki akar struktural yang mirip era industri: ketidakjelasan

pembagian tugas, otoritas keputusan yang terpusat, dan mekanisme komunikasi top-down yang dominan (Musarofah, 2025).

Dalam perspektif era industri, konflik sering dilihat sebagai gangguan terhadap efisiensi organisasi. Manajemen cenderung memprioritaskan stabilitas, ketaatan, dan homogenitas perilaku. Perbedaan pendapat, protes terhadap beban kerja, resistensi terhadap kebijakan administratif — semua dikategorikan sebagai disfungsi yang perlu dieliminasi. Gaya penyelesaian konflik lebih bersifat represif atau kontrol: manajemen mengambil keputusan sepihak, menekankan disiplin, dan meminimalkan ruang dialog. Pendekatan ini mengikuti paradigma bahwa konflik melemahkan produktivitas, mengganggu koordinasi, dan mengancam kohesi organisasi.

Namun, sedikit demi sedikit pandangan ini mulai mengalami pergeseran, terutama seiring dengan munculnya teori konflik fungsional. Beberapa peneliti organisasi berargumen bahwa konflik — jika dikelola dengan baik — dapat menjadi pemicu inovasi, restrukturisasi struktur, dan perbaikan mekanisme organisasi. Konflik internal menawarkan “alarm” terhadap ketidakseimbangan struktural, praktik manajerial yang usang, atau ketidakadilan sistemik. Dalam konteks pendidikan, ini berarti konflik bisa menunjukkan kebutuhan untuk memperbarui sistem pembayaran, redistribusi tugas, atau penyusunan job description yang lebih adil. Namun, pada masa industri klasik, kecenderungan dominan tetap pada penekanan stabilitas dan kontrol.

Dengan memahami konflik sebagai produk struktur dan antagonisme fungsional, era industri menawarkan fondasi teoritis bagi kita menyadari bahwa konflik bukan sekadar persoalan interpersonal, tetapi refleksi dari desain organisasi itu sendiri — distribusi kekuasaan, kontrol administratif, dan pembagian peran. Kerangka ini penting sebagai titik awal, karena banyak sekolah modern masih mewarisi budaya birokratis dan mekanistik dari masa

itu, meskipun konteks sosial dan teknologi telah berubah drastis. Pemahaman ini juga membantu menjelaskan mengapa konflik di sekolah — misalnya antara guru senior dan junior, antara guru dan manajemen, atau antara staf administrasi dan dewan guru — kerap muncul bukan semata karena “perbedaan karakter”, tetapi karena struktur organisasi yang rigid dan sistem kerja yang kaku.

2. Transisi: Dari Industrialisasi ke Digitalisasi — Konflik sebagai Dampak Perubahan Paradigma Organisasi

Peralihan menuju era digital membawa tantangan baru bagi organisasi — termasuk organisasi pendidikan — yang melebihi sekadar adopsi teknologi. Organisasi modern kini harus menghadapi kompleksitas baru: kecepatan perubahan, ketidakpastian eksternal, kebutuhan fleksibilitas, serta permintaan partisipasi dan kolaborasi yang lebih tinggi. Proses digitalisasi memodifikasi struktur, proses, dan budaya organisasi, sehingga konflik pun mengambil bentuk baru — tidak lagi hanya hasil antagonisme struktural klasik, tetapi juga akibat gesekan antara paradigma lama dan paradigma baru.

Konflik transformasional dalam pendidikan muncul ketika sekolah berupaya mengintegrasikan teknologi digital dalam manajemen, administrasi, dan pembelajaran. Hasil penelitian terbaru menunjukkan bahwa digitalisasi manajemen sekolah membawa efisiensi dan aksesibilitas, tetapi juga rentan memunculkan ketegangan terkait kapasitas sumber daya, kompetensi digital, dan kesiapan individu (Thamrin, Nasuah, Talaohu, Maharani & Almasi, 2024). Ketimpangan akses terhadap infrastruktur dan disparitas kompetensi digital antara guru senior dan junior menciptakan situasi konflik yang bersifat struktural–kultural: guru yang kurang familiar dengan teknologi merasa terpinggirkan, sedangkan manajemen menuntut adaptasi cepat. Konflik ini bukan semata resistensi terhadap perubahan, tetapi refleksi ketidaksesuaian antara tuntutan kebaruan dan kapasitas aktual.

Paradigma manajemen konflik juga mulai bergeser dari kontrol ke dialog dan kolaborasi. Studi tentang transformasi organisasi pendidikan menunjukkan bahwa kepemimpinan visioner dan budaya organisasi yang terbuka terhadap perubahan memainkan peran krusial dalam menangani konflik akibat digitalisasi (Ariatpi & Marlina, 2024). Dalam model ini, konflik dianggap bagian dari proses transformasi — sebagai indikator bahwa implementasi digital tidak sekadar teknis, tetapi kultural dan struktural. Sekolah yang sukses dalam transisi digital adalah yang mampu mengelola konflik sebagai ruang evaluatif: meninjau ulang pembagian tugas, memberikan pelatihan literasi digital kepada seluruh guru, serta membuka kanal komunikasi untuk mendiskusikan kekhawatiran dan resistensi.

Selain itu, digitalisasi berpotensi mempercepat transformasi kurikulum dan kebijakan pendidikan, misalnya melalui penerapan kurikulum baru, platform pembelajaran daring, penilaian digital, dan tata kelola administrasi berbasis sistem. Proses perubahan cepat ini, jika tidak direncanakan dengan matang, sangat rentan menyebabkan konflik multifaset: antara guru dengan manajemen, antara siswa dan guru, atau antara orang tua dengan sekolah. Penelitian tentang implementasi kebijakan kurikulum di era digital menemukan bahwa “perubahan mendadak” dalam metode pengajaran serta kurangnya pelatihan bagi guru menjadi sumber utama konflik (Nuralmini & Masyithoh, 2024). Konflik tersebut mencerminkan ketidaksiapan institusi menghadapi tekanan transformasi, bukan semata penolakan terhadap teknologi.

Transisi ini juga menggugah dimensi etis dan nilai dalam konflik organisasi. Digitalisasi tidak hanya menyentuh aspek teknis, tetapi juga mempengaruhi cara komunikasi, hubungan interpersonal, dan budaya sekolah. Ketidakpastian tentang privasi, transparansi, dan keadilan akses dapat memicu konflik nilai — misalnya guru

menolak penggunaan aplikasi tertentu karena khawatir privasi terabaikan, atau orang tua menolak sistem penilaian daring karena dianggap tidak adil. Hal ini menunjukkan bahwa konflik dalam transisi digital bukan hanya persoalan distribusi sumber daya, tetapi soal identitas, etika, dan kepercayaan.

Dengan demikian, era transisi antara model industri dan digital membuka fase konflik baru: konflik struktural-kultural, konflik adaptasi, konflik nilai, dan konflik sistem. Evolusi ini menunjukkan bahwa konflik bukan lagi hanya “pertentangan kepentingan”, tetapi juga “pertentangan paradigma”. Cara pandang lama terhadap konflik — sebagai disfungsi — tidak lagi memadai. Sebaliknya, konflik perlu dipahami sebagai bagian dari proses adaptasi organisasi terhadap tuntutan zaman: sebuah sinyal untuk merekonstruksi struktur, budaya, dan strategi manajemen.

3. Era Digital dan Post-Industri: Konflik sebagai Ruang Transformasi, Pembelajaran Organisasi, dan Kepemimpinan Digital

Memasuki era digital secara penuh — ditandai oleh integrasi teknologi informasi, platform digital manajemen pendidikan, pembelajaran *daring* dan *blended learning* — organisasi pendidikan memasuki fase yang lebih kompleks dan dinamis. Konflik dalam konteks ini harus dipahami bukan sekadar sebagai hambatan, melainkan sebagai bagian integral dari dinamika transformasi organisasi edukatif. Penggunaan teknologi digital mengubah cara kerja, pola komunikasi, dan struktur organisasi secara fundamental, sehingga konflik yang muncul pun bersifat multifaset dan multidimensi (Carmo et al., 2025).

Salah satu aspek penting dari konflik era digital adalah bahwa konflik dapat berfungsi sebagai mekanisme umpan balik (feedback

mechanism). Sebagai contoh, implementasi transformasi digital di perguruan tinggi di wilayah konflik menunjukkan bahwa kendala infrastruktur, regulasi, dan kapasitas SDM terkuak melalui perdebatan dan resistensi — yang kemudian membuka ruang refleksi strategis terhadap bagaimana transformasi dijalankan secara inklusif (Al-Shaer et al., 2025). Dalam konteks pendidikan umum, hal ini berarti bahwa konflik bukan sesuatu yang harus dihindari, tetapi bisa dijadikan indikator kesiapan organisasi: apakah SDM cukup, budaya organisasi mendukung, kepemimpinan mampu memfasilitasi adaptasi? Dengan kata lain, konflik menjadi barometer kesehatan organisasi dalam era digital.

Kepemimpinan digital (digital leadership) menjadi kunci dalam mengelola konflik di era ini. Pemimpin tidak lagi cukup hanya mahir secara administratif, tetapi harus memiliki literasi digital, visi transformasional, dan kompetensi untuk membangun budaya kolaboratif serta adaptif (Waty, 2024). Kepemimpinan yang demikian mampu menerjemahkan konflik sebagai peluang untuk memperbaiki sistem, desain kerja, dan mekanisme komunikasi. Penelitian tentang manajemen konflik di institusi pendidikan yang sedang dalam proses transformasi menunjukkan bahwa pemimpin yang visioner dan komunikatif dapat meredam eskalasi konflik sekaligus memfasilitasi konsensus dan kolaborasi (Ariatpi & Marlina, 2024).

Konflik di era digital juga mendorong munculnya model manajemen konflik baru yang lebih responsif — memadukan mediasi, dialog partisipatif, pelatihan literasi digital, dan penggunaan teknologi untuk resolusi (misalnya platform komunikasi internal, manajemen tugas, sistem pelaporan). Studi empiris di sekolah menunjukkan bahwa strategi seperti komunikasi terbuka, pelatihan mediasi konflik, dan pemanfaatan teknologi informasi dalam manajemen konflik secara signifikan mengurangi

ketegangan dan meningkatkan kerja sama antara guru dan manajemen (Sofiawati, Bashori & Jumahir, 2025). Pendekatan semacam ini menandakan pergeseran paradigma: konflik tidak lagi disikapi sebagai gangguan, melainkan sebagai bagian dari siklus transformasi organisasi.

Lebih jauh, konflik di era digital memungkinkan institusi pendidikan menjadi organisasi belajar (*learning organization*). Ketika konflik dijadikan bahan refleksi, evaluasi, dan perbaikan sistem, sekolah dapat berkembang melalui pembelajaran kolektif — merevisi prosedur, memperbarui kebijakan, memperkuat kapasitas guru, serta membangun budaya adaptif dan inovatif. Transformasi ini bukan hanya teknis, tetapi juga kultural dan struktural. Organisasi yang mampu menjadikan konflik sebagai ruang pembelajaran menghasilkan kapasitas adaptasi jangka panjang, fleksibilitas terhadap perubahan teknologi, dan ketahanan terhadap turbulensi eksternal.

Selain itu, konflik era digital menyentuh aspek keadilan dan inklusivitas. Digitalisasi membuka peluang bagi partisipasi lebih luas — siswa, orang tua, komunitas — dalam proses pendidikan. Namun, bila tidak diimbangi kebijakan adil dan sensitif terhadap kontekstual, konflik muncul sebagai akibat ketidaksetaraan akses, diskriminasi digital, atau perbedaan kapasitas. Oleh karena itu, manajemen konflik di era digital harus mempertimbangkan aspek etis dan keadilan sosial: memastikan literasi digital merata, akses teknologi merata, serta keputusan kebijakan berbasis partisipasi dan transparansi. Dengan demikian, konflik bisa menjadi momentum untuk mengokohkan nilai demokrasi, inklusivitas, dan kolonisasi teknologi yang manusiawi.

Akhirnya, evolusi konsep konflik dari era industri ke era digital menunjukkan pergeseran paradigma: dari konflik sebagai

disfungsi struktural, menjadi konflik sebagai refleksi adaptasi organisasi, hingga konflik sebagai upaya transformasi dan pembelajaran. Bagi organisasi pendidikan kontemporer, terutama di era digital, konflik bukanlah ancaman yang harus dieliminasi, melainkan sumber daya strategis — sinyal bahwa sistem perlu dievaluasi, diperbaiki, dan disesuaikan agar tetap relevan, responsif, dan adil. Kepemimpinan digital, manajemen partisipatif, budaya organisasi terbuka, serta kebijakan yang inklusif menjadi prasyarat agar konflik benar-benar berfungsi sebagai energi transformasi, bukan sebagai pemecah kohesi.

C. Dampak digitalisasi terhadap pola interaksi dan sumber konflik di sekolah

1. Perubahan Pola Interaksi Guru–Siswa–Orang Tua dalam Ekosistem Sekolah Digital

Digitalisasi pendidikan telah mengubah pola interaksi di sekolah secara mendasar, baik pada tingkat kelas, hubungan antarpendidik, maupun hubungan sekolah dengan orang tua. Ruang kelas yang sebelumnya didominasi interaksi tatap muka kini meluas ke ruang virtual melalui platform manajemen pembelajaran, aplikasi perpesanan, video conference, dan berbagai ekosistem digital lainnya. Timotheou (2022) menunjukkan bahwa integrasi teknologi informasi dan komunikasi di sekolah tidak hanya berdampak pada hasil belajar, tetapi juga mengubah dinamika relasi, pola komunikasi, dan struktur partisipasi warga sekolah. Perubahan ini menghasilkan konfigurasi interaksi yang lebih cair, simultan, dan sering kali lintas batas ruang dan waktu, sekaligus membuka ruang lahirnya bentuk-bentuk konflik baru.

Platform pembelajaran daring dan hybrid menggeser posisi guru dari satu-satunya sumber pengetahuan menjadi fasilitator yang mengelola alur informasi dari berbagai sumber digital. Gustianto

(2022) menemukan bahwa pola komunikasi instruksional guru–siswa dalam pembelajaran daring berpindah dari pola linear ke pola yang lebih interaktif dan multi-arah, meski kualitasnya sangat bergantung pada penguasaan teknologi dan desain pembelajaran. Yeung (2023) menambahkan bahwa penggunaan teknologi komunikasi sinkron (seperti konferensi video) dan asinkron (forum, pesan teks) berpotensi memperkuat kedekatan pedagogis, tetapi juga menciptakan jarak emosional ketika interaksi menjadi terlalu termediasi layar. Di titik ini, digitalisasi memodifikasi “tekstur” kedekatan: siswa dapat lebih sering terhubung, namun tidak selalu lebih merasa hadir secara emosional.

Interaksi antarsiswa juga dipengaruhi secara signifikan. Safitri (2024) dalam kajiannya tentang kelas digital menunjukkan bahwa penerapan kelas digital memicu dua kecenderungan: peningkatan kolaborasi melalui kerja kelompok berbasis platform, sekaligus munculnya pola eksklusivitas sosial baru ketika sebagian siswa tertinggal secara teknis maupun sosial. Laporan OECD (2025) menegaskan bahwa penggunaan teknologi digital di pendidikan dasar dan menengah memang meningkatkan kesempatan kolaborasi dan pembelajaran mandiri, tetapi keberhasilannya sangat ditentukan oleh desain pedagogis, literasi digital, dan dukungan lingkungan sekolah. Ketidakseimbangan pada salah satu aspek ini mudah berujung pada rasa frustrasi, kompetisi tidak sehat, dan konflik antar siswa.

Hubungan guru–orang tua juga mengalami transformasi signifikan. Komunikasi yang dulu terbatas pada pertemuan tatap muka kini diperluas melalui grup pesan instan, aplikasi informasi sekolah, dan media sosial. Teknologi memberi ruang bagi orang tua untuk memantau perkembangan belajar anak secara lebih intensif, namun sekaligus meningkatkan frekuensi dan intensitas interaksi yang sarat tuntutan. Norabuena-Figueroa (2025) mencatat bahwa praktik pengajaran digital sering kali menambah lapisan ekspektasi

terhadap guru, baik dari siswa maupun orang tua, dan ketika ekspektasi ini tidak dikelola secara proporsional, relasi guru–siswa–orang tua rentan mengalami ketegangan. Bagi sekolah, kondisi ini berarti meningkatnya potensi konflik terkait transparansi nilai, kecepatan respons guru, serta interpretasi orang tua terhadap pesan digital yang belum tentu utuh.

Dimensi lain yang krusial adalah perubahan pola kolaborasi antar guru. Zuo (2025) menunjukkan bahwa alat digital untuk kolaborasi memungkinkan guru dari berbagai sekolah saling berbagi praktik baik, merancang pembelajaran, dan melakukan refleksi kolektif lintas lokasi. Manfaat ini nyata, namun di tingkat satuan pendidikan, kolaborasi digital juga dapat menajamkan perbedaan: guru yang adaptif teknologi akan lebih cepat menguasai platform, sementara guru yang gagap digital merasa terpinggirkan dari arus inovasi. Nuutinen (2024) menemukan bahwa penggunaan teknologi yang intensif tanpa dukungan memadai meningkatkan risiko ketidakseimbangan beban kerja dan memunculkan rasa tidak adil di kalangan guru. Pola interaksi kolegial yang semula relatif seimbang menjadi berlapis oleh faktor literasi digital.

Paradigma inklusif dalam pendidikan turut dipengaruhi oleh digitalisasi interaksi. Penelitian Bešić (2024) mengenai penggunaan teknologi digital di sekolah inklusif di beberapa negara Eropa menunjukkan bahwa teknologi dapat membuka peluang diferensiasi pembelajaran dan aksesibilitas bagi peserta didik berkebutuhan khusus, tetapi juga menimbulkan tantangan baru ketika perangkat dan aplikasi tidak didesain inklusif atau guru tidak mendapatkan pelatihan memadai. Dalam konteks interaksi di sekolah, kondisi ini bisa melahirkan konflik laten terkait persepsi keadilan layanan bagi siswa berkebutuhan khusus dan beban tambahan bagi guru pendamping.

Konsep literasi digital menjadi penentu kualitas interaksi di sekolah digital. Johanson (2023) menunjukkan bahwa kompetensi interaksi digital calon guru berada pada spektrum yang lebar, dan lemahnya kapasitas komunikasi digital dapat memicu miskomunikasi dalam relasi pedagogis dan profesional. Penelitian di Indonesia tentang interaksi pembelajaran di era digital juga menegaskan bahwa struktur komunikasi dan strategi manajemen pembelajaran sangat menentukan apakah teknologi akan memperkuat atau justru merusak kualitas interaksi (Jurnal UNIPA, 2024). Sekolah yang tidak menginvestasikan penguatan literasi digital guru dan siswa memperbesar peluang munculnya konflik akibat kesalahpahaman pesan, ketidakseimbangan partisipasi, dan dominasi pihak tertentu dalam ruang digital.

Digitalisasi pada akhirnya mengubah “geografi interaksi” di sekolah: ruang kelas meluas ke layar, hubungan formal bercampur dengan komunikasi semi-informal di grup digital, dan batas antara ruang privat–publik menjadi kabur. Transformasi ini memberikan peluang bagi pembelajaran yang lebih personal, adaptif, dan kolaboratif, sekaligus memunculkan potensi konflik baru yang sebelumnya tidak hadir pada era analog. Bab ini karenanya perlu membaca dampak digitalisasi bukan hanya dari sisi manfaat, tetapi sebagai landasan untuk memetakan sumber-sumber konflik yang lahir dari pola interaksi baru tersebut.

2. Sumber Konflik Baru: Ruang Digital, Batas Privat–Publik, dan Kekerasan Berbasis Teknologi

Ekspansi ruang interaksi sekolah ke ranah digital melahirkan konfigurasi sumber konflik yang berbeda dibanding era pra-digital. Ruang kelas kini bukan hanya ruang fisik, tetapi juga ruang virtual di platform pembelajaran, grup pesan instan, dan media sosial. Setiap ruang membawa norma tersendiri, dan ketika norma ini tidak disepakati secara jelas, potensi konflik meningkat. Tomczyk dkk.

(2024) menunjukkan bagaimana guru menjadi sasaran cyberaggression dan cyberbullying dari siswa melalui berbagai kanal digital, yang sering kali terjadi di luar jam sekolah namun berdampak langsung pada relasi pedagogis. Rajbhandari dkk. (2022) menegaskan bahwa serangan siber terhadap guru bukan fenomena marginal, melainkan bagian dari pola baru kekerasan di sekolah yang diperantarai teknologi.

Fenomena cyberbullying di kalangan siswa juga menjadi sumber konflik horizontal yang kian kompleks. Giménez-Gualdo dkk. (2018) menemukan bahwa persepsi guru dan siswa tentang cyberbullying sering kali berbeda: siswa menganggap sebagian tindakan sebagai “candaan”, sementara guru melihatnya sebagai pelanggaran serius terhadap etika dan keamanan psikologis. Di banyak sekolah, konflik muncul ketika kasus cyberbullying mencuat ke permukaan dan pihak-pihak yang terlibat — korban, pelaku, teman sebaya, orang tua, dan guru — memiliki interpretasi berbeda tentang keseriusan kasus, tanggung jawab, dan bentuk sanksi. Konflik bukan hanya menyangkut peristiwa individual, tetapi juga kepercayaan terhadap sistem sekolah dalam menegakkan keadilan dan perlindungan.

Tekanan digital juga memodifikasi batas privat–publik dalam interaksi warga sekolah. Media sosial memungkinkan siswa mengomentari pribadi guru di luar konteks akademik, dan sebaliknya, guru dapat mengakses informasi pribadi siswa melalui jejak digital mereka. Tomczyk dkk. (2024) menunjukkan bahwa sebagian serangan terhadap guru berbentuk pencemaran nama baik, penyebaran konten yang merendahkan, atau manipulasi gambar di media sosial. Bagi sekolah, situasi ini menimbulkan dilema: sejauh mana institusi bertanggung jawab atas interaksi digital yang terjadi di luar jam dan ruang sekolah, namun jelas berdampak pada iklim belajar di kelas. Ketidakjelasan batas tanggung jawab ini kerap

memicu konflik antara sekolah dan orang tua, terutama ketika konsekuensi disiplin dijatuhkan berdasarkan aktivitas di media sosial.

Dimensi lain dari konflik terkait digitalisasi adalah disparitas akses dan kompetensi, atau yang sering disebut sebagai digital divide. Raheem (2023) menegaskan bahwa kesenjangan akses terhadap perangkat dan konektivitas menimbulkan bentuk ketidaksetaraan baru di sekolah, di mana siswa dari kelompok ekonomi lemah lebih rentan tertinggal dalam pembelajaran daring. Ketika kebijakan sekolah tidak sensitif terhadap kesenjangan ini — misalnya mewajibkan tugas berbasis video atau platform tertentu tanpa menyediakan fasilitas penunjang — konflik dapat muncul dalam bentuk protes orang tua, penolakan siswa, atau resistensi diam-diam terhadap penggunaan platform digital. Guru berada di tengah tekanan: di satu sisi didorong untuk berinovasi secara digital, di sisi lain berhadapan dengan realitas ketimpangan akses.

Perubahan pola komunikasi guru-orang tua melalui aplikasi pesan instan juga menjadi sumber konflik potensial. Intensitas pesan yang tinggi, tuntutan respons cepat, serta kecenderungan sebagian orang tua untuk mengekspresikan kekecewaan secara spontan di grup digital menciptakan tekanan komunikasi baru. Norabuena-Figueroa (2025) menunjukkan bahwa beban tugas digital yang berlebihan dan ekspektasi komunikasi tanpa batas dapat mengganggu kualitas relasi pedagogis, karena guru merasa “diawasi” dan dinilai secara terus-menerus. Konflik muncul ketika batas profesional-pribadi guru tidak dihormati, misalnya ketika orang tua menuntut respons di luar jam kerja atau mengkritik guru secara terbuka di grup.

Penggunaan teknologi digital juga mengubah dinamika pengawasan dan evaluasi kinerja. Hidayati (2025) dalam studi tentang “digital life” guru di Indonesia menunjukkan bahwa

digitalisasi pendidikan menambah bentuk kerja baru: guru harus mengisi berbagai aplikasi, mengelola konten media sosial sekolah, hingga mengoperasikan sistem database digital, sering kali tanpa pengurangan beban tugas lain. Ketika tambahan beban digital ini tidak diimbangi pengakuan dan dukungan struktural, konflik laten seputar keadilan beban kerja mudah menguat. Guru mungkin mengekspresikannya melalui penurunan komitmen, resistensi terhadap kebijakan digital, atau kritik terhadap manajemen.

Sisi lain dari digitalisasi adalah munculnya konflik interpretatif terhadap data. Berbagai sistem digital menyediakan data real-time tentang kehadiran siswa, capaian tugas, maupun aktivitas di platform. Joshi dkk. (2025) menunjukkan bahwa pemanfaatan sumber daya digital dapat memperkaya pemantauan belajar, tetapi bila digunakan tanpa pemahaman konteks dapat menimbulkan tekanan tidak proporsional pada siswa maupun guru. Orang tua misalnya dapat menginterpretasikan data “waktu online” sebagai indikator malas belajar, tanpa memahami kualitas keterlibatan yang sebenarnya. Guru menghadapi risiko konflik ketika interpretasi data oleh pihak manajemen atau orang tua tidak sesuai dengan realitas pedagogis di kelas.

Ruang konflik juga muncul pada ranah identitas dan keaslian (authenticity). Keberadaan platform berbagi tugas dan sumber daya digital memudahkan plagiarisme, penyalinan tugas, atau penggunaan chatbot dan generator konten otomatis. Guru dapat mengalami kebingungan dalam menentukan batas etis penggunaan teknologi oleh siswa, sementara siswa memaknai teknologi sebagai bagian wajar dari “cara belajar baru”. Ketidaksinkronan pandangan ini berpotensi menimbulkan konflik norma akademik, terutama ketika sanksi dijatuhkan tanpa proses edukasi yang memadai tentang etika digital.

Semua dinamika ini memperlihatkan bahwa digitalisasi tidak hanya menambah medium komunikasi, tetapi juga menciptakan medan konflik baru yang melibatkan isu kekerasan digital, kesenjangan akses, batas privat–publik, beban kerja, interpretasi data, dan norma etis. Sekolah yang tidak memiliki regulasi, kode etik, dan mekanisme dialog yang adaptif terhadap kenyataan digital cenderung mengalami peningkatan konflik, baik di permukaan maupun pada level laten yang melemahkan kepercayaan antaraktor pendidikan.

3. Digitalisasi, Beban Kerja, dan Konflik Organisasional: Implikasi bagi Kepemimpinan Sekolah

Digitalisasi di sekolah bukan hanya transformasi teknis, melainkan juga transformasi struktural dan psikososial yang berdampak pada beban kerja, peran, dan kesejahteraan warga sekolah. Zhang dkk. (2025) mengkaji “side effects of digitalization” pada organisasi dan menemukan bahwa digitalisasi dapat menyebabkan role overload, role conflict, dan informasi berlebih yang pada akhirnya meningkatkan risiko stres dan ketegangan dalam hubungan kerja. Temuan ini relevan bagi konteks sekolah, di mana guru tidak hanya mengajar, tetapi juga menjadi operator data, konten kreator, administrator sistem, dan fasilitator komunikasi digital.

Konsep “digital labor of teachers” yang diangkat Priya (2022) dan diperkaya oleh Hidayati (2025) menggambarkan bagaimana tugas-tugas baru berbasis platform — pengisian aplikasi, pengelolaan database, produksi konten digital — sering kali tidak diimbangi pengakuan formal dalam beban kerja. Lepshokova (2025) menegaskan bahwa persepsi guru terhadap sumber daya digital sebagai beban berlebihan berkorelasi dengan meningkatnya kelelahan dan konflik peran, terutama ketika dukungan organisasi lemah. Dalam situasi ini, konflik antara guru dan manajemen sekolah dapat muncul terkait penugasan, penilaian kinerja, dan keadilan distribusi tugas digital.

Pemanfaatan teknologi juga berdampak pada kesejahteraan psikologis guru. Nuutinen (2024) menunjukkan bahwa intensitas penggunaan teknologi dalam kerja guru berhubungan dengan kesejahteraan dan kepuasan kerja, sangat bergantung pada bagaimana organisasi memberikan dukungan, pelatihan, dan pengaturan beban tugas. Norabuena-Figueroa (2025) menambahkan bahwa praktik pengajaran digital yang buruk pengelolaannya terkait dengan meningkatnya stres akademik siswa dan ketegangan dalam relasi guru–siswa. Kondisi ini berpotensi melahirkan konflik ganda: konflik vertikal antara guru–manajemen terkait pengaturan tugas, dan konflik horizontal antara guru–siswa terkait persepsi beban tugas dan kualitas interaksi.

Digitalisasi juga menata ulang cara pengambilan keputusan dan kontrol manajerial. Data dari platform digital memungkinkan manajemen memantau aktivitas guru dan siswa secara lebih intensif. Teknologi memberi peluang bagi tata kelola berbasis data, tetapi juga dapat dimaknai sebagai alat surveilans yang menimbulkan rasa terawasi berlebihan. Ketika guru merasa bahwa setiap langkahnya di platform dipantau dan dijadikan dasar penilaian, tanpa keterlibatan mereka dalam merumuskan indikator, konflik mengenai kepercayaan dan otonomi profesional mudah bermunculan. Timotheou (2022) mengingatkan bahwa keberhasilan integrasi teknologi sangat terkait dengan persepsi guru terhadap peran dan agensi mereka dalam proses tersebut.

Dari perspektif kepemimpinan, tantangan utama adalah menyeimbangkan antara dorongan inovasi digital dan perhatian pada kapasitas serta kesejahteraan warga sekolah. Aleksieva (2025) menunjukkan bahwa implementasi teknologi di kelas dasar sangat dipengaruhi oleh kesesuaian antara niat pedagogis guru dan realitas praktik di kelas, yang ditentukan oleh dukungan struktural dan budaya sekolah. Ketidaksesuaian ini menjadi sumber konflik ketika

kebijakan digital sekolah tidak disertai proses sosialisasi, pelatihan, dan pendampingan yang memadai. Guru mungkin memandang kebijakan sebagai beban tambahan, sementara manajemen melihatnya sebagai kebutuhan strategis. Kesenjangan perspektif ini perlu dijumpatani melalui komunikasi terbuka dan pengambilan keputusan partisipatif.

Perlu pula dicatat bahwa digitalisasi meningkatkan visibilitas perbedaan kinerja antar guru. Platform digital yang merekam aktivitas mengajar, unggahan materi, dan interaksi dengan siswa dapat memunculkan perbandingan eksplisit yang berpotensi memicu kecemburuan, kompetisi tidak sehat, atau konflik antar sejawat. Di sisi lain, jika dikelola bijak, data ini dapat dimanfaatkan untuk mentoring, pembelajaran sejawat, dan peningkatan profesional. Zuo (2025) menunjuk bahwa kolaborasi guru melalui alat digital cenderung lebih produktif ketika budaya sekolah menghargai berbagi pengetahuan dan menekan budaya menyalahkan. Kepemimpinan sekolah karenanya perlu menata narasi sekitar data digital: bukan sebagai alat “mencari kesalahan”, melainkan sarana refleksi dan pengembangan.

Dampak digitalisasi terhadap siswa juga berimplikasi pada konflik di tingkat organisasi. OECD (2025) menyoroti bahwa penggunaan teknologi tanpa desain pedagogis yang matang dapat meningkatkan distraksi, kelelahan, dan disparitas hasil belajar. Norabuena-Figueroa (2025) mengaitkan praktik pengajaran digital tertentu dengan meningkatnya stres akademik siswa, yang kemudian terproyeksi ke konflik dengan guru dan institusi. Sekolah perlu memitigasi dampak ini melalui kebijakan beban tugas digital yang proporsional, pengembangan kompetensi regulasi diri siswa, dan dialog terbuka tentang pengalaman belajar digital mereka.

Keseluruhan dinamika tersebut menunjukkan bahwa digitalisasi di sekolah membentuk ekologi konflik yang lebih

kompleks: konflik interaksi di ruang digital, konflik beban dan peran, konflik nilai dan etika, serta konflik persepsi atas data dan kinerja. Tantangan bagi kepemimpinan sekolah adalah merancang strategi manajemen konflik yang mengintegrasikan dimensi-dimensi tersebut secara sistemik. Pendekatan reaktif semata — misalnya hanya merespons ketika terjadi kasus cyberbullying atau protes beban kerja — tidak lagi memadai. Sekolah memerlukan kebijakan proaktif: kode etik interaksi digital, regulasi yang jelas tentang batas komunikasi, program penguatan literasi digital etis, mekanisme dukungan psikososial, dan forum dialog rutin untuk merefleksikan dampak digitalisasi.

Epilog analitis dari bagian ini adalah bahwa digitalisasi bukan sekadar alat, tetapi konteks baru yang membentuk ulang pola interaksi sekaligus menciptakan sumber konflik yang khas. Bagi buku *Manajemen Konflik Pendidikan di Era Digital*, pemetaan ini penting sebagai landasan konseptual untuk bab-bab berikutnya yang akan mengulas peta konflik lebih rinci, strategi penanganan, serta model transformasi kepemimpinan sekolah yang mampu memanfaatkan konflik digital sebagai energi pembelajaran dan inovasi, bukan sekadar ancaman bagi stabilitas institusi.

D. Urgensi Manajemen Konflik dalam Konteks Transformasi Pendidikan 5.0

1. Pendidikan 5.0: Transformasi Sistemik dan Kompleksitas Baru yang Memunculkan Konflik

Pendidikan 5.0 menunjukkan fase transformasi sistem pendidikan yang jauh lebih dinamis dan kompleks dibanding era sebelumnya. Konsep ini tidak hanya menyangkut penerapan teknologi digital, tetapi juga perubahan paradigma pembelajaran, manajemen, dan peran aktor di dalam sistem pendidikan. Menurut definisi yang diusulkan oleh Ahmad, Umirzakova, Mujtaba, Amin,

dan Whangbo (2023), Education 5.0 menekankan lingkungan pembelajaran yang berpusat pada peserta didik (learner-centric), dengan pemanfaatan teknologi seperti AI, realitas virtual, IoT, dan solusi digital lainnya untuk mengoptimalkan akses, personalisasi, serta efektivitas belajar.

Peralihan ke pendidikan 5.0 menuntut perubahan signifikan dalam desain kurikulum, peran guru, metode pembelajaran, manajemen administrasi, serta interaksi antara guru, siswa, orang tua, dan pemangku kebijakan. Studi pada konteks Indonesia menunjukkan bahwa transformasi ini diiringi oleh adopsi kebijakan dan praksis baru — misalnya kurikulum fleksibel, pembelajaran daring atau hybrid, penilaian digital, serta integrasi platform manajemen sekolah berbasis teknologi — yang secara kolektif mengubah wajah pendidikan secara struktural dan kultural.

Transformasi multidimensi ini membawa kompleksitas tinggi. Kompleksitas muncul dari banyaknya komponen yang saling berinteraksi: teknologi, manusia, kebijakan, sumber daya, budaya organisasi, dan tekanan eksternal seperti tuntutan globalisasi, persaingan mutu, dan ekspektasi masyarakat terhadap output pendidikan. Keberadaan banyak aktor — guru, siswa, orang tua, manajemen sekolah, pemangku kebijakan, penyedia teknologi — serta beragam kepentingan dan kapasitas, menciptakan heterogenitas yang tinggi. Heterogenitas ini, jika tidak di-manage dengan baik, sangat rentan menimbulkan konflik.

Penelitian empiris menunjukkan bahwa lembaga pendidikan yang menerapkan transformasi digital tanpa pendampingan manajemen maupun kepemimpinan adaptif sering mengalami resistensi, miskomunikasi, dan disparitas pelaksanaan. Peralihan cepat dari sistem tradisional ke sistem digital menimbulkan “kesenjangan kesiapan” — baik dari sisi infrastruktur, kompetensi, budaya, maupun mentalitas — sehingga proses adaptasi tidak

serempak di seluruh warga sekolah. Ketidaksejajaran kesiapan ini kerap memunculkan ketegangan, misalnya antara guru senior dan guru muda, antara manajemen dan guru, atau antara siswa dengan manajemen.

Kondisi ketidakpastian dan perubahan cepat seperti ini memunculkan urgensi bagi manajemen konflik. Tanpa pendekatan manajemen konflik yang sistemik, transformasi Pendidikan 5.0 berisiko gagal tidak hanya pada aspek teknis, tetapi juga pada aspek manusia dan organisasi — yang pada jangka panjang bisa merusak iklim kerja, menurunkan motivasi guru, menghambat kolaborasi, bahkan mengancam keberlanjutan inovasi. Oleh sebab itu, manajemen konflik tidak sekadar menjadi alat reparatif (menyelesaikan konflik setelah muncul), tetapi harus diintegrasikan sebagai bagian integral dari strategi transformasi — sebagai mekanisme preventif, adaptif, dan reflektif.

Penting pula dipahami bahwa konflik dalam konteks transformasi tidak selalu bersifat negatif. Konflik bisa menjadi indikator bahwa ada hal dalam sistem yang perlu dievaluasi, direvisi, atau disesuaikan — bisa berupa struktur, kebijakan, distribusi beban kerja, peran, maupun budaya. Seperti disampaikan dalam literatur tentang kepemimpinan digital (digital leadership), pemimpin yang mampu membaca konflik sebagai sinyal perubahan memiliki peluang besar untuk memfasilitasi penyesuaian sistem, memperkuat partisipasi, dan membangun inovasi yang berkelanjutan.

Dengan demikian, urgensi manajemen konflik dalam konteks Pendidikan 5.0 sangat mendasar — sebagai upaya menjaga keseimbangan antara tuntutan transformasi dan kenyataan organisasi, antara ambisi inovasi dan kapasitas manusia, serta antara stabilitas dan fleksibilitas sistem. Bagian selanjutnya akan menguraikan sumber konflik spesifik yang muncul akibat transformasi tersebut, serta implikasinya bagi institusi pendidikan.

2. Sumber Konflik pada Pendidikan 5.0: Teknologi, Organisasi, dan Kultural

Perubahan sistemik menuju Pendidikan 5.0 membuka sejumlah sumber konflik yang lebih kompleks dibanding periode sebelumnya. Sumber konflik ini dapat dikategorikan dalam tiga klaster utama: konflik akibat teknologi, konflik struktural-organisasional, dan konflik kultural-nilai.

Pertama, konflik akibat teknologi muncul dari transformasi metode dan medium belajar yang cepat dan masif. Penerapan pembelajaran digital, penggunaan platform manajemen pendidikan, hingga adopsi kecerdasan buatan dan realitas virtual mengubah cara siswa belajar dan guru mengajar. Studi oleh Yusuf, Julianingsih, dan Ramadhani (2023) menunjukkan bahwa penyelenggaraan pendidikan digital 5.0 meningkatkan fleksibilitas, partisipasi, dan motivasi belajar, namun juga membawa tantangan serius: kebutuhan pelatihan, kesiapan infrastruktur, literasi digital, dan adaptasi budaya sekolah terhadap teknologi. Ketika aspek-aspek tersebut tidak diperhatikan secara simultan, sekolah menghadapi risiko besar: sebagian warga sekolah tertinggal, merasa tersisih, atau bahkan resistensi terhadap transformasi. Situasi ini memunculkan ketegangan dan konflik, misalnya antara guru yang nyaman teknologi dengan yang tidak, antara manajemen dan staf, atau antara siswa dan guru terkait beban tugas digital.

Kedua, konflik struktural-organisasional menyangkut desain manajemen dan peran dalam institusi yang sedang dalam proses transformasi. Transformasi digital menuntut pergeseran peran: guru tidak hanya sebagai pengajar, tapi juga sebagai pengelola konten digital, administrator platform, fasilitator interaksi online, dan terkadang teknisi sederhana. Penelitian tentang digital leadership menunjukkan bahwa peran baru ini membutuhkan kapasitas berbeda, termasuk literasi teknologi, kematangan emosional, dan

kemampuan kolaboratif. Bila beban peran tidak dibarengi dengan pelatihan, redistribusi tugas, dan dukungan organisasi, maka ketidakseimbangan peran (role mismatch) dan beban kerja berlebih (role overload) akan muncul. Hal ini seringkali menjadi sumber konflik internal — tidak hanya antara individu, tetapi juga antara kelompok dalam organisasi.

Konflik struktural juga muncul terkait dengan distribusi sumber daya. Infrastruktur digital, akses internet, perangkat keras, pelatihan literasi — semua ini butuh investasi. Di banyak sekolah, terutama di daerah dengan keterbatasan, distribusi sumber daya tersebut tidak merata. Studi terhadap kesiapan pendidikan menghadapi era Society 5.0 di Indonesia mengungkapkan bahwa keterbatasan infrastruktur dan ketidaksiapan SDM menjadi tantangan utama. Ketimpangan distribusi ini dapat memunculkan rasa ketidakadilan dan resistensi dari pihak yang merasa dirugikan, sehingga konfliknya bersifat struktural dan sistemik.

Ketiga, konflik kultural-nilai berkaitan dengan perbedaan persepsi, norma, dan ekspektasi antara aktor pendidikan terhadap esensi, tujuan, dan praktik Pendidikan 5.0. Transformasi yang melibatkan teknologi dan inovasi pedagogis sering kali menantang nilai tradisional pendidikan — misalnya nilai kedekatan tatap muka, keaslian interaksi guru–siswa, proses moral dan karakter, serta keadilan akses. Sebuah kajian literatur mengenai transformasi pendidikan di era Society 5.0 menunjukkan bahwa perubahan gaya belajar, kebijakan fleksibel, dan digitalisasi menuntut penyesuaian nilai dan sikap dari semua pihak.

Perbedaan nilai ini mudah menjadi sumber konflik. Guru, orang tua, dan manajemen mungkin memiliki pandangan berbeda tentang pentingnya teknologi dibanding aspek humanistik. Siswa dan orang tua bisa memiliki harapan tinggi terkait kemajuan digital, sementara guru merasa beban moral dan profesionalnya tergerus.

Konflik nilai semacam ini bukan sekadar permusuhan interpersonal, tetapi benturan paradigma: antara modernitas dan tradisi, antara efisiensi dan humanisme, serta antara inovasi dan stabilitas.

Selain itu, transformasi pendidikan 5.0 juga membuka ruang konflik terkait etika dan privasi. Penggunaan platform digital memungkinkan pemantauan aktivitas, pengumpulan data belajar, bahkan penilaian otomatis. Bila tidak ada kebijakan yang jelas dan transparan mengenai privasi, penggunaan data, serta etika interaksi digital, konflik kepercayaan dapat muncul. Digitalisasi bisa menjadi sumber ketidakpastian: siapa yang berhak mengakses data? Bagaimana keamanan data siswa dan guru? Bagaimana standar etika dan integritas akademik diperkuat? Tanpa manajemen konflik yang memadai, pertanyaan ini bisa menjadi pemicu resistensi, penolakan, atau kecurigaan terhadap implementasi teknologi.

Keseluruhan klaster sumber konflik ini menunjukkan bahwa transformasi ke Pendidikan 5.0 bukan hanya soal teknologi, tetapi juga soal manusia, struktur, dan nilai. Tanpa kesadaran sistemik terhadap potensi konflik, upaya transformasi besar berisiko menimbulkan disrupsi internal yang malah melemahkan kualitas pendidikan. Karena itu, manajemen konflik mutlak dibutuhkan sebagai instrumen strategis agar transformasi tidak justru merusak sistem, melainkan memperkuatnya.

3. Mengapa Manajemen Konflik Mendesak: Untuk Keberlanjutan, Kesejahteraan, dan Transformasi Berkualitas

Urgensi manajemen konflik dalam konteks transformasi Pendidikan 5.0 bisa dipahami dari tiga aspek penting: keberlanjutan transformasi, kesejahteraan warga sekolah, dan terwujudnya visi pendidikan yang adaptif, inklusif, dan humanis.

Pertama, manajemen konflik penting untuk memastikan keberlanjutan transformasi. Tanpa manajemen konflik yang sistemik, inisiatif digital dapat terhenti, terdistorsi, atau gagal total.

Pemimpin pendidikan memerlukan kerangka manajemen konflik sebagai bagian dari strategi transformasi — mulai dari tahap perencanaan, implementasi, hingga evaluasi dan refleksi. Penelitian tentang kepemimpinan digital menekankan bahwa pemimpin yang mampu menunjukkan visi, membangun komunikasi, dan menyelaraskan ekspektasi adalah kunci keberhasilan adopsi teknologi dalam institusi pendidikan.

Kerangka manajemen konflik yang sistemik memungkinkan konflik dilihat sebagai sinyal untuk perbaikan sistem — bukan sebagai masalah moral atau kegagalan individu semata. Pendekatan seperti mediasi, dialog partisipatif, redistribusi tugas, pelatihan literasi digital, serta kebijakan inklusif dan adil membantu mengatasi ketimpangan dan resistensi. Dalam jangka panjang, ini membentuk budaya organisasi yang adaptif dan resilien terhadap perubahan — prasyarat penting dalam era di mana teknologi dan tuntutan sosial terus berubah cepat.

Kedua, manajemen konflik penting untuk menjaga kesejahteraan dan keseimbangan psikologis warga sekolah. Beban kerja yang meningkat akibat digitalisasi — pengelolaan platform, konten digital, tugas administratif tambahan, serta tekanan literasi dan kompetensi teknologi — tanpa pendampingan dan dukungan memadai akan memunculkan kelelahan, stres, dan bahkan burnout. Studi kontemporer mengaitkan intensitas penggunaan teknologi dalam pekerjaan pendidik dengan kesejahteraan dan kepuasan kerja, tergantung pada seberapa besar organisasi mendukung adaptasi tersebut.

Ketika konflik peran (*role conflict*), beban kerja berlebih (*role overload*), dan ketidakjelasan tanggung jawab tidak ditangani, kualitas pekerjaan akan menurun — misalnya kualitas materi pembelajaran, perhatian terhadap siswa, interaksi guru–siswa, serta inovasi pedagogis. Hal ini tidak hanya merugikan guru, tetapi juga

siswa dan seluruh ekosistem pendidikan. Oleh karena itu, manajemen konflik harus memasukkan aspek kesejahteraan dan pengembangan profesional ke dalam strategi — misalnya pelatihan berkelanjutan, redistribusi tugas, ruang refleksi, serta sistem evaluasi yang adil dan manusiawi.

Ketiga, manajemen konflik merupakan instrumen penting untuk mewujudkan visi Pendidikan 5.0 yang humanis, inklusif, dan adaptif. Transformasi digital tidak boleh mengorbankan nilai-nilai pendidikan: keadilan, aksesibilitas, kolaborasi, kreativitas, dan perkembangan karakter. Konflik yang muncul akibat teknologi, struktur, dan nilai harus dianggap sebagai bahan evaluatif untuk memastikan bahwa transformasi berjalan sejalan dengan tujuan human development. Studi literatur tentang transformasi pendidikan di era Society 5.0 menekankan bahwa tujuan akhir pendidikan bukan sekadar transfer pengetahuan atau keterampilan teknis, tetapi pengembangan potensi manusia secara holistik — intelektual, emosional, sosial — agar siap menghadapi tantangan global dan dinamika masa depan.

Manajemen konflik yang berbasis nilai dan partisipasi memungkinkan semua pemangku kepentingan — guru, siswa, orang tua, manajemen, komunitas — untuk berkontribusi dalam merumuskan kebijakan digital, tata kelola, dan praktik pembelajaran. Dengan demikian transformasi tidak bersifat top-down semata, tetapi bottom-up juga: melibatkan warga sekolah secara aktif, menjaga legitimasi, dan memupuk rasa memiliki terhadap proses dan hasil transformasi.

Urgensi juga muncul dari kebutuhan menjaga integritas akademik dan etika di era 5.0. Penerapan teknologi seperti AI, platform otomatisasi, dan sistem evaluasi digital menimbulkan tantangan etis baru: plagiarisme digital, ketergantungan pada algoritma, bias data, serta persoalan privasi. Tanpa manajemen

konflik yang menyentuh aspek etika dan regulasi, transformasi berisiko menurunkan kualitas pendidikan secara mendasar. Pendekatan manajemen konflik yang komprehensif termasuk pedoman etika, regulasi privasi, literasi digital etis, serta mekanisme transparansi dan tanggung jawab bersama.

Kesimpulan analitis dari bagian ini menunjukkan bahwa manajemen konflik bukan opsional dalam proses transformasi menuju Pendidikan 5.0 — melainkan esensial. Ia berfungsi sebagai pengaman, pondasi budaya, dan pendorong keberlanjutan transformasi. Melalui manajemen konflik yang sensitif terhadap aspek struktural, kultural, manusiawi, dan etis, pendidikan 5.0 dapat diwujudkan secara adil, inklusif, dan berkelanjutan.

Ringkasan

Konflik dalam organisasi pendidikan merupakan keniscayaan yang lahir dari interaksi berbagai aktor dengan latar nilai, harapan, dan kepentingan yang beragam di bawah tekanan tuntutan, regulasi, serta standar mutu. Esensinya tidak lagi dipahami sekadar sebagai pertentangan terbuka, melainkan sebagai ketidaksesuaian persepsi, tujuan, dan nilai yang berkelindan pada dimensi struktural, kultural, dan personal-psikologis. Desain organisasi yang hierarkis, distribusi otoritas dan beban kerja yang tidak seimbang, budaya komunikasi yang tertutup, hingga kepemimpinan yang kurang adaptif menjadi lahan subur bagi konflik, tetapi pada saat yang sama konflik juga dapat berfungsi sebagai katalis perubahan, ruang negosiasi ulang nilai, dan sarana penguatan kinerja serta kesejahteraan guru apabila dikelola secara konstruktif. Di era digital, lapisan psikososial dan komunikasi menjadi semakin penting: regulasi emosi, kualitas komunikasi empatik, budaya dialog, dan kepemimpinan yang membuka ruang partisipasi menentukan apakah konflik akan meledak menjadi disfungsi, atau justru diolah menjadi energi pembelajaran organisasi.

Transformasi dari era industrial menuju era digital dan post-industrial menggeser paradigma konflik dari sekadar produk struktur birokratis menuju fenomena kompleks yang mencerminkan pertentangan paradigma dan adaptasi organisasi. Pola lama yang memandang konflik sebagai gangguan terhadap efisiensi perlahan dikoreksi oleh pandangan bahwa konflik dapat berfungsi fungsional sebagai alarm terhadap ketidakseimbangan struktural dan ketidakadilan sistemik. Digitalisasi mempercepat perubahan struktur dan budaya sekolah: integrasi teknologi ke dalam manajemen, kurikulum, dan praktik pembelajaran melahirkan konflik transisi antara generasi, antara logika kontrol dan kolaborasi, serta antara tuntutan inovasi dan kapasitas nyata sumber daya manusia. Dalam konteks ini, konflik tidak lagi dibatasi pada ruang fisik, tetapi menjelma sebagai pertarungan makna, nilai, dan visi di tengah pergeseran dari model industri yang kaku menuju organisasi pendidikan digital yang dituntut lincah, partisipatif, dan berbasis data.

Digitalisasi sistem pendidikan, khususnya dalam kerangka Pendidikan 5.0, memperluas pola interaksi dan sekaligus memperkaya sumber konflik baru di sekolah. Ekosistem kelas bergeser ke ruang virtual; hubungan guru–siswa–orang tua mengalami intensifikasi melalui platform digital; batas privat–publik mengabur; dan beban kerja guru bertambah melalui “digital labor” yang sering tidak sepenuhnya diakui secara struktural. Di satu sisi, teknologi membuka peluang kolaborasi, personalisasi, dan inklusivitas; di sisi lain, memunculkan cyberbullying, kesenjangan akses, konflik interpretasi data, kelelahan digital, dan benturan nilai terkait etika, privasi, serta keadilan. Kondisi ini menjadikan manajemen konflik bukan lagi pilihan, melainkan kebutuhan strategis untuk menjaga keberlanjutan transformasi, melindungi kesejahteraan psikologis warga sekolah, dan memastikan bahwa proyek Pendidikan 5.0 tetap berpijak pada prinsip humanisme,

40

inklusivitas, dan keadilan sosial. Manajemen konflik yang peka terhadap dimensi struktural, psikososial, kultural, dan digital menjadi prasyarat agar konflik dapat difungsikan sebagai energi transformasi dan ruang pembelajaran kepemimpinan, bukan sekadar ancaman bagi stabilitas institusi pendidikan.

Daftar Pustaka

- Ahmad, S., Umirzakova, S., Mujtaba, G., Amin, M. S., & Whangbo, T. (2023). Education 5.0: Requirements, enabling technologies, and future directions. *arXiv preprint arXiv:2307.15846*.
- Anwar, S., & Saraih, U. N. (2024). Digital leadership in the digital era of education: Enhancing knowledge sharing and emotional intelligence. *International Journal of Educational Management*, 38(6), 1581–1611.
- Dermawan, H., & Sumarni, S. (2024). Basic education in the era of Society 5.0: Opportunities and challenges. *International Journal of Educatio Elementaria and Psychologia*, 1(4), 183–192.
- Hairani, E., Winarno, A., & Hermana, D. (2025). Enhancing leadership for sustainable digital transformation: Insights from secondary schools. *Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan*, 17(2), 2903–2922.
- Hanjowo, M. D. F. F., Athahirah, N., Saputra, R. F., Al-Farisi, S., Wijaya, R., & Rozaq, A. (2023). Peran pendidikan Indonesia di era Society 5.0. *ETNIK: Jurnal Ekonomi dan Teknik*, 2(5), 423–428.
- Komlo, C. (2025). Education 5.0: The symbiosis of technology and humanity. *Educational Media International*, 62(4), 1–4.
- Masinambow, C. J. R., Lengkong, J. S. J., & Rotty, V. N. J. (2025). Inovasi digital dalam manajemen sekolah: Meningkatkan kinerja pendidikan di era teknologi. *Academy of Education Journal*, 16(1), 8–17.

- Nisa, A. K., Aridan, M., Marzuki, & Bhatti, M. S. (2024). Navigating digital stress: A Rasch analysis of social media impact and psychological readiness among female teachers in Islamic schools. *Journal of Islamic Studies in Social Welfare*, 1(2), 71–87.
- Norabuena-Figueroa, R. P., Deroncele-Acosta, A., Rodríguez-Orellana, H. M., Norabuena-Figueroa, E. D., Flores-Chinte, M. C., Huamán-Romero, L. L., Tarazona-Miranda, V. H., & Mollo-Flores, M. E. (2025). Digital teaching practices and student academic stress in the era of digitalization in higher education. *Applied Sciences*, 15(3), 1487.
- Sari, Y. P., Hidayat, R., & Gusmaneli, G. (2025). Pemanfaatan media digital sebagai strategi aktif dalam pembelajaran PAI era Society 5.0. *GURUKU: Jurnal Pendidikan dan Sosial Humaniora*, 3(2), 39–51.
- Siregar, R. V., Lubis, P. K. D., Azkiah, F., & Putri, A. (2024). Peran penting pendidikan dalam pembentukan sumber daya manusia cerdas di era digitalisasi menuju Smart Society 5.0. *Indonesian Journal of Education and Development Research*, 2(2), 1408–1418.
- Syifa, F. F., Furqon, M., & Setiawan, B. (2025). Pembelajaran berbasis digital di era revolusi industri 5.0. *Al-Zayn: Jurnal Ilmu Sosial & Hukum*, 3(1), 72–85.
- Teknowijoyo, P. H., & Marpelina, L. (2022). The association of industrial revolution 4.0, digital literacy, and Society 5.0: A systematic review. *International Journal of Social Science and Human Research*, 5(7), 2953–2961.
- Tomczyk, Ł. (2024). How are teachers being attacked online? On cyberbullying and cyberaggression that targets school educators from the student's perspective. *Online Journal of Communication and Media Technologies*, 14(3), e202431.

- Tomczyk, Ł. (2025). Online attacks on teachers versus strategies they implement in order to feel safer in cyberspace. *Contemporary Educational Technology*, 17(1), ep546.
- Wuwung, C. Y. (2025). Pembelajaran digital dalam era pendidikan 5.0 untuk meningkatkan kualitas belajar siswa. *Wahana Pendidikan*, 11(5B), 327–331.
- Yusuf, M., Julianingsih, D., & Ramadhani, T. (2023). Transformasi pendidikan digital 5.0 melalui integrasi inovasi ilmu pengetahuan dan teknologi. *Jurnal Mentari: Manajemen, Pendidikan dan Teknologi Informasi*, 2(1), 11–19.

BAB II

LANDASAN TEORITIS MANAJEMEN KONFLIK PENDIDIKAN

A. Definisi dan karakteristik konflik dalam organisasi pendidikan

1. Konseptualisasi Konflik dalam Organisasi Pendidikan

Konflik dalam organisasi pendidikan pada hakikatnya merupakan fenomena sosial yang tidak dapat dipisahkan dari dinamika interaksi manusia dan struktur institusional. Berbagai kajian menegaskan bahwa konflik adalah realitas yang melekat pada setiap organisasi ketika terdapat dua orang atau lebih yang berinteraksi, membawa tujuan, nilai, dan persepsi yang berbeda (Yidana, 2022). Perspektif ini menempatkan konflik bukan sebagai penyimpangan, melainkan sebagai konsekuensi logis dari keberagaman dan kompleksitas kehidupan organisasi sekolah, madrasah, maupun perguruan tinggi.

Pengertian konflik berkembang seiring kajian teoritis dan empiris. Divy (2023) merumuskan konflik sebagai suatu proses ketika satu pihak memandang pihak lain telah memengaruhi secara negatif sesuatu yang dianggap penting atau bernilai bagi dirinya. Rumusan prosedural ini menegaskan bahwa konflik tidak semata peristiwa tunggal, tetapi rangkaian interaksi yang melibatkan persepsi ancaman, emosi, dan respon perilaku. Di lingkungan pendidikan, hal ini tampak misalnya ketika guru merasa kebijakannya diintervensi secara tidak adil oleh pimpinan, atau ketika siswa merasa diperlakukan tidak setara dalam penilaian.

Definisi yang lebih kontekstual dikemukakan oleh Demirbilek dan Fidan (2023) yang memandang konflik dalam organisasi pendidikan sebagai kondisi perbedaan pendapat, ketegangan, dan benturan kepentingan di antara aktor-aktor sekolah yang memengaruhi proses pencapaian tujuan pendidikan. Penekanan pada “memengaruhi proses pencapaian tujuan” memperlihatkan dimensi organisasional konflik: bukan hanya relasi personal yang terganggu, tetapi juga kualitas pembelajaran, iklim sekolah, dan kinerja kelembagaan.

Konteks pendidikan memberi warna khusus pada definisi konflik. Sekolah bukan sekadar organisasi formal yang menjalankan fungsi administratif, tetapi juga komunitas moral yang membawa mandat sosial, kultural, dan humanistik. Yidana (2022) menegaskan bahwa konflik di institusi pendidikan melibatkan spektrum luas pelaku—guru, kepala sekolah, tenaga kependidikan, siswa, orang tua, pengawas, bahkan pemangku kebijakan—yang masing-masing membawa peran, kepentingan, serta tata nilai yang tidak selalu selaras. Artinya, konflik tidak hanya terkait pembagian tugas dan sumber daya, tetapi juga menyentuh dimensi nilai, identitas, dan makna pendidikan.

Kashina (2023) menggarisbawahi bahwa konflik di organisasi pendidikan bersifat “tak terelakkan” karena dua alasan struktural: pertama, struktur sosial yang kompleks dan berlapis; kedua, keterbatasan sumber daya, baik finansial, material, maupun manusia. Keterbatasan ini menuntut pengambilan keputusan, prioritas, dan kompromi, yang secara inheren membuka peluang bagi munculnya ketidaksepahaman dan ketegangan. Dalam perspektif ini, konflik dipahami sebagai ekspresi dari ketegangan antara tuntutan yang berkembang dan kemampuan organisasi merespons secara adil dan proporsional.

Kajian terbaru juga menyoroti dimensi “kemanusiaan” konflik. Forrest dkk. sebagaimana dirujuk dalam studi konflik organisasi pendidikan (*Conflict Management in Educational Organizations*, 2022) menekankan bahwa konflik lahir dari perbedaan persepsi, kepentingan, dan prioritas antarindividu maupun kelompok. Ketika perbedaan ini tidak terartikulasi dan tidak dikelola melalui komunikasi yang sehat, konflik berkembang dari sekadar perbedaan pandangan menjadi pertentangan yang menegangkan. Di sekolah, proses ini tampak pada eskalasi dari keluhan informal di ruang guru menjadi konflik terbuka antara guru dan manajemen.

Perspektif lain yang memperkaya definisi konflik datang dari kajian budaya organisasi. Kostovski (2025) menunjukkan bahwa konflik antara guru di sekolah dasar kerap berkaitan dengan komunikasi yang lemah, kepentingan personal, residu konflik sebelumnya, serta persepsi atas distribusi pengaruh dan kekuasaan. Hasil tersebut menguatkan pemahaman bahwa konflik bukan semata hasil perbedaan rasional tentang kebijakan, tetapi juga produk dinamika relasi kekuasaan, sejarah interaksi, dan iklim psikososial yang terbangun dalam budaya sekolah.

Safa koğulları (2023) menambahkan bahwa konflik di organisasi pendidikan memiliki pola khas yang berulang: konflik antara kepala sekolah dan guru, konflik antar guru, konflik guru–siswa, dan konflik antarsiswa. Pola ini menandakan bahwa definisi konflik perlu mempertimbangkan level analisis: intraindividu (konflik batin), interpersonal, intrakelompok (dalam satu tim atau unit), serta antarkelompok (misalnya antara unit kurikulum dan kesiswaan). Setiap level mempunyai karakteristik, dinamika, dan implikasi manajerial yang berbeda.

Rumusan definisi yang lebih sistemik tercermin dalam kajian sintesis Yidana (2022) yang meninjau 63 artikel mengenai konflik di

institusi pendidikan dari berbagai negara. Ia menyimpulkan bahwa konflik dapat dipahami sebagai fenomena multidimensi yang mencakup dimensi kognitif (perbedaan persepsi), afektif (emosi dan perasaan negatif), dan perilaku (tindakan konfrontatif atau penghindaran). Perspektif ini penting bagi organisasi pendidikan karena membantu membedakan antara konflik yang masih berada di ranah persepsi dan yang sudah bermigrasi ke bentuk perilaku destruktif.

Paparan berbagai definisi tersebut menunjukkan bahwa konflik dalam organisasi pendidikan sebaiknya dipahami sebagai: (1) proses sosial yang melibatkan persepsi ancaman terhadap hal-hal yang dianggap penting; (2) fenomena struktural yang terkait tata kelola sumber daya, peran, dan wewenang; serta (3) gejala kultural yang merefleksikan nilai, norma, dan iklim komunikasi. Kerangka definisi semacam ini akan menjadi landasan bagi pembahasan karakteristik konflik pada bagian berikut.

2. Karakteristik Konflik: Sumber, Dimensi, dan Pola dalam Organisasi Pendidikan

Karakteristik konflik dalam organisasi pendidikan tidak dapat dilepaskan dari sumber-sumber yang memicunya. Yidana (2022) mengelompokkan sumber konflik di institusi pendidikan ke dalam dua kategori besar: faktor personal dan faktor struktural. Faktor personal meliputi perbedaan kepribadian, nilai, persepsi, emosi, dan kepentingan individu, sedangkan faktor struktural mencakup kesenjangan kewenangan, ketidakjelasan peran, sistem penghargaan, distribusi beban kerja, serta ketersediaan sumber daya. Di sekolah, faktor personal tampak misalnya pada kecemburuan antarguru terkait penugasan tertentu, sementara faktor struktural tampak pada penumpukan beban administrasi pada sebagian kecil guru.

Safa koğulları (2023) memetakan karakteristik konflik di organisasi pendidikan melalui sumber, bentuk, dan pihak-pihak yang terlibat. Sumber konflik mencakup struktur organisasi yang hierarkis, ambiguitas peran, perbedaan sistem nilai dan keyakinan, masalah komunikasi, serta keterbatasan sumber daya. Bentuk konflik yang paling sering muncul adalah konflik vertikal (antara administrator–guru), horizontal (antar guru atau antarsiswa), serta konflik diagonal (antara guru dan tenaga administrasi). Pemetaan ini menegaskan bahwa konflik bukan fenomena tunggal, melainkan jaringan ketegangan yang dapat bergerak melintasi level hubungan.

Karakteristik lain yang menonjol adalah sifat konflik yang tak terhindarkan namun dapat diarahkan. Kashina (2023) menyatakan bahwa konflik merupakan unsur tak terelakkan dari operasi organisasi pendidikan karena kompleksitas hubungan sosial dan keterbatasan sumber daya, tetapi efeknya dapat positif atau negatif tergantung cara pengelolaannya. Demirbilek dan Fidan (2023) menunjukkan bahwa di banyak sekolah terdapat mediator informal—guru senior atau figur berpengaruh—yang memainkan peran penting menjembatani pihak-pihak yang berkonflik sebelum konflik berkembang menjadi disfungsi terbuka. Kehadiran mediator informal ini menjadi salah satu ciri khas konteks pendidikan yang sarat relasi personal.

Dimensi intensitas, durasi, dan visibilitas juga membentuk karakter konflik di sekolah. Sebagian konflik bersifat laten, bertahan lama pada tingkat ketegangan psikologis dan bisik-bisik, tanpa meledak dalam bentuk konfrontasi terbuka. Sebagian lain hadir sebagai konflik manifest yang terlihat jelas, misalnya penolakan guru terhadap kebijakan tertentu atau demonstrasi siswa. Sintapertiwi (2023) melalui studi kasus di sekolah swasta menemukan bahwa konflik laten yang dibiarkan cenderung bermigrasi menjadi konflik manifest ketika pemicu baru muncul,

sedangkan konflik yang sejak awal dikelola secara dialogis cenderung berhenti pada intensitas rendah.

Karakteristik konflik juga dipengaruhi budaya sekolah. Kostovski (2025) menunjukkan bahwa budaya sekolah yang menekankan komunikasi terbuka, kepercayaan, dan kolaborasi cenderung menghasilkan konflik yang lebih konstruktif, sementara budaya yang hierarkis, tertutup, dan tidak toleran terhadap perbedaan memperbesar risiko konflik destruktif. Studi tersebut menemukan bahwa di sekolah dengan budaya partisipatif, konflik sering tampil sebagai perbedaan pendapat dalam forum formal dan informal yang kemudian diselesaikan melalui musyawarah, sedangkan di sekolah dengan budaya represif, konflik lebih sering muncul sebagai resistensi pasif dan sabotase halus terhadap kebijakan.

Dimensi kognitif–afektif–perilaku yang dikemukakan Yidana (2022) memberi kunci penting untuk membaca karakter konflik di sekolah. Pada dimensi kognitif, konflik ditandai oleh perbedaan persepsi tentang fakta, interpretasi kebijakan, atau harapan; pada dimensi afektif, konflik ditandai oleh perasaan terluka, marah, iri, atau tidak dihargai; sedangkan pada dimensi perilaku, konflik tampak dalam bentuk argumentasi, penarikan diri, penolakan, hingga tindakan agresif. Organisasi pendidikan sering kali terlalu fokus pada gejala perilaku (misalnya pelanggaran disiplin) dan kurang memberi perhatian pada akar kognitif dan afektif, sehingga upaya penyelesaian konflik menjadi parsial.

Karakter lain yang mengemuka adalah adanya spektrum makna yang dilekatkan pada konflik oleh warga sekolah. Triana (2022) menemukan bahwa guru memaknai konflik secara beragam: ada yang melihatnya positif sebagai peluang refleksi dan perbaikan, ada yang netral, dan ada yang memaknainya sebagai ancaman yang harus dihindari. Cara memaknai konflik ini membentuk

kecenderungan respons: apakah pihak terlibat memilih konfrontasi, kolaborasi, kompromi, penghindaran, atau akomodasi. Lutog dan Aoanan (2024) menunjukkan bahwa gaya manajemen konflik guru (misalnya kompromi, kolaborasi, atau dominasi) memiliki hubungan dengan iklim kerja dan komitmen organisasional. Temuan-temuan ini mengindikasikan bahwa karakter konflik juga tercermin pada “budaya manajemen konflik” yang hidup di sekolah.

Karakteristik konflik dalam organisasi pendidikan juga ditandai oleh keterkaitan erat dengan kualitas kinerja dan efektivitas sekolah. Studi kuantitatif di Mataram misalnya menunjukkan bahwa manajemen konflik yang baik, di dukung budaya sekolah yang kondusif, berpengaruh positif terhadap kinerja guru sekolah dasar (Sari, 2025). Artinya, konflik bukan hanya persoalan relasi interpersonal yang terputus, tetapi elemen yang memengaruhi mutu pembelajaran, kedisiplinan, dan pencapaian tujuan kelembagaan.

Rangkaian temuan di atas menggambarkan bahwa karakter konflik dalam organisasi pendidikan bersifat: (1) multidimensi (personal–struktural–kultural), (2) multi-level (interpersonal, intrakelompok, antarkelompok), (3) dinamis (laten–manifest, rendah–tinggi), dan (4) ambivalen (berpotensi fungsional atau disfungsional). Pemahaman atas karakteristik ini menjadi prasyarat bagi perancangan strategi manajemen konflik yang efektif dan kontekstual di lingkungan pendidikan.

3. Konflik sebagai Fenomena Fungsional dan Disfungsional: Implikasi Teoretis bagi Manajemen Konflik Pendidikan

Konflik dalam organisasi pendidikan memiliki karakter ambivalen yang kuat: di satu sisi dapat menghambat pencapaian tujuan, merusak relasi, dan menurunkan kinerja; di sisi lain dapat menjadi pemicu perubahan, inovasi, dan pembelajaran organisasi. Literatur organisasi modern menggeser cara pandang dari konflik

sebagai fenomena yang semata-mata negatif menuju konflik sebagai realitas yang bisa bersifat fungsional dan disfungsional, bergantung cara direspon dan dikelola.

Kashina (2023) menegaskan bahwa konflik di organisasi pendidikan memiliki potensi ganda: dapat “memperumit” proses pencapaian tujuan ketika dibiarkan tak terkelola, tetapi dapat “memperjelas” kebutuhan akan penataan ulang struktur, prosedur, dan relasi ketika direspons secara reflektif. Demirbilek dan Fidan (2023) menunjukkan bahwa keberadaan mediator informal—guru senior, wakil kepala sekolah, atau figur yang dihormati—sering berperan memitigasi dampak negatif konflik sekaligus menjaga terbukanya ruang dialog. Kehadiran mediator ini menandai satu karakter penting: organisasi pendidikan memiliki banyak jalur informal di luar prosedur birokratis yang ikut membentuk dinamika konflik.

Pemikiran mengenai konflik fungsional dan disfungsional dalam organisasi pendidikan mendapat dukungan empiris dari berbagai studi. Sintapertiwi (2023) menemukan bahwa konflik yang ditangani secara terbuka—melalui klarifikasi informasi, musyawarah, dan penyesuaian kebijakan—cenderung mendorong penguatan kepemimpinan dan peningkatan kepercayaan warga sekolah. Sebaliknya, konflik yang ditekan atau diabaikan sering berkembang menjadi sikap sinis, resistensi pasif, dan penurunan komitmen. Lutog dan Aoanan (2024) menambahkan bahwa gaya manajemen konflik yang dominatif dan mengabaikan aspek hubungan berkorelasi dengan meningkatnya incivility di tempat kerja dan menurunnya komitmen guru terhadap organisasi.

Karakter konflik sebagai fenomena psikososial–organisasional menjadikan manajemen konflik bukan sekadar keterampilan teknis, tetapi kompetensi kepemimpinan yang kompleks. Yidana (2022) menekankan bahwa kemampuan memahami sumber, tipe, dan

dinamika konflik menjadi syarat bagi kepala sekolah untuk mampu menjaga kelangsungan proses pembelajaran dan kinerja organisasi. Pangestu (2022) melalui telaah tentang manajemen konflik interpersonal kepala sekolah menunjukkan bahwa efektivitas kepemimpinan sangat ditentukan oleh kecerdasan emosional, kepekaan terhadap budaya sekolah, dan kemampuan membangun komunikasi yang memulihkan kepercayaan.

Karakteristik konflik yang erat kaitannya dengan budaya sekolah memunculkan implikasi teoritis penting. Emynorane (2024) menegaskan bahwa budaya sekolah—meliputi nilai, norma, dan kebiasaan perilaku—dapat berperan sebagai “filter” yang memperlemah atau memperkuat eskalasi konflik. Budaya yang menekankan musyawarah, saling menghargai, dan keterbukaan terhadap kritik menjadikan konflik sebagai ruang belajar kolektif. Sebaliknya, budaya yang menormalisasi gosip, saling menyalahkan, dan otoritarianisme membuat konflik cenderung bergerak ke arah disfungsional, merusak kohesi dan menurunkan produktivitas.

Transformasi digital di sekolah menambahkan lapisan baru pada karakter konflik. Konflik tidak lagi terbatas pada interaksi tatap muka, tetapi juga muncul dan berinteraksi di ruang digital: grup pesan instan, platform pembelajaran, maupun media sosial. Studi-studi mutakhir menunjukkan bahwa sumber konflik kini mencakup mispersepsi pesan digital, cyberbullying terhadap guru dan siswa, serta pertentangan mengenai etika penggunaan teknologi. Karakter konflik menjadi lebih “cepat” dan “tersebar”, karena teknologi mempercepat sirkulasi informasi dan memperluas audiens. Secara teoretis, hal ini menuntut perluasan konsep konflik pendidikan ke ranah “konflik terdigitalisasi” yang memerlukan perangkat konseptual dan praktis baru.

Perspektif fungsional terhadap konflik mendorong pengembangan kerangka manajemen konflik yang mengakui konflik

sebagai sumber informasi. Konflik menyajikan data tentang area ketidakjelasan peran, ketidakadilan distribusi sumber daya, kelemahan komunikasi, atau ketidaksesuaian kebijakan dengan konteks. Larasati dan Raharja (2020), sebagaimana dikutip dalam studi tentang efektivitas sekolah, menunjukkan bahwa manajemen konflik yang efektif, ketika dimoderasi oleh budaya sekolah yang positif, berkontribusi terhadap peningkatan kinerja organisasi. Implikasi teoretisnya, konflik perlu diposisikan sebagai bagian integral dari siklus perbaikan berkelanjutan, bukan sekadar “api” yang harus segera dipadamkan.

Karakter konflik yang demikian mengarah pada kebutuhan akan pendekatan manajemen konflik yang holistik. Qodir dkk. (2025) misalnya menekankan pentingnya perbedaan antara konflik interpersonal dan konflik organisasional ketika merancang strategi intervensi. Konflik interpersonal memerlukan penguatan keterampilan komunikasi, empati, dan mediasi; sedangkan konflik organisasional membutuhkan peninjauan struktur, kebijakan, dan mekanisme tata kelola. Di sekolah, kedua jenis konflik sering berkelindan, sehingga pemimpin perlu mengembangkan sensitivitas analitis untuk memilah dan mengintegrasikan respon.

Gambaran ini membawa pada kesimpulan teoretis bahwa definisi dan karakteristik konflik dalam organisasi pendidikan harus selalu dibaca dalam bingkai ambivalensi: konflik adalah sekaligus ancaman dan peluang. Urgensi manajemen konflik muncul justru karena karakter ganda tersebut. Apabila diabaikan, konflik mendorong disintegrasi, menurunkan kualitas iklim belajar, dan menggerus kepercayaan. Apabila dikelola, konflik menjadi medium rekonsiliasi nilai, restrukturisasi peran, serta inovasi kebijakan dan praktik pembelajaran.

Posisi Bab II sebagai landasan teoritis menjadi sangat strategis. Penajaman definisi dan karakteristik konflik di lingkungan

pendidikan menyediakan kerangka konseptual bagi bab-bab berikut dalam buku *Manajemen Konflik Pendidikan di Era Digital: Peta, Strategi, dan Transformasi Kepemimpinan*. Kerangka ini akan memandu pembahasan peta konflik di era digital, strategi penyelesaiannya, serta desain kepemimpinan pendidikan yang mampu mentransformasikan konflik menjadi energi positif bagi perubahan dan peningkatan mutu pendidikan.

B. Klasifikasi konflik: personal, interpersonal, struktural, dan digital

1. Konflik Personal: Konflik Intrapersonal di Dalam Individu

Konflik personal — atau sering disebut konflik intrapersonal — merupakan jenis konflik yang muncul dalam diri seseorang ketika terjadi ketidaksesuaian antara nilai, tujuan, harapan, peran, dan realitas individu. Persoalan ini sangat relevan di lingkungan pendidikan, karena disana individu (guru, tenaga kependidikan, siswa, atau orang tua) sering dihadapkan pada tuntutan profesional, etis, emosional, dan kadang ekspektasi ganda yang bisa saling bertentangan. Konsep konflik personal memperlihatkan bahwa konflik tidak selalu harus bersifat antar-individu; ada ketegangan batin yang bisa berdampak pada kinerja, kesejahteraan, dan keputusan subjek pendidikan.

Beberapa penelitian mengidentifikasi bahwa konflik personal muncul ketika terdapat ketidakharmonisan antara harapan pribadi dan tuntutan organisasi. Akbar et al. (2024) misalnya memaparkan bahwa konflik intrapersonal sering berkaitan dengan beban kerja, tekanan peran, ketidakpastian tugas, dan harapan personal yang tinggi — yang apabila tidak dikelola dapat menurunkan motivasi atau memunculkan stres kerja. Di lingkungan sekolah, seorang guru mungkin merasa terbebani oleh tugas administratif, tuntutan kurikulum, tanggung jawab moral terhadap siswa, dan kehidupan

pribadi — ketika elemen-elemen ini sulit diseimbangkan, konflik internal muncul.

Konflik personal kerap melibatkan dimensi kognitif dan afektif: individu mengalami keraguan, kebingungan, ketidakpastian, rasa bersalah, kecemasan, frustrasi, atau bahkan perasaan gagal ketika ekspektasi terhadap dirinya tidak terpenuhi. Artikel yang mengulas konflik di lingkungan pendidikan menunjukkan bahwa konflik semacam ini bisa berdampak pada kesejahteraan psikologis dan produktivitas. Arroyyani dkk. (2023) dalam kajian literaturnya mencatat bahwa perbedaan persepsi, komunikasi buruk, beban kerja, atau ambiguitas peran — semuanya dapat memicu ketegangan internal individu. Ketika konflik personal dibiarkan tanpa ruang refleksi atau dukungan, potensi burnout, turnover, atau alienasi terhadap lingkungan kerja pendidikan meningkat.

Konflik personal juga bisa timbul sebagai bagian dari adaptasi terhadap perubahan, terutama di era modernisasi dan digitalisasi. Proses perubahan — entah kebijakan, tuntutan baru, atau paradigma pengajaran — bisa menimbulkan disonansi internal: keinginan mempertahankan idealisme pendidikan tradisional vs kebutuhan menyesuaikan dengan tuntutan era baru; antara panggilan hati sebagai pendidik vs beban administratif atau digitalisasi. Kondisi ini memerlukan ruang introspeksi, regulasi diri, dan dukungan organisasi agar tidak berubah menjadi konflik destruktif.

Klasifikasi konflik personal penting dalam kerangka manajemen konflik karena memosisikan individu sebagai aktor aktif sekaligus subjek yang rentan. Strategi manajemen konflik di tingkat personal tidak bisa hanya berupa kebijakan struktural — dibutuhkan pendampingan psikologis, mentoring, ruang dialog reflektif, serta pengakuan beban emosional. Penelitian intervensi konflik di lembaga pendidikan menunjukkan bahwa pendekatan mediasi internal, coaching, atau supervisory support efektif dalam

menangani konflik intrapersonal, terutama ketika individu merasa diperhatikan secara holistik (Musarofah, 2025).

Kesimpulannya, konflik personal adalah konflik yang bersumber dari dalam individu — konflik batin yang dapat mempengaruhi kinerja, komitmen, dan kesejahteraan. Mengabaikan konflik semacam ini berisiko menghasilkan disfungsi organisasi karena akumulasi stres, penurunan motivasi, dan potensi pergantian tenaga. Oleh karena itu, manajemen konflik dalam pendidikan perlu memasukkan aspek dukungan psikososial dan pengembangan individu sebagai bagian integral dari strategi konflik.

2. Konflik Interpersonal: Dinamika Relasi Antar Individu di Sekolah

Jenis konflik berikutnya ialah konflik interpersonal — konflik yang terjadi antar individu, seringkali karena perbedaan kepentingan, nilai, persepsi, gaya komunikasi, kepribadian, atau persepsi ketidakadilan. Dalam organisasi pendidikan, konflik interpersonal dapat muncul antara guru–guru, guru–tenaga kependidikan, guru–manajemen, siswa–guru, ataupun antara orang tua dengan guru/manajemen. Konflik ini memiliki karakteristik dinamis, dapat berulang, dan mempengaruhi iklim kerja serta kualitas interaksi di sekolah.

Kajian pada konflik dalam lingkungan pendidikan menunjukkan bahwa banyak konflik interpersonal berakar pada ketidaksepahaman mengenai distribusi tugas, beban kerja, pengakuan prestasi, dan perbedaan interpretasi terhadap kebijakan sekolah. Ukata & Luke (2020) menyatakan bahwa konflik di organisasi pendidikan sering timbul karena perbedaan tujuan personal vs tujuan institusional, kepentingan personal, dan perbedaan pandangan antara staf. Ketika ekspektasi personal tidak selaras dan tidak dikelola, konflik interpersonal mudah meletus—baik dalam bentuk ketegangan halus maupun konfrontasi terbuka.

Penelitian di sekolah swasta oleh Sintapertiwi (2023) memperlihatkan bahwa konflik interpersonal sering muncul dalam proses pengangkatan pimpinan baru, kebijakan sekolah, atau saat penugasan beban kerja tambahan. Konflik ini sering terjadi karena kurangnya komunikasi transparan, rasa tidak adil dalam pembagian tugas, atau ketidakpuasan terhadap keputusan yang dianggap tidak mewakili kepentingan semua pihak. Pada level ini, konflik interpersonal bukan hanya soal ketidakcocokan individu, tetapi soal distribusi kekuasaan, keadilan organisasi, dan kejelasan kebijakan.

Aspek emosional juga sering masuk ke dalam konflik interpersonal. Ketika seseorang merasa diremehkan, tidak dihargai kontribusinya, atau diperlakukan secara diskriminatif, muncul perasaan negatif seperti marah, kecewa, atau frustrasi. Zavarueva (2024) dalam studinya mengenai tipologi konflik di lingkungan pendidikan menjelaskan bahwa konflik interpersonal sangat sering berkaitan dengan reaksi emosional, persepsi ancaman terhadap identitas diri, serta ketidaksetujuan atas norma dan harapan bersama. Dinamika ini menunjukkan bahwa konflik interpersonal rentan berkembang cepat, karena emosi bisa mempercepat eskalasi ketegangan.

Konflik interpersonal dapat bersifat fungsional maupun disfungsional, tergantung bagaimana relasi dan interaksi dikelola. Ketika ada komunikasi terbuka, sikap saling menghargai, serta budaya mediasi, konflik bisa menjadi wahana klarifikasi, pemahaman, dan perbaikan prosedur. Sebaliknya, jika konflik ditanggapi dengan defensif, dominasi kekuasaan, atau penekanan, konflik interpersonal akan memperburuk iklim kerja, menurunkan motivasi, dan merusak solidaritas. Studi yang melibatkan guru dan siswa menunjukkan bahwa konflik interpersonal yang dikelola melalui dialog, pemahaman bersama, dan mediasi akan cenderung meningkatkan rasa keadilan dan komitmen terhadap institusi.

Karena itu, manajemen konflik interpersonal di sekolah memerlukan strategi yang sensitif terhadap aspek humanis: pelatihan komunikasi efektif, pembekalan empati, fasilitasi dialog reguler, serta pemahaman budaya sekolah. Rekonsiliasi dan mediasi menjadi penting — bukan sekadar penegakan disiplin — agar konflik interpersonal tidak berulang dan tidak berakar pada ketidakpuasan mendalam. Pendekatan kolaboratif, transparan, dan partisipatif lebih tepat dibanding pendekatan dominasi atau penghindaran.

Konflik interpersonal dalam organisasi pendidikan adalah cermin kompleksitas relasi sosial: perbedaan persepsi, kepentingan, peran, nilai, dan harapan bisa bersinggungan. Ketika dipahami sebagai bagian normal dari keragaman manusia, konflik interpersonal tidak perlu ditakuti — melainkan dikelola secara bijak agar menjadi pendorong pertumbuhan organisasi, bukan pemecah iklim kolaboratif.

3. Konflik Struktural: Konflik yang Bersumber dari Struktur, Kebijakan, dan Distribusi Sumber Daya

Jenis konflik ketiga adalah konflik struktural — berakar dari struktur organisasi, kebijakan, distribusi sumber daya, wewenang, tugas, dan mekanisme formal maupun informal. Dalam organisasi pendidikan, konflik struktural sering muncul ketika ada ketidakjelasan job description, tumpang tindih tanggung jawab, hierarki otoritas yang kaku, distribusi beban kerja yang timpang, atau ketimpangan akses terhadap fasilitas dan peluang profesional.

Penelitian Grammatikopoulos dkk. (2022) menunjukkan bahwa konflik di sekolah sering bersumber dari interaksi antara tugas, sumber daya, dan peran yang tidak seimbang — terutama ketika sekolah menghadapi keterbatasan finansial, guru overload, atau persaingan layanan. Konflik struktural ini bisa muncul antara guru dan manajemen, antara unit kurikulum dan kesiswaan, atau

antara guru senior dan junior terkait peran dan status. Ketidakjelasan struktur dan regulasi memperbesar ruang ambiguitas, yang memicu klaim hak, rasa dirugikan, dan ketidakpuasan kolektif.

Artikel “*Interpersonal and Organizational Conflict Management in Schools*” (2025) menegaskan bahwa konflik organisasional (struktur) dan konflik interpersonal sering saling terkait tetapi memerlukan pendekatan berbeda. Konflik struktural memerlukan intervensi perubahan kebijakan, redistribusi tugas, revisi struktur organisasi, serta transparansi dalam pembagian wewenang dan sumber daya. Ini berbeda dengan konflik interpersonal yang lebih cocok diatasi lewat mediasi dan komunikasi.

Kostovski (2025) dalam studinya tentang sekolah dasar menemukan bahwa sekolah yang memiliki kultur organisasi demokratis, prosedur transparan, dan pembagian beban yang adil cenderung memiliki konflik struktural yang bisa dikelola konstruktif. Sebaliknya, sekolah dengan struktur yang kaku, komunikasi top-down, dan kurang partisipasi sering menghadapi konflik struktural berkepanjangan, resistensi terhadap kebijakan, serta penurunan semangat kolektif.

Konflik struktural dapat muncul pula ketika institusi mencoba perubahan — seperti reformasi kurikulum, digitalisasi, penataan ulang organisasi, atau reorganisasi unit. Transformasi sering menyingkap ketidakadilan lama, disparitas sumber daya, dan ketimpangan distribusi tanggung jawab, sehingga memunculkan konflik baru. Sintapertiwi (2023) melaporkan bahwa penunjukan pimpinan baru atau restrukturisasi internal sering diikuti oleh konflik dan resistensi, terutama jika keputusan dianggap tidak adil oleh sebagian warga sekolah.

Dampak konflik struktural bisa sifatnya sistemik: menurunnya efektivitas kolektif, penurunan kinerja siswa, stres kerja guru, serta

krisis kepercayaan terhadap institusi. Konflik semacam ini juga rentan menjadi konflik laten yang bertahan lama, memunculkan ketidakpuasan kolektif, bahkan turnover tenaga pendidik. Oleh karena itu, manajemen konflik struktural memerlukan pendekatan strategis dan sistemik: audit struktur organisasi, klarifikasi peran dan prosedur, redistribusi beban kerja, penataan sumber daya, dan mekanisme partisipatif dalam pengambilan keputusan.

Konflik struktural bukan hanya masalah internal; ia terkait erat dengan keadilan organisasi, profesionalisme, dan legitimasi kebijakan pendidikan. Bila dikelola dengan baik — melalui kebijakan adil, transparan, dan partisipatif — konflik struktural bisa menjadi pemicu restrukturisasi yang lebih efisien, redistribusi sumber daya yang adil, dan peningkatan kepercayaan warga sekolah terhadap manajemen. Oleh karena itu, konflik struktural harus dianggap sebagai bagian normal dari dinamika organisasi yang sehat, asalkan dikelola secara strategis.

4. Konflik Digital: Bentuk Konflik Baru di Era Digitalisasi Sekolah

Perkembangan teknologi dan digitalisasi di institusi pendidikan telah menciptakan jenis konflik baru: konflik digital. Konflik digital merujuk pada ketegangan atau pertentangan yang muncul akibat penggunaan teknologi informasi dan komunikasi dalam lingkungan sekolah — baik antara manusia dengan manusia, manusia dengan sistem, maupun interaksi yang termediasi digital. Kelas daring, platform manajemen sekolah, media sosial, grup pesan instan, penilaian digital, distribusi tugas berbasis online — semua membuka peluang baru bagi munculnya konflik.

Sebuah artikel yang mengulas tipologi konflik di lingkungan pendidikan (Zavarueva, 2024) menempatkan konflik digital sebagai bagian dari “konflik psikologis dan struktural” yang relevan pada era

modern. Digitalisasi memperluas ruang interaksi — tidak hanya di ruang fisik sekolah, tetapi juga di ruang virtual, sehingga konflik bisa muncul lintas waktu dan tempat, sulit dikendalikan, dan cepat menyebar.

Beberapa sumber konflik digital antara lain: perbedaan akses terhadap teknologi (*digital divide*), literasi teknologi yang rendah, ketidakpahaman etika digital, overload informasi, misinterpretasi pesan tertulis, serta kelemahan sistem keamanan data. Arroyyani (2023) mengidentifikasi bahwa penyebab konflik di organisasi modern (termasuk pendidikan) meliputi komunikasi buruk, perbedaan persepsi, ketimpangan sumber daya, dan kompleksitas peran — kondisi yang diperparah oleh digitalisasi.

Konflik digital bisa muncul sebagai konflik interpersonal atau struktural yang dimediasi teknologi. Misalnya, guru yang tidak nyaman dengan sistem manajemen daring bisa merasa terpinggirkan — memunculkan konflik dengan manajemen dan rekan sejawat. Atau siswa yang merasa tidak adil dalam penilaian berbasis online bisa konflik dengan guru atau sekolah. Konflik semacam ini bisa bersifat laten — misalnya ketidakpuasan terhadap sistem — atau manifest, seperti protes, keluhan di media sosial, bahkan cyberbullying. Artikel tentang manajemen konflik di sekolah menyebut bahwa konflik pada era digital memerlukan strategi baru: regulasi etika, pelatihan literasi digital, dan mekanisme penyelesaian konflik khusus.

Konflik digital juga berpotensi menskalakan konflik yang sebelumnya lokal menjadi lebih luas dan cepat: pesan yang disebar melalui grup digital dapat menjangkau banyak orang sekaligus, informasi bisa terdistorsi, dan rumor menyebar cepat. Kondisi ini membuat resolusi konflik menjadi lebih sulit karena melibatkan banyak aktor dan membutuhkan transparansi serta komunikasi tertulis yang jelas.

Selain itu, digitalisasi menuntut perubahan peran: guru menjadi administrator platform, penilai daring, fasilitator digital;

siswa harus beradaptasi dengan kebiasaan belajar baru, dan orang tua bisa lebih intens memantau aktivitas anak. Perubahan peran semacam ini bisa menimbulkan konflik peran (*role conflict*) dan konflik beban (*role overload*) jika tidak disertai dukungan pelatihan dan regulasi. Konflik digital, pada titik ini, adalah manifestasi bagaimana teknologi mempengaruhi struktur dan relasi organisasi secara mendasar.

Manajemen konflik digital membutuhkan pendekatan komprehensif: penyusunan kebijakan penggunaan teknologi, pelatihan literasi digital bagi guru, siswa, dan orang tua, forum mediasi online/offline, sistem pelaporan transparan, serta regulasi etika. Penelitian tentang manajemen konflik di sekolah menggarisbawahi bahwa untuk menjawab konflik digital, perlu “model manajemen konflik yang diadaptasi terhadap konteks digital” — menggabungkan prinsip konflik organisasi klasik dengan sensitivitas terhadap karakteristik medium digital (Rosa, 2025).

Pada akhirnya, konflik digital adalah wujud transformasi sosial, struktural, dan komunikasi di era modern — sebagai konsekuensi dari digitalisasi pendidikan yang tidak bisa dihindari. Konflik ini bukan semata ancaman, tetapi sinyal bahwa institusi perlu adaptasi, regulasi, dan refleksi terhadap praktik baru. Bila ditangani dengan baik, konflik digital dapat memacu inovasi pedagogis, peningkatan literasi digital, serta perbaikan struktur organisasi agar lebih fleksibel, inklusif, dan responsif terhadap kebutuhan zaman.

C. Teori-teori utama manajemen konflik: human relation, interactionist, dan konstruktif

1. Teori Human Relation: Konflik sebagai Gejala Sosial yang Tidak Terelakkan tetapi Perlu Dinormalisasi

Teori human relation muncul sebagai koreksi terhadap pandangan tradisional yang menganggap konflik sebagai hal yang sepenuhnya negatif, patologis, dan harus dihapus sama sekali dari organisasi. Perspektif tradisional memandang harmoni sebagai

kondisi ideal, sehingga setiap ketidaksepahaman dianggap ancaman yang harus ditekan. Teori human relation menggeser cara pandang ini: konflik dipahami sebagai fenomena sosial yang tak terelakkan selama manusia berinteraksi, dan karenanya lebih realistis untuk dinormalisasi serta dikelola secara manusiawi ketimbang disangkal keberadaannya. Nabila (2024) menjelaskan bahwa kajian-kajian manajemen konflik kontemporer di lembaga pendidikan banyak merujuk pada pergeseran paradigma dari “conflict suppression” menuju “conflict acceptance” sebagaimana dirumuskan tradisi human relation.

Konsep human relation menekankan bahwa organisasi pendidikan sejatinya adalah himpunan hubungan manusia yang dipenuhi perbedaan kebutuhan, motivasi, dan persepsi. Guru, siswa, tenaga kependidikan, dan orang tua hadir membawa latar belakang, sistem nilai, serta aspirasi yang beragam. Konflik muncul ketika perbedaan ini saling berjumpa dalam konteks struktur dan aturan organisasi. Rahmalia (2024) menemukan bahwa sebagian besar konflik di sekolah bersumber dari perbedaan kepribadian, nilai, persepsi, dan ekspektasi institusional yang tidak selaras, dan faktor-faktor tersebut tidak mungkin dihilangkan, hanya dapat dikelola. Perspektif human relation membantu pemimpin sekolah memahami bahwa konflik bukan semata kegagalan manajerial, tetapi konsekuensi intrinsik dari kehidupan organisasi.

Pendekatan human relation mendorong lahirnya gagasan bahwa tugas utama manajemen konflik bukan menghapus konflik, melainkan menciptakan iklim relasi yang sehat sehingga konflik tidak berkembang menjadi permusuhan berkepanjangan. Sulistiana (2025) menegaskan bahwa konflik di sekolah dasar dapat diredam intensitasnya ketika iklim hubungan antar warga sekolah ditandai oleh rasa saling percaya, komunikasi empatik, dan kepemimpinan yang peka terhadap kebutuhan emosional guru maupun siswa. Artinya, human relation menempatkan kualitas interaksi

antarpribadi sebagai kunci: konflik dipandang sebagai gejala natural yang dapat “diregulasi” melalui hubungan yang suportif.

Penekanan pada dimensi relasional membuat teori human relation sangat relevan bagi manajemen pendidikan yang bertumpu pada interaksi intensif. Dalam perspektif ini, kepala sekolah tidak sekadar bertugas mengatur struktur dan prosedur, tetapi juga menjadi pengelola hubungan (relationship manager) yang memelihara iklim psikologis organisasi. Rosa (2025) dalam tinjauan sistematis tentang manajemen konflik antar guru menyimpulkan bahwa efektivitas pengelolaan konflik sangat ditentukan oleh kapasitas kepemimpinan untuk membangun komunikasi terbuka, menyediakan ruang dialog, dan menunjukkan empati terhadap pihak-pihak yang terlibat konflik.

Dimensi lain dari teori human relation adalah pengakuan bahwa kesejahteraan emosional dan psikologis warga sekolah berhubungan langsung dengan muncul dan meredanya konflik. Konflik personal—misalnya perasaan tidak dihargai, kelelahan kerja, atau frustrasi terhadap kebijakan—sering menjadi latar yang memunculkan konflik interpersonal dan struktural. Kajian Sulistiana (2025) menunjukkan bahwa guru yang mengalami stres kerja dan merasa kurang didukung cenderung terlibat dalam interaksi yang lebih mudah memanas dan defensif ketika muncul perbedaan pendapat. Dalam kerangka human relation, strategi manajemen konflik perlu memasukkan dukungan psikososial dan penguatan kesejahteraan guru sebagai bagian integral, bukan sekadar menertibkan perilaku lahiriah.

Teori human relation juga mendorong pemikiran bahwa konflik bisa mengandung fungsi sosial tertentu. Rahmalia (2024) mencatat bahwa perbedaan pendapat yang diartikulasikan secara terbuka dapat mencegah akumulasi ketidakpuasan laten, menghidupkan diskusi profesional, dan memunculkan gagasan

perbaikan dalam pengelolaan sekolah. Konflik, selama berada dalam batas-batas wajar dan dikelola secara dialogis, dapat menjadi mekanisme ventilasi bagi ketegangan yang tak terhindarkan. Penekanan human relation di sini bukan pada “hilangnya konflik”, tetapi pada “kualitas kanal” tempat konflik itu mengalir.

Pada tataran praktis, teori human relation berimplikasi pada strategi manajemen konflik yang mengedepankan komunikasi dialogis, partisipasi, dan pendekatan humanis. Sapitri (2025) menunjukkan bahwa manajemen konflik berbasis pendekatan humanis dan partisipatif—melalui mediasi guru, forum diskusi siswa, serta pembiasaan toleransi—terbukti menurunkan intensitas konflik antarsiswa sekaligus memperkuat relasi sosial di sekolah. Strategi tersebut sangat sejalan dengan semangat human relation yang memandang manusia bukan sekadar “sumber daya” tetapi subjek bermartabat yang perlu diajak terlibat dalam penyelesaian konflik.

Konteks digital menambah lapisan baru bagi penerapan teori human relation. Interaksi warga sekolah kini tidak hanya berlangsung tatap muka, tetapi juga di ruang digital yang cenderung miskin isyarat nonverbal dan rawan mispersepsi. Mufidah (2025) menegaskan bahwa konflik berbasis media digital di sekolah—misalnya salah paham di grup daring, komentar negatif, atau ekspos masalah internal ke media sosial—memerlukan penguatan budaya komunikasi asertif dan empatik yang berakar pada prinsip human relation. Perspektif human relation membantu sekolah memaknai media digital sebagai perpanjangan ruang hubungan antar manusia, bukan sekadar kanal teknis yang netral.

Secara konseptual, teori human relation memberikan fondasi penting bagi manajemen konflik pendidikan: konflik dipandang sebagai gejala normal dalam relasi manusia, yang dapat menyehatkan atau merusak tergantung kualitas hubungan dan cara

pengelolaannya. Fokus bukan lagi pada penekanan konflik, melainkan pada pengelolaan emosional, komunikasi empatik, dan pembangunan iklim relasional yang kondusif. Kerangka ini akan menjadi pijakan bagi pembahasan teori interactionist yang melangkah lebih jauh dengan melihat konflik sebagai sesuatu yang justru perlu “dipelihara” dalam batas tertentu demi dinamika organisasi.

2. Teori Interactionist: Konflik sebagai Motor Dinamika dan Inovasi Organisasi Pendidikan

Teori interactionist memandang konflik secara lebih progresif dibanding pendekatan human relation. Jika human relation menormalkan konflik sebagai sesuatu yang tak terelakkan dan perlu dikelola secara manusiawi, pandangan interactionist justru menekankan bahwa tingkat konflik tertentu diperlukan agar organisasi tetap hidup, responsif, dan inovatif. Organisasi yang sama sekali tanpa konflik dikhawatirkan menjadi statis, apatis, dan tidak peka terhadap perubahan lingkungan. Perspektif ini berkembang kuat dalam literatur manajemen organisasi dan semakin diadopsi dalam kajian manajemen konflik pendidikan kontemporer.

Penjelasan interactionist banyak dirujuk dalam literatur psikologi organisasi modern. Ainsworth, sebagaimana dikutip dalam kajian aspek sosial-psikologis konflik, menyatakan bahwa konflik yang sehat dapat menstimulasi pemikiran kritis, kreativitas, dan pengambilan keputusan yang lebih matang karena pihak-pihak yang berbeda pandangan terdorong untuk menguji argumen secara lebih mendalam (Ainsworth, 2020 dalam Ibrahim, 2024). Pada level sekolah, perbedaan perspektif antara guru terkait metode pembelajaran misalnya, dapat melahirkan inovasi pedagogis ketika perdebatan tersebut dikelola dalam kerangka kolaboratif.

Interactionist memandang konflik bukan sekadar ketidaksepahaman yang harus dilunakkan, tetapi sebagai energi

sosial yang, bila diarahkan, akan menggerakkan organisasi menuju perubahan. Shehada (2025) menunjukkan bahwa dalam konteks pendidikan yang berada di bawah tekanan konflik sosial yang lebih luas, perbedaan suara di internal lembaga pendidikan sering menjadi pintu masuk bagi refleksi kritis dan adaptasi strategi pembelajaran. Perspektif ini relevan bagi sekolah yang menghadapi tekanan transformasi—baik kurikulum, digitalisasi, maupun tuntutan akuntabilitas—karena tanpa konflik intelektual dan profesional, perubahan mudah terjebak dalam kepatuhan formalistik semata.

Landasan interactionist bertumpu pada asumsi bahwa perbedaan di antara aktor organisasi selalu ada dan bahwa perbedaan ini merupakan aset. Konflik yang total ditekan justru menghilangkan kesempatan organisasi untuk menangkap sinyal ketidakpuasan, blind spot kebijakan, atau potensi inovasi. Vinokur (2024) dalam studinya tentang kepemimpinan sosial dan pembelajaran di sekolah menegaskan bahwa resolusi konflik yang stabil dan konstruktif menuntut kepemimpinan yang berperan sebagai “arsitek sosial”—pemimpin yang mampu membuka ruang perbedaan, membangun kemitraan, dan mengarahkan konflik agar menjadi proses belajar bersama.

Konflik, dalam pandangan interactionist, tidak diukur semata dari ada atau tidaknya, melainkan dari jenis, intensitas, dan arah. *Conflict Dynamics in Education* (2025) mencatat bahwa konflik di sekolah yang berfokus pada substansi tugas—misalnya perbedaan pandangan tentang strategi pengajaran, sistem penilaian, atau desain kurikulum—cenderung memiliki potensi fungsional yang tinggi, sementara konflik yang menyasar aspek personal—seperti serangan terhadap karakter individu—lebih berisiko destruktif. Interactionist mendorong pemimpin sekolah untuk menstimulasi konflik substantif yang sehat sambil meminimalkan konflik personal yang merusak hubungan.

Dimensi komunikasi dalam teori interactionist sangat menonjol. Ibrahim (2024) menjelaskan bahwa dalam kerangka interactionist, konflik sering kali bersumber dari misinterpretasi pesan, kesenjangan makna, dan kegagalan membangun pemahaman bersama. Solusi yang ditawarkan bukan menghindari debat, melainkan mengembangkan komunikasi yang reflektif dan dialogis agar perbedaan tafsir dapat diolah menjadi pembelajaran. Di sekolah, forum guru, rapat komite, dan dialog siswa–guru adalah ruang di mana konflik konstruktif bisa difasilitasi.

Peran kecerdasan emosional juga mendapat tempat sentral dalam interactionist view. Studi tentang peran kecerdasan emosional dalam manajemen konflik yang dikemukakan Okocha (2024) menunjukkan bahwa pemimpin yang mampu mengelola emosi diri dan memahami emosi orang lain lebih sanggup menjadikan konflik sebagai kesempatan untuk memperkuat hubungan, bukan sumber perpecahan. Di lingkungan pendidikan, kepala sekolah dan guru yang memiliki kecerdasan emosional tinggi dapat memandu diskusi yang keras tetapi tetap saling menghormati, sehingga perbedaan ide tidak bergeser menjadi permusuhan personal.

Konteks digital memberi ruang yang unik bagi penerapan teori interactionist. Konflik ide, misalnya tentang kebijakan tugas daring, strategi asesmen digital, atau pemanfaatan AI dalam pembelajaran, dapat menjadi pemantik diskusi profesional lintas ruang dan waktu melalui platform digital. Rahmalia (2024) menyoroti bahwa perbedaan pandangan tentang implementasi teknologi di sekolah sering memunculkan ketegangan, namun ketika diarahkan dalam forum formal dan difasilitasi secara dialogis, perbedaan tersebut menghasilkan perbaikan prosedur dan kebijakan. Interactionist memandang proses tersebut sebagai dinamika sehat yang menjaga sekolah agar tidak terjebak dalam rutinitas kuno.

Pendekatan interactionist mengandaikan adanya *toleransi organisasi* terhadap ketidaknyamanan yang menyertai konflik.

Vinokur (2024) menemukan bahwa kepemimpinan yang terlalu menekankan “ketenangan semu” cenderung menekan suara kritis dan memicu konflik laten, sedangkan kepemimpinan yang memberi ruang bagi perbedaan dalam kerangka yang terstruktur mampu memobilisasi energi konflik untuk penguatan budaya kolaboratif. Bagi organisasi pendidikan, implikasinya adalah perlunya desain forum yang terlindungi—misalnya *learning community* guru—di mana kritik terhadap kebijakan maupun praktik pedagogis dapat diajukan tanpa rasa takut.

Di sisi lain, interactionist mengingatkan bahwa konflik yang sengaja distimulasi tanpa kontrol dapat berbalik menjadi destruktif. Rosa (2025) mencatat bahwa dorongan “keterbukaan tanpa batas” dalam organisasi pendidikan, tanpa kerangka norma dan fasilitasi yang jelas, dapat mengarah pada polarisasi dan kelelahan emosional. Oleh karena itu, teori interactionist perlu diimbangi dengan perspektif konstruktif yang menekankan kapasitas organisasi dan pemimpinnya untuk mengarahkan konflik menuju solusi kreatif dan peningkatan kualitas, bukan sekadar memelihara “ketegangan” demi dinamika.

Secara teoritis, interactionist memberikan justifikasi kuat bahwa konflik bukan sekadar sesuatu yang harus diterima (seperti dikatakan human relation), melainkan sesuatu yang dalam kadar tertentu perlu didorong, dikelola, dan diarahkan untuk menjaga vitalitas organisasi pendidikan. Pandangan ini menjadi jembatan menuju teori konflik konstruktif yang lebih eksplisit menempatkan konflik sebagai sumber inovasi dan penguatan budaya organisasi, terutama di era transformasi digital dan Pendidikan 5.0.

3. Teori Konflik Konstruktif: Menggunakan Konflik sebagai Sumber Pembelajaran dan Inovasi Pendidikan

Teori konflik konstruktif merupakan elaborasi kontemporer yang berangkat dari pandangan interactionist, namun menambahkan

penekanan pada nilai normatif dan strategis konflik: konflik diposisikan secara eksplisit sebagai *sumber pembelajaran, inovasi, dan penguatan organisasi* ketika dikelola dalam kerangka tujuan bersama. Fokusnya bukan hanya pada keberadaan konflik, melainkan pada cara konflik diproses secara etis, dialogis, dan berorientasi solusi sehingga dampaknya bersifat transformasional.

Literatur pendidikan menegaskan bahwa manajemen konflik konstruktif di sekolah mencakup pengakuan bahwa konflik adalah bagian dari solusi, bukan semata masalah. Ciuladienè dan Boboc (2020) menggambarkan program manajemen konflik sekolah yang dirancang untuk menjadikan konflik sebagai peluang pengembangan kompetensi sosial, penguatan kohesi kelompok, dan peningkatan kapasitas pengambilan keputusan kolektif. Program semacam ini mengedepankan mediasi, negosiasi kolaboratif, dan pendekatan restoratif yang tidak hanya menyelesaikan sengketa, tetapi juga memulihkan hubungan serta mengembangkan keterampilan sosial-emosional peserta didik dan guru.

Pendekatan konstruktif memandang konflik sebagai teks yang perlu “dibaca” untuk memahami apa yang tidak berjalan baik dalam struktur, proses, atau budaya organisasi. Kostovski (2025) menyatakan bahwa manajemen konflik yang konstruktif berkaitan erat dengan upaya mencapai tujuan pendidikan, administratif, dan organisasional sekolah, karena konflik mengungkap area yang membutuhkan penataan ulang atau inovasi. Sekolah yang secara sistematis mengolah konflik—melalui refleksi, dialog, dan perbaikan kebijakan—lebih mungkin menjadi organisasi pembelajar yang adaptif.

Sejumlah penelitian menunjukkan bahwa strategi manajemen konflik konstruktif di sekolah tidak bisa semata mengandalkan pendekatan legalistik atau disipliner. Mufidah (2025) mengungkap bahwa sekolah yang berhasil mengelola konflik sebagai faktor sosial

pendukung kualitas pendidikan cenderung menggunakan strategi kolaborasi, kompromi, dan akomodasi yang disertai komunikasi terbuka serta pelibatan siswa dan guru dalam pengambilan keputusan. Pendekatan ini sejalan dengan gagasan konflik konstruktif: fokus pada pemahaman bersama, pencarian solusi yang menguntungkan semua pihak sejauh mungkin, dan perbaikan relasi jangka panjang.

Model-model manajemen konflik konstruktif di lingkungan pendidikan dasar juga mulai dikembangkan secara lebih sistemik. Syakur (2024) menunjukkan bahwa pembelajaran manajemen konflik sejak usia dini melalui diskusi kelompok, permainan peran, dan latihan pemecahan masalah membantu anak mengenali konflik sebagai situasi yang dapat diolah, bukan ancaman yang selalu harus dihindari. Pendekatan ini tidak hanya menyelesaikan konflik kecil di kelas, tetapi juga membangun fondasi kompetensi sosial-emosional yang penting bagi kehidupan belajar dan kerja di masa depan.

Perkembangan terbaru dalam literatur manajemen konflik pendidikan menekankan bahwa pendekatan konstruktif harus terintegrasi ke dalam kebijakan dan budaya organisasi. Kostovski (2025) menekankan pentingnya budaya sekolah yang mendukung komunikasi terbuka, partisipasi, dan kepercayaan sebagai prasyarat konflik konstruktif. Vinokur (2024) menambahkan bahwa kepala sekolah perlu berperan sebagai “arsitek sosial” yang menata struktur interaksi, forum kolaborasi, dan pola kepemimpinan partisipatif agar konflik yang muncul menemukan kanal untuk diolah menjadi pembelajaran organisasional.

Perspektif konstruktif sangat relevan dalam konteks era digital dan Pendidikan 5.0. Transformasi digital memunculkan jenis konflik baru—seperti perdebatan tentang integrasi teknologi, keadilan akses, etika penggunaan data, hingga peran AI dalam

pembelajaran—yang menuntut kemampuan organisasi untuk berdialog lintas generasi dan perspektif. Danbaba (2024) menunjukkan bahwa pendidikan manajemen konflik dan resolusi yang terintegrasi dalam kurikulum dan pelatihan guru dapat meningkatkan kemampuan aktor pendidikan dalam mencegah eskalasi konflik dan mengolah perbedaan menjadi kolaborasi yang produktif.

Teori konflik konstruktif juga menempatkan konflik sebagai medan pendidikan karakter dan demokrasi. Sulistiana (2025) menegaskan bahwa ketika konflik di kelas dan sekolah ditangani secara dialogis—melibatkan siswa dalam analisis sebab konflik, perumusan aturan bersama, dan proses perbaikan—maka sekolah sedang sekaligus mengajarkan nilai keadilan, tanggung jawab, dan empati. Pendekatan ini sejalan dengan tujuan pendidikan yang tidak hanya mentransfer pengetahuan, tetapi membentuk warga yang mampu mengelola perbedaan secara dewasa.

Konflik konstruktif tidak berarti semua konflik dapat dijadikan sumber pembelajaran tanpa batas. Rahmalia (2024) mengingatkan bahwa konflik yang berkaitan dengan kekerasan, pelanggaran etika berat, atau diskriminasi tetap memerlukan respons tegas dan mekanisme perlindungan bagi korban, meskipun proses penyelesaiannya tetap mengacu pada prinsip keadilan dan pemulihan. Di sini, teori konflik konstruktif tidak menafikan perlunya batas-batas moral dan hukum, melainkan menekankan bahwa bahkan intervensi tegas pun sebaiknya diikuti refleksi organisasi untuk mencegah reproduksi konflik serupa.

Kontribusi penting teori konflik konstruktif bagi manajemen konflik pendidikan di era digital terletak pada cara memosisikan konflik sebagai bagian dari desain strategis organisasi. Rosa (2025) menunjukkan bahwa pendekatan sistemik terhadap konflik guru—

meliputi pemetaan pola konflik, identifikasi akar struktural, dan pengembangan model resolusi kolaboratif—dapat meningkatkan kualitas pengajaran dan kinerja guru. Nabila (2024) menegaskan bahwa pengelolaan konflik yang efektif menciptakan lingkungan belajar yang lebih kondusif, meningkatkan mutu pengajaran, serta memperkuat kemampuan sekolah merespons perubahan.

Posisi teori konflik konstruktif menjadi sangat strategis dalam buku *Manajemen Konflik Pendidikan di Era Digital: Peta, Strategi, dan Transformasi Kepemimpinan*. Teori human relation mengajarkan bahwa konflik adalah bagian alami dari relasi manusia; teori interactionist menunjukkan bahwa konflik diperlukan agar organisasi tetap dinamis; teori konflik konstruktif menambahkan bahwa konflik harus didesain sebagai sumber pembelajaran dan inovasi melalui kebijakan, budaya, dan kepemimpinan yang tepat. Integrasi ketiga perspektif ini menyediakan landasan teoritis kokoh bagi penyusunan peta konflik, strategi penanganan, dan model kepemimpinan transformatif yang akan dianalisis pada bab-bab selanjutnya.

D. Perspektif psikologi, sosiologi, dan manajemen pendidikan terhadap konflik

1. Perspektif Psikologi: Konflik sebagai Fenomena Psikososial Individu dan Kolektif

Konflik dalam lingkungan pendidikan tak bisa dilepaskan dari dimensi psikologis para pelaku — baik guru, siswa, tenaga kependidikan, maupun manajemen. Perspektif psikologi menekankan bahwa konflik merupakan ekspresi dari tekanan internal (stres, beban emosional), persepsi ancaman terhadap kebutuhan atau nilai pribadi, dan ketidakmampuan regulasi emosional ketika menanggapi tuntutan eksternal. Studi oleh Divy, Khodijah & Febriyanti (2023) menunjukkan bahwa stres dan konflik

di institusi pendidikan saling terkait erat: stres jangka panjang akan memunculkan konflik baik intra-individu maupun antar-individu di dalam organisasi pendidikan.

Pada level individu, konflik psikologis dapat muncul sebagai konflik batin ketika seorang guru atau tenaga kependidikan menghadapi beban kerja, tuntutan profesional, ekspektasi orang tua maupun siswa, serta tekanan administratif dan kurikulum. Kumulatif beban tersebut dapat memicu kecemasan, kelelahan emosional, konflik peran (role conflict), bahkan burnout ketika tidak ada ruang pemulihan atau dukungan psikososial. Temuan terbaru dari penelitian pada guru di Italia menunjukkan bahwa beban kerja administratif, tuntutan hierarkis, serta kurangnya pengakuan sosial merupakan faktor risiko dominan bagi stres kumulatif yang memengaruhi kesejahteraan guru.

Aspek emosional sangat penting. Guru atau siswa yang memiliki kecerdasan emosional (emotional intelligence, EI) yang mumpuni cenderung mampu mengenali ketegangan psikologis sejak dini, mengatur emosinya, dan mencegah konflik berkembang menjadi destruktif. Penelitian terbaru menunjukkan bahwa guru dengan EI tinggi lebih efektif mendeteksi potensi konflik di kelas, mengelola dinamika emosional siswa, serta menciptakan suasana belajar yang kondusif. Sebaliknya, ketika regulasi emosi lemah, konflik kecil — misalnya ketidakpuasan terhadap kebijakan kelas — bisa meluap menjadi konfrontasi terbuka, konflik interpersonal, atau bahkan kesehatan mental guru/siswa terganggu.

Konflik juga memberi dampak psikologis pada korban maupun pelaku, terutama pada siswa. Penelitian terhadap fenomena bullying di sekolah menunjukkan bahwa korban memiliki risiko lebih tinggi mengalami gangguan psikologis, seperti kecemasan, depresi, gangguan tidur, bahkan gejala seperti trauma dan stres berat (PTSD). Ini menunjukkan bahwa konflik sekolah tidak bisa hanya

dipandang sebagai gangguan administratif — konflik yang melibatkan aspek emosional dan psikologis memerlukan perhatian serius karena bisa mempengaruhi perkembangan mental dan kesejahteraan jangka panjang aktor pendidikan.

Perspektif psikologi juga menegaskan pentingnya intervensi proaktif dan preventif. Strategi manajemen konflik harus mencakup pelatihan literasi emosional, mekanisme dukungan psikososial, ruang curah pendapat (ventilasi emosional), serta sistem pendampingan (mentoring, konseling) bagi guru dan siswa. Studi intervensi di beberapa sekolah menunjukkan bahwa program pengembangan EI guru atau siswa, serta sistem dukungan emosional kolektif, dapat menurunkan frekuensi konflik interpersonal dan meningkatkan iklim belajar yang sehat.

Dimensi psikologis konflik juga dipandang sebagai bagian dari proses adaptasi terhadap perubahan — baik perubahan kurikulum, kebijakan, maupun transformasi digital. Perubahan memunculkan ketidakpastian, kecemasan terhadap kompetensi diri, dan rasa vulnerabilitas, terutama bagi mereka yang minim pengalaman atau rendah literasi digital. Kondisi ini bisa memicu resistensi, frustrasi, dan konflik batin yang kemudian merembet ke konflik interpersonal atau struktural. Oleh sebab itu, perubahan harus dikelola dengan memperhatikan kesiapan psikologis individu melalui pelatihan, pendampingan, dan komunikasi transparan.

Secara teoretis, perspektif psikologi memberi pemahaman bahwa konflik di sekolah bukan sekadar persoalan “perbedaan kepentingan” atau “kesalahpahaman administratif”, tetapi sering bersumber dari kebutuhan psikososial, emosi, persepsi diri, serta kapasitas regulasi emosional. Penanganan konflik yang hanya bersifat struktural (kebijakan, aturan, beban kerja) tanpa memperhatikan aspek psikologis cenderung kurang efektif — karena akar konflik ada pada manusia sebagai makhluk sosial-emosional, bukan semata jabatan atau peran.

Kesimpulannya, perspektif psikologi sangat penting sebagai fondasi manajemen konflik pendidikan: ia mengingatkan bahwa pihak sekolah harus menghargai dimensi kemanusiaan, membangun sistem dukungan emosional, serta menyusun prosedur konflik yang manusiawi, preventif, dan holistik.

2. Perspektif Sosiologi: Konflik sebagai Cermin Struktur Sosial, Kekuasaan, dan Dinamika Kolektif

Melihat konflik dari lensa sosiologis mengarahkan perhatian pada aspek struktur sosial, distribusi kekuasaan, kelas, relasi status, dan norma budaya yang melekat dalam institusi pendidikan. Organisasi sekolah dipahami sebagai bagian dari sistem sosial yang lebih luas, di mana konflik sering mencerminkan ketidaksetaraan, persaingan sumber daya, dan perbedaan posisi sosial.

Salah satu pendekatan klasik — tetapi relevan — adalah teori konflik sosial dalam sosiologi pendidikan. Menurut perspektif ini, sekolah merefleksikan struktur masyarakat; relasi kekuasaan, hirarki, dan stratifikasi sosial tertanam dalam struktur organisasi. Teori “*correspondence principle*” misalnya menyatakan bahwa struktur sosial dan stratifikasi di sekolah mencerminkan struktur sosial di dunia kerja atau masyarakat luas. Hal ini berarti konflik di sekolah tidak bisa dilepaskan dari konteks ketimpangan status sosial, akses, dan modal sosial aktor—baik guru, siswa, orang tua, maupun staf administrasi.

Empiris, banyak konflik di sekolah muncul karena ketidakadilan distribusi beban kerja, favoritisme, diskriminasi, atau akses yang timpang terhadap fasilitas. Analisis Demirbilek dan Fidan (2023) menunjukkan bahwa penyebab konflik dalam organisasi pendidikan sangat bervariasi: mulai dari distribusi tugas, perbedaan prioritas antara guru dan administrasi, ketidakseimbangan kekuasaan, hingga diskriminasi antar kelompok — yang dalam

banyak kasus bersifat struktural dan sistemik. Studi lain menyatakan bahwa konflik di sekolah sering muncul antara kelompok golongan guru, antara guru dan orang tua, atau antarkelompok kepentingan (misalnya kurikulum vs kesiswaan), yang menunjukkan bahwa konflik bersifat kolektif dan terkait struktur kekuasaan dan nilai bersama.

Sosiologi konflik juga memperhatikan bahwa konflik bisa menjadi mekanisme reproduksi atau transformasi struktur sosial. Bila konflik dikelola secara represif, ketimpangan dan ketidakadilan bisa mengeras, memperkuat status quo, dan menekan suara kelompok terpinggir. Sebaliknya, jika konflik diproses melalui mediasi, dialog kolektif, dan partisipasi, maka konflik bisa memantik perubahan struktural — revisi kebijakan, redistribusi beban, peningkatan akses, dan perbaikan struktur organisasi. Beberapa riset manajemen konflik di sekolah menunjukkan bahwa mediator informal (guru senior, tokoh sekolah) sering memainkan peran kritis dalam menyelesaikan konflik struktural dan membangun konsensus, terutama ketika kebijakan formal kurang responsif.

Konflik sosiologis juga sering terkait dengan aspek budaya organisasi. Nilai, norma, tradisi, dan praktik sosial di dalam sekolah mempengaruhi bagaimana konflik muncul dan diselesaikan. Budaya yang hierarkis, kaku, dan kurang partisipatif cenderung memendam konflik (laten), yang suatu saat bisa meledak sebagai konflik besar. Sebaliknya, budaya yang demokratis, menghargai perbedaan, terbuka terhadap kritik, dan mendorong partisipasi cenderung menghasilkan konflik konstruktif — perbedaan pandangan dianggap wajar, diskusi terbuka dijunjung, dan penyelesaian dilakukan secara kolektif. Studi di sekolah dasar di beberapa negara menemukan bahwa sekolah dengan budaya terbuka dan partisipatif mencatat konflik lebih sedikit, dan ketika muncul konflik, mereka mengatasinya melalui dialog dan negosiasi, bukan dominasi atau represi.

Teori sosiologi juga relevan ketika kita menilik konflik dalam konteks transformasi — misalnya digitalisasi, perubahan kurikulum, atau reformasi manajemen. Transformasi sering menyingkap ketimpangan lama: akses terhadap teknologi, kapasitas SDM, status sosial, dan persepsi elitisme. Konflik yang muncul bukan hanya soal adaptasi teknis, tetapi soal legitimasi, keadilan, dan distribusi peluang. Perspektif sosiologis membantu kita memahami bahwa konflik di era ini bukan hanya masalah individu atau kelompok kecil, tetapi refleksi struktur sosial yang lebih luas — yang bisa menjadi trigger bagi perubahan sistemik, apabila dikelola dengan kesadaran kolektif.

Pendekatan sosiologi terhadap konflik menghendaki solusi yang bersifat struktural dan kolektif: revisi kebijakan, transparansi distribusi sumber daya, mekanisme partisipatif, serta transformasi budaya organisasi. Manajemen konflik ideal menurut perspektif ini tidak hanya memediasi pertikaian antar individu, tetapi merumuskan ulang struktur, wewenang, dan distribusi kekuasaan agar lembaga pendidikan menjadi institusi yang lebih adil, inklusif, dan demokratis.

Secara teoritis, integrasi perspektif sosiologi memperkaya pemahaman konflik di pendidikan: konflik bukan sekadar interpersonal atau emosional, tetapi terkait dengan struktur sosial, kekuasaan, distribusi sumber daya, dan dinamika budaya. Pendekatan ini relevan untuk membangun manajemen konflik yang tidak hanya bersifat reaktif, tetapi transformasional — memperbaiki sistem, bukan sekadar meredam gejala.

3. Perspektif Manajemen Pendidikan: Konflik Sebagai Tantangan dan Peluang Strategis Organisasi Sekolah

Pendekatan manajemen pendidikan memandang konflik sebagai bagian inheren dari kehidupan organisasi — bukan hanya sebagai risiko, tetapi juga sebagai sumber informasi strategis dan peluang perbaikan. Manajemen konflik dalam pendidikan menurut

perspektif ini melibatkan kebijakan, struktur organisasi, gaya kepemimpinan, mekanisme resolusi, dan budaya kolaboratif.

Penelitian kontemporer menunjukkan bahwa kepemimpinan adaptif dan kolaboratif sangat menentukan keberhasilan manajemen konflik di sekolah. Haya (2024) menekankan bahwa model kepemimpinan yang transparan, penggunaan kebijakan konflik yang jelas, dan budaya kolaborasi adalah strategi efektif untuk mengurangi frekuensi konflik serta dampak negatifnya terhadap kinerja institusi. Hal ini menunjukkan bahwa konflik tidak bisa dikelola hanya lewat mediasi interpersonal, melainkan melalui desain sistem manajemen yang mendasar.

Manajemen konflik yang efektif memerlukan struktur formal dan informal: prosedur penyelesaian konflik, jalur aduan, mediasi, klarifikasi peran, dan pembagian tugas yang adil. Studi oleh Luqman, dkk. (2024) di sekolah menegaskan bahwa konflik antar guru dan staf sering muncul karena ketidakjelasan peran, distribusi beban kerja, dan ketidakjelasan kebijakan. Solusi berupa coaching, mediasi, dan klarifikasi peran serta wewenang terbukti membantu meredam konflik serta memulihkan produktivitas dan iklim kerja.

Manajemen pendidikan juga menekankan bahwa konflik bisa menjadi indikator kelemahan struktural atau kebijakan yang perlu direvisi. Penelitian oleh Demirbilek & Fidan (2023) menemukan bahwa konflik di sekolah sering terjadi karena ketidakseimbangan distribusi tugas, favoritisme, komunikasi buruk, atau tekanan dari orang tua; konflik tersebut memberi “sinyal” perlunya perubahan kebijakan, redistribusi beban, atau perbaikan sistem komunikasi. Dengan demikian, konflik bukan semata masalah yang harus dihindari, tetapi data penting bagi refleksi organisasi dan perbaikan berkelanjutan.

Pendidik dan manajer sekolah semakin menyadari bahwa manajemen konflik harus bersifat proaktif — tidak hanya merespon

konflik ketika muncul, tetapi mencegahnya lewat desain manajemen yang adil, transparan, dan partisipatif. Rahmalia (2024) menunjukkan bahwa pelatihan manajemen konflik, ruang dialog rutin, meeting tim berkala, dan budaya komunikasi terbuka membantu mengurangi stres guru akibat konflik antar-kolegial, serta mempertahankan iklim profesional dan kolaboratif.

Manajemen konflik juga terkait erat dengan kinerja dan hasil pendidikan. Konflik yang dibiarkan berlarut dapat menurunkan semangat guru, merusak hubungan guru-siswa, menurunkan motivasi belajar siswa, serta menurunkan reputasi sekolah. Sebaliknya, institusi yang mampu mengelola konflik dengan baik — melalui pemimpin yang bijak, kebijakan adil, dan sistem resolusi — cenderung mempertahankan komitmen staf dan kualitas pembelajaran. Sebuah studi tentang stress guru di Italia menunjukkan bahwa beban birokrasi, tuntutan administratif, serta tingginya stres kronis berkorelasi dengan turnover guru dan penurunan kualitas pengajaran.

Era digital dan transformasi pendidikan menambah kompleksitas manajemen konflik. Perubahan cepat, tuntutan literasi digital, peran ganda guru sebagai pendidik dan operator sistem digital, serta interaksi virtual antara guru-siswa-orang tua memunculkan konflik baru yang tidak bisa ditangani dengan mekanisme tradisional. Manajemen pendidikan modern harus mampu mengadaptasi strategi konflik: memasukkan literasi digital, regulasi komunikasi daring, kebijakan transparansi digital, serta pelatihan literasi emosional dan teknologi. Studi intervensi mutakhir menunjukkan bahwa kepemimpinan adaptif dan kebijakan konflik yang kontekstual terhadap tantangan digital dapat mengurangi konflik dan meningkatkan kesejahteraan serta efektivitas sekolah.

Paradigma manajemen konflik di pendidikan kini bergeser dari model reaktif ke model preventif dan transformasional. Konflik

dipandang bukan sebagai gangguan yang harus diperbaiki secepat mungkin, tetapi sebagai bagian dari siklus perkembangan organisasi: identifikasi kelemahan, refleksi kolektif, perbaikan struktur dan kebijakan, serta pembangunan budaya kolaboratif. Pendekatan ini sejalan dengan teori organisasi modern yang melihat konflik sebagai sumber adaptasi dan inovasi — kunci agar institusi mampu bertahan dan berkembang di tengah dinamika tuntutan zaman.

Akhirnya, integrasi perspektif manajemen pendidikan menunjukkan bahwa efektifitas manajemen konflik tidak cukup hanya pada level individu atau interpersonal, tetapi harus melibatkan struktur kebijakan, desain organisasi, kepemimpinan, dan budaya sekolah. Sebuah kebijakan konflik yang baik — transparan, adil, partisipatif — bisa mengubah konflik dari beban menjadi kekuatan strategis bagi pengembangan institusi pendidikan.

Ketiga perspektif — psikologi, sosiologi, dan manajemen pendidikan — menawarkan sudut pandang yang saling melengkapi dalam memahami konflik di lembaga pendidikan. Perspektif psikologi menekankan dimensi individu: stres, emosi, regulasi psikologis, kesehatan mental; perspektif sosiologi mengarahkan perhatian pada struktur sosial, kekuasaan, ketimpangan, norma kolektif; sementara perspektif manajemen pendidikan memusatkan pada kebijakan, organisasi, budaya, dan strategi institusional.

Konflik yang muncul di sekolah seringkali merupakan hasil interaksi ketiganya: tekanan psikologis akibat beban kerja dan perubahan (psikologi), dipengaruhi oleh struktur hierarkis dan distribusi kekuasaan (sosiologi), dan ditangani — atau tidak — oleh sistem manajemen konflik yang ada (manajemen pendidikan). Pendekatan tunggal tidak cukup. Manajemen konflik yang efektif menuntut integrasi ketiga perspektif tersebut: kebijakan struktural yang adil, perhatian terhadap kesejahteraan psikologis, serta budaya komunikasi kolektif yang partisipatif.

Dalam praktik, hal ini berarti sekolah perlu membangun mekanisme konflik yang komprehensif: misalnya sistem mediasi, pelatihan literasi emosional dan digital, forum dialog rutin, kebijakan transparan mengenai distribusi tugas dan sumber daya, serta kepemimpinan adaptif. Institusi pendidikan yang mampu mengelola konflik secara holistik memiliki potensi lebih besar berkembang sebagai organisasi pembelajar — mampu bertahan dari tekanan eksternal, berubah sesuai tuntutan zaman, dan menjaga kualitas pembelajaran serta kesejahteraan warga sekolah.

Kerangka teoritis ini sangat penting sebagai landasan bagi bagian selanjutnya dalam buku — terutama ketika kita memetakan peta konflik di era digital, mengembangkan strategi manajemen, dan merumuskan model kepemimpinan transformasional. Dengan memahami konflik dari tiga perspektif, pembaca dan pemangku kebijakan di dunia pendidikan akan dipandu untuk merancang solusi yang tidak sekadar reaktif, tetapi proaktif, holistik, dan berkelanjutan.

Ringkasan

Konflik dalam organisasi pendidikan merupakan fenomena multidimensional yang lahir dari perbedaan nilai, kepentingan, persepsi, dan tujuan antar aktor pendidikan. Dalam perspektif teoretis, konflik tidak lagi dipandang sebagai gangguan, melainkan bagian inheren dari dinamika organisasi yang kompleks. Karakter konflik dalam pendidikan mencakup level personal, interpersonal, struktural, hingga digital—yang masing-masing menghadirkan tantangan berbeda terhadap tata kelola institusi. Dimensi kognitif, afektif, dan perilaku yang terlibat dalam konflik memperlihatkan bahwa gejala ini tidak semata menyangkut tugas dan kebijakan, tetapi juga menyentuh aspek identitas, martabat, dan kesejahteraan psikologis pelaku pendidikan. Berbagai temuan menunjukkan bahwa konflik dapat bersifat laten maupun manifest, konstruktif

maupun destruktif, tergantung bagaimana organisasi membangun komunikasi, keadilan struktural, dan budaya kolaboratif.

Pandangan teoretis mengenai konflik mengalami evolusi signifikan, dari paradigma *human relation* yang menekankan normalisasi konflik sebagai aspek alami hubungan manusia, menuju perspektif *interactionist* yang melihat konflik sebagai energi sosial untuk menjaga dinamika organisasi tetap hidup dan inovatif. Perkembangan terbaru melalui teori konflik konstruktif justru memposisikan konflik sebagai sumber pembelajaran, kreativitas, dan transformasi strategis, sepanjang dikelola melalui mediasi dialogis, pembagian kekuasaan yang adil, serta orientasi solusi. Pendekatan ini menguatkan gagasan bahwa manajemen konflik bukan hanya respons teknis, melainkan kompetensi kepemimpinan yang membutuhkan kecerdasan emosional, sensitivitas budaya, dan kemampuan memfasilitasi perbedaan secara etis.

Kerangka analisis psikologis, sosiologis, dan manajemen pendidikan memperlihatkan bahwa konflik adalah fenomena yang harus dipahami secara holistik: ia berkaitan dengan regulasi emosi dan stres individu, struktur sosial dan distribusi kekuasaan di sekolah, serta strategi organisasi dalam menciptakan iklim kerja yang sehat dan adil. Transformasi digital semakin memperluas medan konflik melalui interaksi virtual, ketimpangan literasi teknologi, misinterpretasi pesan digital, dan isu privasi data. Oleh karena itu, sekolah membutuhkan pendekatan manajemen konflik yang berorientasi pencegahan, partisipatif, dan selaras dengan tuntutan era Pendidikan 5.0. Ketika konflik dipahami dan dikelola secara tepat, ia tidak hanya meredakan ketegangan, tetapi juga memperkuat organisasi sebagai komunitas pembelajar yang adaptif, demokratis, dan berkelanjutan.

Daftar Pustaka

- Aftori, R., Saguni, F., & Ruslin. (2021). *Manajemen konflik dalam organisasi pendidikan perspektif Stephen P. Robbins*. Jurnal Istiqra, 9, 143–150.
- Anwar, K. (2018). Urgensi penerapan manajemen konflik dalam organisasi pendidikan. *Al-Fikri: Jurnal Studi dan Penelitian Pendidikan Islam*, 1(2), 31–44. <https://doi.org/10.30659/jspi.v1i2.3206>
- Asvio, N., & Sriwahyuni, E. (2025). Manajemen konflik di lembaga pendidikan: Analisis sumber, jenis dan strategi penyelesaian. *PRODU: Prokurasi Edukasi Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*, 7(1). <https://doi.org/10.15548/p-prokurasi.v7i1.12288>
- Divy, E. O., Khodijah, N., & Febriyanti, F. (2023). Stress and conflict in educational institutions. *Jurnal Sustainable*, 6(1), 285–291. <https://doi.org/10.32923/kjmp.v6i1.3909>
- Ekawarna. (2021). *Manajemen konflik dan stres*. ITQAN Press.
- Fauzi, I. (2023). Manajemen konflik dan cara penyelesaian konflik dalam organisasi sekolah. *Jurnal Pelita Nusantara*, 1(1). <https://doi.org/10.59996/jurnalpelitanusantara.v1i1.127>
- Fatihatur, R., Giatman, M., & Ernawati. (2023). Study literature peran manajemen konflik dan cara penanganan konflik dalam organisasi sekolah. *Journal of Education Research*, 4(3), 1075–1084.
- Kursih Sulastriningsih, K., Salanti, P., Fatkhulloh, F. K., & Saefurrijal. (2023). Management conflict dalam pendidikan berbasis agama, filsafat, psikologi dan sosiologi. *Jurnal Syntax Transformation*, 4(1). <https://doi.org/10.46799/jst.v4i1.685>
- Lutog, M. J. P., & Aoanan, G. O. (2024). Conflict management styles, workplace incivility and organizational commitment of teachers in Region XI: An explanatory sequential design.

- TOFEDU: The Future of Education Journal*, 3(5), 1731–1748.
<https://doi.org/10.61445/tofedu.v3i5.322>
- Nasrudin, A. H., Unsa, F. F., Aini, F. N., Arifin, I., & Adha, M. A. (2021). Manajemen konflik dan cara penanganan konflik dalam organisasi sekolah. *Tadbir: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*, 9(1), 1–18.
<https://doi.org/10.30603/tjmpi.v9i1.1888>
- Nabila, S. N. (2025). Literatur review tentang sumber konflik. *Qosim: Jurnal Pendidikan dan Studi Islam*, 7(2).
- Rofiq, A. (2018). Manajemen konflik dalam meningkatkan kedisiplinan guru (Studi kebijakan di SMP Al-Kautsar Tanjungpinang Kepulauan Riau). *Nidhomul Haq: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*, 3(2), 74–90.
<https://doi.org/10.31538/ndh.v3i2.74>
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2008). *Perilaku organisasi* (Edisi ke-12). Salemba Empat.
- Sofiawati, E. T. (2025). Conflict management in educational organizations: Innovative strategies to enhance teacher and management collaboration. *Glasser Journal of Education*, 3(1).
- Sulistiana, E. K., Anggi, D. N., Nasywa, I. H., & Putri, L. V. P. (2025). Manajemen konflik untuk mewujudkan lingkungan belajar yang positif di sekolah dasar. *Jurnal Bersama Ilmu Pendidikan (DIDIK)*, 1(2), 101–106.
<https://doi.org/10.55123/didik.v1i2.219>
- Uzun, T., & Ayik, A. (2017). Relationship between communication competence and conflict management styles of school principals. *Eurasian Journal of Educational Research*, 68, 169–188. <https://doi.org/10.14689/ejer.2017.68.9>
- Yasmadi, B., Sobari, S., Koswara, N., & Faiz Karim, F. (2021). Conflict management in education: Theological, philosophical

and theoretical perspectives. *Enrichment: Journal of Management*, 12(1), 1113–1120.

Yasmadi, B. (2021). Conflict dynamics in education. *Enrichment: Journal of Management*, 12(1).

BAB III

PARADIGMA DIGITAL DALAM PENDIDIKAN DAN IMPLIKASINYA TERHADAP KONFLIK

A. Transformasi digital dalam sistem pendidikan

1. Konfigurasi Konseptual Transformasi Digital dalam Sistem Pendidikan

Transformasi digital dalam sistem pendidikan tidak sekadar mengganti medium pembelajaran dari analog ke digital, melainkan merupakan pergeseran paradigma yang mendasar terhadap cara lembaga pendidikan dikelola, bagaimana kurikulum dirancang, bagaimana proses pedagogis berlangsung, serta bagaimana relasi kekuasaan dan budaya organisasi terstruktur ulang. Hashim, Tlemsani, dan Matthews (2022) menegaskan bahwa strategi transformasi digital di pendidikan tinggi global membutuhkan reposisi strategis institusional, tata kelola data, dan model layanan agar perguruan tinggi dapat mempertahankan daya saing dan relevansi di era globalisasi. Dalam kerangka ini, digitalisasi bukan sekadar proyek teknis; ia adalah proyek transformasional yang secara simultan menyentuh visi, struktur, dan habitus para aktor pendidikan.

Pengalaman global pascapandemi mempercepat urgensi transformasi tersebut. Sebagaimana dicatat oleh Azevedo dan Azevedo (2020), pandemi memaksa institusi pendidikan untuk mendigitalisasi seluruh aspek operasional—kurikulum, administrasi, interaksi akademik—dalam waktu singkat. Situasi ini memaksa perubahan tidak saja pada media pengajaran, tetapi juga pada jaringan sosial dan budaya kelembagaan (Azevedo & Azevedo,

2020). Oleh karena itu, digital transformation dalam pendidikan harus dilihat sebagai reorganisasi institusional yang melibatkan aspek akademik, sosial, teknis, dan administratif secara holistik.

Perubahan konseptual ini juga menggeser pemahaman tentang ruang dan waktu pendidikan. Ruang sekolah yang dulunya nyata—ruang kelas, papan tulis, interaksi tatap muka—berangsur menjadi ruang hibrid, di mana virtual dan fisik terintegrasi. Penelitian kontemporer menunjukkan bahwa institusi yang berhasil melaksanakan transformasi digital secara komprehensif menciptakan “digital school” yang mengintegrasikan infrastruktur teknologi, kebijakan kelembagaan, kompetensi tenaga pendidik, dan dukungan ekosistem sosial untuk menciptakan lingkungan belajar yang adaptif dan inklusif (Yehya, 2021). Konfigurasi semacam ini memungkinkan fleksibilitas dalam akses belajar—siswa dapat mengakses materi kapan saja dan dari mana saja—menandai pergeseran mendasar dalam epistemologi pendidikan.

Namun transformasi digital bukan sekadar memperluas akses, melainkan juga memunculkan tantangan struktural dan etis. Ketergantungan pada aktor privat —misalnya penyedia platform, penyedia konten, dan pengelola data—menciptakan konstelasi baru negosiasi kekuasaan antara negara, pasar, dan komunitas pendidikan (Selwyn, 2018). Di banyak konteks, kurikulum, standar asesmen, dan kebijakan akreditasi kini dipengaruhi oleh logika industri teknologi pendidikan; jika tidak dikelola secara kritis, hal ini dapat memindahkan kendali dari komunitas pendidikan ke korporasi teknologi, memunculkan konflik tentang kedaulatan data, komersialisasi pendidikan, serta keadilan akses.

Konteks Indonesia memperlihatkan realitas yang khas: transformasi digital menjadi agenda strategis nasional, terutama dalam rangka mendukung kebijakan Kurikulum Merdeka dan pemenuhan kebutuhan pendidikan pascapandemi. Studi terbaru

menunjukkan bahwa transformasi digital di Indonesia telah menjadi prioritas kebijakan dan akademik — tidak lagi sebagai pilihan, melainkan kebutuhan strategis (Andriani, 2025). Digitalisasi sektor pendidikan di Indonesia juga menyoroti pentingnya literasi digital, pemerataan infrastruktur, serta peningkatan kapasitas guru dan pemimpin pendidikan agar transformasi tidak memperluas ketimpangan, melainkan memperkuat kapasitas sistem secara kolektif (Nashrullah, 2025).

Secara epistemologis, transformasi digital mengintervensi cara pengetahuan diproduksi, didistribusikan, dan divalidasi. Bukan lagi hanya teks cetak dan interaksi tatap muka, pengetahuan kini tersedia dalam bentuk multimodal, interaktif, dan sering dikurasi oleh algoritma (McCarthy et al., 2023). Dinamika ini menuntut literasi digital kritis — peserta didik dan pendidik harus mampu memilih, mengevaluasi, dan memproduksi informasi secara bertanggung jawab. Tanpa kompetensi semacam itu, risiko konsumsi pasif dan dominasi konten tertentu oleh penyedia platform menjadi nyata.

Pengaruh pada identitas profesional pendidik dan pemimpin pendidikan menjadi sangat signifikan. Transformasi digital menuntut guru dan pemimpin institusi memiliki literasi teknologi, kompetensi pedagogik digital, serta kepekaan terhadap implikasi sosial-kultural dari keputusan digital. Studi terkini menunjukkan bahwa guru dan tenaga kependidikan harus dipandang sebagai “co-constructors” reformasi, bukan sekadar pelaksana; dalam konteks sistem pendidikan yang berubah, otonomi profesional serta identitas kembali dibangun di tengah tuntutan struktural dan teknis (Fitriyah, 2025).

Dengan demikian, transformasi digital dalam pendidikan adalah proses kompleks dan multi-dimensi — bukan hanya perubahan alat atau media, melainkan rekonstruksi sistem, budaya, dan identitas institusional. Keberhasilan transformasi ini sangat

tergantung pada bagaimana setiap komponen — kebijakan, infrastruktur, kapasitas manusia, tata kelola, dan etika — diorkestrasi secara integratif dan sensitif terhadap konteks lokal, sosial, dan historis. Tanpa kerangka manajemen dan partisipasi kolektif, digitalisasi berisiko menjelma menjadi proyek kosmetik; sebaliknya jika dipahami sebagai proyek strategis, transformasi digital dapat menjadi fondasi untuk pendidikan yang lebih inklusif, adaptif, dan berkeadilan.

2. Dimensi Implementasi Transformasi Digital: Kurikulum, Pedagogi, dan Manajemen

Implementasi transformasi digital dalam sistem pendidikan tercermin secara jelas pada cara kurikulum dirancang, strategi pembelajaran dikembangkan, dan sistem asesmen dikelola secara terhubung dan berbasis data. Adopsi teknologi tidak lagi cukup dipahami sebagai penambahan alat bantu, melainkan sebagai kerangka kerja baru yang mengarahkan tujuan, isi, dan proses pendidikan. Aditya (2024) menegaskan bahwa kurikulum di era digital perlu dirancang tidak hanya untuk mentransfer pengetahuan substantif, tetapi juga untuk mengembangkan kompetensi abad ke-21 seperti literasi digital, berpikir kritis, kolaborasi virtual, dan kreativitas. Kurikulum yang adaptif terhadap teknologi meniscayakan integrasi sumber belajar digital, tugas berbasis proyek yang memanfaatkan data, simulasi interaktif, serta lingkungan belajar yang memberi ruang bagi eksplorasi dan pemecahan masalah secara kolaboratif dan lintas disiplin.

Perubahan desain kurikulum pada gilirannya menuntut reorientasi tujuan belajar dari sekadar penguasaan konten ke pengembangan kapasitas belajar sepanjang hayat. Aditya (2024) menggarisbawahi pentingnya pergeseran kurikulum menuju pendekatan yang berpusat pada peserta didik, berbasis proyek, dan terhubung dengan ekosistem digital yang lebih luas. Orientasi ini

menjadikan teknologi sebagai medium untuk memperkaya pengalaman belajar, bukan sebagai tujuan pada dirinya sendiri. Kerangka kurikulum yang demikian menuntut guru untuk merancang pengalaman belajar yang mendorong peserta didik mencari, mengolah, dan menginterpretasi informasi dari berbagai sumber digital secara mandiri dan kritis, serta mengkomunikasikan hasil temuannya melalui beragam format multimodal.

Strategi pembelajaran di ruang kelas—baik fisik maupun virtual—mengalami pergeseran menuju model yang lebih student-centered, kolaboratif, dan terpersonalisasi. Penelitian Izzati, Adzra, dan Saputra (2024) mengenai penerimaan pembelajaran daring di pendidikan tinggi menunjukkan bahwa persepsi kemudahan penggunaan dan kemanfaatan teknologi menjadi faktor kunci penerimaan mahasiswa terhadap pembelajaran berbasis platform digital. Temuan ini mengisyaratkan bahwa transformasi digital tidak dapat berhenti pada pengadaan platform; diperlukan desain instruksional yang benar-benar memanfaatkan fitur teknologi untuk membangun interaksi bermakna, menghadirkan umpan balik cepat, dan memfasilitasi pembelajaran mandiri yang terarah. Peran pendidik bergeser dari “penyaji materi” menjadi “perancang pengalaman belajar” yang mengorkestrasi interaksi antara peserta didik, konten, dan teknologi.

Kehadiran Learning Management System (LMS) menjelma sebagai tulang punggung orkestrasi pembelajaran digital di banyak institusi. Gunawan (2024) menemukan bahwa penggunaan LMS berkontribusi langsung terhadap peningkatan literasi digital pendidik, karena guru dituntut untuk mengelola materi, tugas, forum diskusi, dan penilaian secara terintegrasi dalam satu sistem. Hidayati (2023) menambahkan bahwa di konteks madrasah, keberhasilan integrasi LMS sangat bergantung pada kesiapan dan penerimaan guru terhadap teknologi; sistem yang canggih tidak akan berdampak

signifikan jika guru belum memiliki kompetensi dan keyakinan untuk memanfaatkannya. LMS, dalam perspektif ini, tidak hanya alat administrasi, tetapi juga lingkungan pedagogis yang membentuk praktik mengajar, pola komunikasi, dan kultur belajar.

Pengalaman pandemi COVID-19 mempercepat pemanfaatan LMS dan berbagai platform daring di seluruh jenjang pendidikan. Fibriasari (2023) menunjukkan bahwa banyak universitas di Indonesia mengembangkan atau mengoptimalkan LMS untuk menggantikan maupun melengkapi perkuliahan tatap muka, sehingga mahasiswa memiliki akses fleksibel terhadap materi, forum diskusi, dan evaluasi. Pada level sekolah, Masamah (2025) menggambarkan bagaimana LMS digunakan sebagai media pendukung pembelajaran matematika berbasis digital, yang memungkinkan guru mendistribusikan materi, menyusun bank soal, memonitor pengerjaan tugas, dan melacak kemajuan belajar siswa secara lebih sistematis. Integrasi semacam ini tidak hanya meningkatkan efisiensi, tetapi juga membuka peluang pengembangan pembelajaran berbasis data (*data-driven learning*) yang sebelumnya sulit diwujudkan.

Transformasi digital juga menyentuh secara mendalam praktik penilaian dan pelaporan hasil belajar. Sistem penilaian berbasis aplikasi memungkinkan guru menginput nilai secara real-time, menghasilkan analitik pembelajaran, dan menyajikan umpan balik yang lebih cepat kepada siswa maupun orang tua. Ramatni (2025), ketika mengkaji pergeseran dari administrasi konvensional ke digitalisasi total manajemen pendidikan, menunjukkan bahwa digitalisasi administrasi mempercepat alur informasi, meningkatkan transparansi, dan memperkuat akuntabilitas lembaga pendidikan. Namun percepatan ini harus diimbangi dengan standar operasional, kebijakan perlindungan data, dan mekanisme pengawasan yang ketat agar pemanfaatan data pembelajaran tetap etis, aman, dan berorientasi pada kepentingan terbaik peserta didik.

Desain pengalaman belajar digital sekaligus membuka dan menyingkap persoalan akses serta kesiapan infrastruktur. Hidayah (2022) menemukan bahwa pembelajaran daring selama pandemi di Indonesia memperlihatkan kesenjangan akses perangkat dan internet yang signifikan antar siswa, yang tidak hanya berdampak pada partisipasi akademik, tetapi juga pada kualitas interaksi sosial dan rasa kebersamaan. Realitas ini menunjukkan bahwa implementasi teknologi harus dipandang sebagai hasil interaksi antara desain sistem, kapasitas pengguna, dan konteks sosial-ekonomi. Ketika salah satu komponen timpang, transformasi digital berpotensi memperlebar ketimpangan alih-alih mengurangnya, dan pada titik tertentu dapat memicu konflik, baik dalam bentuk kekecewaan orang tua maupun frustrasi peserta didik dan pendidik.

Pengelolaan sumber daya manusia muncul sebagai pilar fundamental dalam implementasi transformasi digital. Balyer dan Öz (2018) menegaskan bahwa kompetensi pedagogik digital guru serta kapasitas kepemimpinan kepala sekolah dan manajer pendidikan merupakan faktor penentu keberhasilan perubahan. Program pelatihan, pendampingan, dan pengembangan komunitas belajar profesional berbasis teknologi menjadi kebutuhan yang tidak dapat ditunda. Guru dituntut tidak lagi sekadar “penyampai materi”, melainkan fasilitator pembelajaran yang mampu merancang aktivitas berbasis platform, memoderasi diskusi virtual, menafsirkan data hasil belajar yang dihasilkan LMS, dan mengintegrasikan berbagai sumber belajar digital ke dalam skenario pembelajaran yang bermakna dan kontekstual.

Dimensi manajerial dari transformasi digital juga menjangkau perencanaan strategis dan tata kelola anggaran di tingkat lembaga maupun sistem. Thamrin dan kolega (2024) menekankan pentingnya kolaborasi antara lembaga pendidikan, pemerintah, dan organisasi non-profit untuk mengatasi keterbatasan infrastruktur, kualitas

sumber daya manusia, dan pemerataan akses teknologi. Perencanaan jangka panjang yang serius perlu mencakup peta jalan pengadaan dan pemeliharaan infrastruktur, program literasi digital berjenjang, mekanisme dukungan teknis bagi sekolah dan guru, serta skema insentif yang mendorong inovasi pedagogik berbasis teknologi. Transformasi digital yang dikelola sebagai proyek jangka pendek, tanpa visi dan roadmap yang jelas, berisiko berhenti pada level kosmetik, terbatas pada pengadaan perangkat dan platform tanpa perubahan mendasar pada kultur belajar dan kultur kerja lembaga pendidikan.

Dimensi etis dan regulatif menjadi unsur yang tidak terpisahkan dari setiap upaya implementasi teknologi di bidang pendidikan. Laporan OECD tentang digital equity and inclusion pada 2023 mengingatkan bahwa digitalisasi pendidikan memiliki implikasi langsung terhadap pemenuhan hak atas pendidikan, terutama terkait privasi data, komersialisasi platform, dan algoritmisasi proses belajar (OECD, 2023). Institusi pendidikan perlu mengembangkan kebijakan perlindungan data yang komprehensif, protokol keamanan siber yang memadai, serta pedoman penggunaan kecerdasan buatan dan analitik pembelajaran yang mencegah diskriminasi maupun pelanggaran hak siswa. Kesadaran etis ini menjadi bagian integral dari literasi digital kritis yang harus dimiliki guru, siswa, maupun pemimpin pendidikan, sehingga teknologi tidak hanya dimanfaatkan karena “mampu” digunakan, tetapi dipilih dan dioperasikan berdasarkan pertimbangan moral, pedagogis, dan keadilan sosial.

Konfigurasi dimensi kurikulum, pedagogi, dan manajemen dalam implementasi transformasi digital menunjukkan bahwa teknologi bukan sekadar variabel tambahan, melainkan faktor struktural yang membentuk orientasi, proses, dan relasi dalam sistem pendidikan. Keberhasilan transformasi akan sangat dipengaruhi oleh

sejauh mana pemangku kepentingan mampu mengelola interdependensi antara desain kurikulum, praktik pembelajaran, kapasitas SDM, regulasi, dan infrastruktur. Ketika dimensi-dimensi tersebut diorkestrasi secara selaras dan berkeadilan, transformasi digital berpotensi menjadi kekuatan pendorong peningkatan mutu dan pemerataan pendidikan; sebaliknya, jika diabaikan atau dikelola secara parsial dan fragmentaris, digitalisasi justru dapat memunculkan bentuk-bentuk baru eksklusi, ketimpangan, dan konflik di lingkungan pendidikan.

3. Transformasi Digital, Keadilan Pendidikan, dan Dinamika Konflik

Transformasi digital yang merembes hingga ke seluruh struktur sistem pendidikan menghadirkan konsekuensi besar terhadap munculnya konfigurasi konflik baru di lingkungan sekolah dan perguruan tinggi. Digitalisasi, di satu sisi, membuka peluang pemerataan akses melalui platform pembelajaran terbuka, sumber belajar gratis, serta kursus daring yang berskala luas; namun di sisi lain, ia berpotensi memperdalam ketimpangan bagi mereka yang berada dalam keterbatasan perangkat, konektivitas, dan literasi digital. Hidayah (2022) menegaskan bahwa ketimpangan akses perangkat dan jaringan telah memunculkan bentuk baru dari “digital divide” di kalangan peserta didik, yang berdampak pada partisipasi belajar, capaian akademik, bahkan rasa percaya diri siswa dalam berinteraksi di ruang belajar digital. Ketika tuntutan akademik yang semakin tinggi tidak diimbangi dengan dukungan sarana yang memadai, konflik laten antara siswa, orang tua, dan sekolah pun menjadi keniscayaan.

Dinamika konflik selanjutnya muncul dari ketegangan antara kebijakan digitalisasi yang bersifat top-down dan kesiapan aktor pendidikan di akar rumput. Putri (2021) menemukan bahwa guru di berbagai jenjang sering mengalami overload administrasi digital

sekaligus tekanan untuk serta-merta menguasai berbagai platform pembelajaran, bahkan ketika dukungan teknis dan pelatihan belum memadai. Kondisi ini memperburuk kelelahan digital (*digital fatigue*) dan memunculkan resistensi terhadap kebijakan yang dianggap tidak sensitif terhadap realitas lapangan. Konflik ini kemudian beresonansi dalam bentuk ketidakpuasan guru terhadap manajemen sekolah dan pembuat kebijakan yang dinilai tidak memperhitungkan kapasitas aktual pendidik di daerah dengan fasilitas terbatas.

Transformasi digital juga mengubah relasi antara sekolah dan keluarga. Pembelajaran daring memindahkan sebagian besar tanggung jawab fasilitasi belajar ke rumah, sehingga orang tua harus menyediakan perangkat, kuota internet, bahkan pendampingan pedagogis. Fauzi (2020) mengungkapkan bahwa banyak orang tua sekolah dasar merasakan tekanan psikologis akibat peran ganda sebagai pencari nafkah sekaligus fasilitator belajar, terlebih ketika literasi digital mereka rendah. Ketidakseimbangan ekspektasi antara sekolah yang menuntut keterlibatan intensif orang tua dan keterbatasan kemampuan keluarga untuk memenuhi tuntutan tersebut sering kali mencetuskan konflik terbuka mengenai tugas rumah, hasil belajar anak, dan kinerja sekolah.

Dimensi keadilan pendidikan turut menjadi pusat perhatian dalam membaca konflik berbasis digitalisasi. Laporan OECD (2023) menegaskan bahwa ketergantungan berlebihan pada platform komersial dan perangkat berteknologi tinggi berpotensi menciptakan eksklusi sistemik bagi peserta didik dari keluarga berpendapatan rendah. Ketika akses terhadap ruang digital menjadi syarat utama keberhasilan akademik, maka terdapat risiko pelabelan dan marginalisasi siswa yang tidak mampu memenuhi persyaratan tersebut. Konflik sosial yang muncul tidak selalu bersifat eksplisit, melainkan terartikulasikan dalam disparitas capaian akademik,

menurunnya angka partisipasi sekolah, dan tingkat putus sekolah yang lebih tinggi di wilayah rentan.

Konflik internal dalam organisasi pendidikan pun tidak dapat diabaikan. Evitha (2024) menggarisbawahi bahwa intensifikasi penggunaan teknologi dapat memengaruhi kondisi psikososial guru dan dosen, khususnya apabila kepemimpinan tidak adaptif dan kurang komunikatif. Ketika tenaga pendidik merasa tidak dilibatkan secara bermakna dalam proses pengambilan keputusan, atau tidak disediakan dukungan pelatihan yang proporsional, muncul rasa teralienasi yang berpotensi menurunkan motivasi dan profesionalisme. Konflik yang muncul bukan sekadar persoalan perangkat atau aplikasi yang rumit, tetapi menyentuh aspek mendasar identitas profesional, otonomi kerja, serta rasa dihargai dalam organisasi.

Selain itu, pemanfaatan teknologi digital di pendidikan menimbulkan persoalan etika yang signifikan, terutama dalam konteks pengawasan berbasis data dan kecerdasan buatan. Penggunaan LMS, aplikasi proktor ujian, dan sistem analitik pembelajaran memungkinkan pemantauan aktivitas siswa secara detail. Sejumlah studi internasional mengkhawatirkan bahwa praktik pengawasan semacam ini dapat menghasilkan iklim belajar yang penuh kecurigaan, mengurangi kepercayaan, serta mengganggu kesehatan mental peserta didik jika tidak dikomunikasikan dengan transparan dan tidak disertai kebijakan perlindungan privasi. Kekhawatiran ini menyoroti pentingnya memastikan bahwa inovasi digital tetap berpijak pada etika perlindungan martabat peserta didik.

Perspektif keadilan sosial kemudian menjadi lensa kritis untuk memahami transformasi digital dan konflik yang menyertainya. Kajian literatur mutakhir menunjukkan bahwa tanpa intervensi afirmatif yang kuat, digitalisasi cenderung mereplikasi struktur ketimpangan yang sudah ada, baik berbasis kelas sosial, gender,

maupun lokasi geografis (GoAcademica, 2023). Sekolah-sekolah di wilayah perkotaan dengan sumber daya memadai akan lebih cepat mengadopsi teknologi yang canggih, sementara sekolah di wilayah terpencil semakin tertinggal dalam infrastruktur, kompetensi, dan dukungan teknis. Polarisasi ini berpotensi menimbulkan konflik kebijakan antara pemerintah pusat dan daerah, serta menghasilkan kekecewaan masyarakat terhadap narasi modernisasi pendidikan yang tidak memberikan manfaat secara merata.

Kepemimpinan pendidikan di era digital, oleh karena itu, dituntut untuk tidak hanya mahir dalam pengelolaan teknologi, tetapi juga sensitif terhadap dinamika konflik yang mungkin muncul. Thamrin dan kolega (2024) menekankan pentingnya kolaborasi lintas sektor sebagai strategi mitigatif—mulai dari penguatan infrastruktur, peningkatan kapasitas SDM, hingga regulasi perlindungan data yang berpihak pada peserta didik dan tenaga pendidik. Pemimpin sekolah perlu mengembangkan pola komunikasi dua arah, memperluas forum dialog—daring maupun luring—serta membangun budaya refleksi dan ko-kreasi kebijakan digital yang melibatkan semua pemangku kepentingan, terutama mereka yang terdampak langsung.

Transformasi digital yang dirancang secara inklusif dan dikelola secara partisipatif bahkan dapat berfungsi sebagai katalis positif dalam penyelesaian konflik pendidikan. Pemanfaatan platform digital dapat memperluas kanal komunikasi yang lebih adil antara sekolah, orang tua, dan masyarakat; menyediakan mekanisme pelaporan masalah yang lebih cepat; serta mendorong transparansi dalam tata kelola anggaran, pelaksanaan program, dan penilaian peserta didik. Ramatni (2025) menunjukkan bahwa digitalisasi administrasi pendidikan dapat meningkatkan akuntabilitas publik serta mengurangi praktik kecurangan apabila disertai audit dan partisipasi masyarakat.

Esensi penting dari uraian ini adalah bahwa transformasi digital selalu hadir dalam sifat ambivalen—menghadirkan ruang inovasi sekaligus potensi ketidakadilan. Arah perubahan akan sangat ditentukan oleh bagaimana pemimpin pendidikan membaca realitas di lapangan, mengelola tensi yang muncul, dan membangun tata kelola yang mengedepankan keadilan, inklusivitas, serta perlindungan bagi kelompok paling rentan. Ketika transformasi digital dikawal oleh visi kemanusiaan, konflik yang muncul tidak lagi dilihat sebagai ancaman, melainkan sebagai energi kritis yang mendorong sistem pendidikan bergerak menuju ekosistem yang lebih resilien, adaptif, dan berkelanjutan—sebuah sistem yang tidak hanya modern secara teknologi, tetapi juga adil secara sosial.

B. Perubahan budaya kerja dan komunikasi di sekolah digital

1. Dari Budaya Tradisional ke Budaya Sekolah Digital: Dinamika Organisasi dan Nilai Kolektif

Pergeseran menuju sekolah digital menandai transformasi mendasar dalam budaya kerja lembaga pendidikan; kultur kolektif, nilai bersama, dan praktik sehari-hari tidak lagi dapat dibatasi pada rutinitas tatap muka dan administrasi konvensional. Sekolah yang memberlakukan lingkungan digital — melalui *Learning Management System (LMS)*, *Virtual Learning Environment (VLE)*, sistem manajemen informasi, dan platform komunikasi daring — menuntut bahwa seluruh warga sekolah — guru, staf administrasi, siswa, dan pimpinan — mengadopsi nilai fleksibilitas, kolaborasi, dan adaptabilitas secara konsisten. Purnomo (2024) menggambarkan bagaimana “change management” transformasi digital dari status quo menuntut perubahan persepsi, kebiasaan kerja, serta struktur komunikasi internal sekolah menuju apa yang disebut “*Digital-based School Culture (DSC)*”, sehingga digitalisasi menjadi lebih dari sekadar substitusi alat—ia merupakan rekonstruksi budaya kelembagaan.

Proses pembentukan budaya sekolah digital tidak dapat dipandang sebagai efek otomatis dari tersedia dan dipasangnya teknologi. Kepemimpinan memegang peran krusial dalam mengarahkan, memfasilitasi, dan meneguhkan nilai-nilai baru sebagai bagian dari identitas organisasi. Waty (2024) menunjukkan bahwa gaya kepemimpinan yang mendukung literasi digital dan membangun kultur organisasi terbuka secara signifikan memengaruhi keberhasilan transformasi digital di sekolah. Sekolah yang berhasil bertransformasi idealnya mengembangkan suasana di mana inovasi dan eksperimen dihargai—kegagalan bukan sekadar dianggap kegagalan, melainkan bagian dari proses belajar dan perbaikan berkelanjutan; kreativitas, kolaborasi, dan kemauan untuk berubah menjadi norma kolektif.

Redefinisi peran tiap aktor menjadi bagian tak terpisahkan dari perubahan budaya ini. Guru dan tenaga kependidikan tidak lagi hanya sebagai penyampai materi dalam ruang kelas fisik, tetapi bergeser menjadi fasilitator pembelajaran, kurator konten digital, moderator diskusi daring, serta analisis hasil belajar berbasis data. Perubahan peran ini menuntut peningkatan kompetensi profesional secara berkelanjutan dan rasa tanggung jawab lebih besar terhadap hasil pembelajaran. Lukman dan Yune (2025) bahkan menunjukkan bahwa digital leadership dan kompetensi digital guru secara bersama-sama memfasilitasi integrasi budaya digital secara efektif di sekolah, menunjukkan bahwa keberhasilan transformasi bergantung pada kombinasi kepemimpinan visioner dan kapasitas profesional pendidik.

Di sisi lain, transformasi budaya juga mengandaikan bahwa sekolah sebagai institusi mengalami rekonstruksi identitas — dari lembaga yang birokratis dan kaku menuju komunitas pembelajar yang dinamis, adaptif, dan responsif terhadap perubahan sosial, teknologi, dan pedagogis. Faried (2025) menunjukkan bahwa

digitalisasi telah mengubah pola kerja, struktur organisasi, dan cara interaksi dalam sekolah, sehingga budaya organisasi juga ikut berubah sesuai tuntutan zaman. Namun transisi semacam ini tidak otomatis berjalan mulus. Resistensi terhadap perubahan, ketidakpastian di kalangan staf, kecemasan kehilangan “keakraban lama” atau kebiasaan tradisional, serta kekhawatiran atas beban kerja tambahan sering muncul sebagai tantangan nyata. Oleh karenanya, proses transformasi budaya harus dikelola secara reflektif, partisipatif, dan sensitif terhadap konteks lokal serta karakter komunitas sekolah.

Aspek sosial-kultural dari sekolah digital juga menuntut pembangunan modal sosial baru — kepercayaan, keterbukaan, kolaborasi, dan solidaritas di antara warga sekolah. Budaya digital bukan sekadar tentang penggunaan teknologi, tetapi bagaimana komunitas sekolah bersama-sama membuat norma, praktik, dan tanggung jawab kolektif dalam pengelolaan pembelajaran, manajemen data, serta interaksi profesional. Supriyadi (2023) menunjukkan bahwa kombinasi budaya organisasi dan motivasi kerja berdampak positif terhadap efektivitas kerja guru dalam konteks digitalisasi pendidikan, yang menunjukkan bahwa budaya organisasi memainkan peran penting dalam menentukan hasil transformasi. Ketika nilai-nilai kolektif ini berhasil diinternalisasikan secara luas, sekolah digital dapat berfungsi sebagai komunitas profesional yang adaptif, resilien, dan berkomitmen pada pembelajaran sepanjang hayat serta peningkatan mutu pendidikan secara konsisten.

Analog dengan transformasi organisasi pada sektor lain, transformasi sekolah menuju budaya digital juga perlu dipandang sebagai proses jangka panjang: tidak cukup hanya memperkenalkan teknologi, tetapi membangun kapasitas, identitas, dan kultur organisasi secara menyeluruh. McCarthy et al. (2023) menekankan

bahwa digital transformation untuk institusi pembelajaran memerlukan mindset perubahan, strategi manajemen perubahan, dan komitmen terhadap pengembangan sumber daya manusia, bukan semata pengadaan infrastruktur teknologi. Integrasi teknologi yang diiringi oleh perubahan budaya, struktur organisasi, kompetensi, dan nilai kolektif menjadikannya transformasi sejati — yang, bila dikelola dengan baik, dapat membawa dampak positif jangka panjang: bukan hanya peningkatan efisiensi dan efektivitas, tetapi transformasi identitas kelembagaan, budaya profesionalisme, dan komunitas belajar yang sehat.

Oleh karena itu, peralihan dari budaya tradisional ke budaya sekolah digital bukan sekadar fenomena teknis, melainkan transformasi sosial-kultural yang mendasar. Kesuksesan perubahan ini sangat tergantung pada bagaimana kepemimpinan, iklim organisasi, struktur komunikasi, kapasitas individu, dan modal sosial saling berjejaring dan saling mendukung. Jika nilai fleksibilitas, kolaborasi, inovasi, dan tanggung jawab kolektif berhasil diinternalisasikan, sekolah digital bukan hanya akan menjadi label, tetapi akan hidup sebagai komunitas profesional yang dinamik, adaptif, dan berorientasi masa depan. Sebaliknya, jika transformasi hanya berhenti pada adopsi perangkat dan aplikasi tanpa perubahan mendasar pada kultur, maka risiko resistensi, fragmentasi, dan stagnasi budaya akan selalu mengintai — menjadikan digitalisasi sekadar proyek kosmetik, bukan perubahan substantif.

2. Komunikasi, Kolaborasi, dan Manajemen Pengetahuan di Sekolah Digital

Perubahan budaya kerja di sekolah digital memunculkan pola komunikasi dan kolaborasi yang berbeda secara signifikan dari model tradisional. Platform digital, sistem manajemen informasi daring, dan Learning Management System (LMS) memungkinkan interaksi yang melampaui batas ruang dan waktu, sehingga

komunikasi antara guru, siswa, orang tua, dan pihak manajemen berlangsung lebih fleksibel, intens, dan berkelanjutan. Studi pada sekolah dasar di Indonesia menunjukkan bahwa transformasi digital meningkatkan efektivitas komunikasi dan efisiensi pelayanan — terutama dalam penyampaian informasi, koordinasi tugas, dan distribusi materi pelajaran secara digital — hal yang sulit dicapai melalui sistem manual. (Nisa, Amanda & Pribadi, 2023) Perubahan ini tidak hanya mempercepat alur informasi, tetapi juga memungkinkan penyebaran informasi penting seperti jadwal, tugas, dan pengumuman secara serentak ke seluruh komunitas sekolah, yang sebelumnya memerlukan banyak waktu dan tenaga dalam model konvensional.

Di ranah manajemen pengetahuan, digitalisasi memberi peluang besar bagi sekolah untuk mengarsipkan materi pembelajaran, catatan kegiatan, hasil evaluasi, dan interaksi dalam basis data terpusat. Mekanisme ini mendukung kontinuitas pembelajaran — konten, diskusi, dan hasil kerja siswa dapat disimpan, diakses kembali, dan diperbarui sewaktu-waktu. Teknologi ini mendukung kolaborasi antar guru: mereka dapat berbagi rencana pelajaran, modul digital, dan refleksi pedagogis melalui repositori bersama, sehingga membangun akumulasi pengetahuan kolektif dan praktik terbaik (best practices) secara sistematis. (Impact of Knowledge Management Processes on Teachers' Digital Skills, 2022) Selain itu, manajemen digital memungkinkan analisis data pembelajaran — seperti jejak pengerjaan tugas, pola kehadiran, dan kecenderungan hasil evaluasi — yang dapat dimanfaatkan untuk merancang intervensi pedagogis lebih tepat sasaran, memetakan kebutuhan siswa, serta mengevaluasi efektivitas strategi pembelajaran. Hal tersebut meningkatkan transparansi, akuntabilitas, dan kualitas manajemen sekolah secara keseluruhan.

Kolaborasi antarsekolah dan antarguru menjadi semakin nyata dalam lingkungan sekolah digital. Literatur tentang budaya organisasi digital menunjukkan bahwa lingkungan yang mendukung inovasi dan literasi digital mendorong terbentuknya komunitas profesional yang aktif berbagi praktik baik, pengalaman pedagogis, dan sumber belajar digital (Kurniawan, 2024). Ruang kolaboratif ini memungkinkan guru dari berbagai sekolah — bahkan dari wilayah geografis berbeda — untuk berinteraksi, bertukar modul, berdiskusi tentang strategi pembelajaran, serta mengembangkan proyek bersama. Transformasi ini memecah batas tradisional antara sekolah, membuka peluang inovasi pedagogis yang lebih luas dan inklusif. Dalam banyak kasus, kolaborasi digital semacam ini mendukung peningkatan kualitas pembelajaran — siswa mendapat manfaat dari materi dan metode pengajaran terbaik dari luar sekolah mereka sendiri.

Keuntungan dari transformasi komunikasi dan kolaborasi digital terhadap manajemen pengetahuan dan inovasi sangat signifikan. Akses bersama terhadap sumber daya digital, arsip materi, dan komunitas profesional memungkinkan sekolah untuk menjadi organisasi pembelajar (*learning organization*) — bukan hanya di tingkat individu guru, tetapi sebagai kolektif, secara institusional. Lingkungan ini memungkinkan transfer pengetahuan secara cepat, adaptasi metode baru, dan pengembangan berkelanjutan. Studi pada konteks sekolah di SMP di Indonesia yang menerapkan manajemen digital berbasis suite kolaboratif menunjukkan bahwa teknologi meningkatkan literasi digital guru, efisiensi administrasi, serta kreativitas dalam merancang pembelajaran berbasis teknologi (Agustiany, 2025).

Namun keberhasilan kolaborasi dan manajemen pengetahuan melalui digitalisasi sangat bergantung pada komitmen kolektif dan kultur digital yang suportif. Tanpa kesadaran bersama terhadap norma keterbukaan, tanggung jawab data, etika digital, dan literasi

media, komunikasi digital bisa berubah menjadi beban baru. Risiko munculnya fragmentasi informasi, misinformasi, overload komunikasi, atau resistensi terhadap perubahan sangat nyata — terutama bagi anggota komunitas yang kurang melek teknologi atau merasa terbebani oleh tuntutan keterhubungan terus-menerus (Sitorus, 2024). Situasi seperti ini dapat memperlemah ikatan kolektif, menurunkan moral, dan memunculkan konflik internal.

Oleh sebab itu, transisi menuju sekolah digital harus disertai strategi manajemen pengetahuan dan pelibatan aktif seluruh pemangku kepentingan. Kebijakan internal yang jelas mengenai komunikasi daring, akses data, privasi, serta etika penggunaan platform menjadi mutlak diperlukan. Sekolah perlu mengadakan pelatihan literasi digital secara konsisten, membangun norma kolaboratif, serta menyediakan dukungan teknis dan emosional bagi guru dan staf yang menyesuaikan diri terhadap perubahan. Ketika kebijakan dan kultur ini dibangun dengan sungguh-sungguh, komunikasi dan kolaborasi digital tidak hanya menjadi alat efisiensi, tetapi fondasi transformasi yang sehat, inklusif, dan produktif.

Transformasi komunikasi dan manajemen pengetahuan melalui digitalisasi pada akhirnya berpotensi memperkuat profesionalisme, memperluas jaringan kolaboratif, dan meningkatkan kualitas pembelajaran. Jika dikelola secara strategis, sekolah digital dapat menjadi komunitas pembelajar yang dinamis, adaptif terhadap perubahan zaman, dan berorientasi pada peningkatan mutu secara berkelanjutan. Sebaliknya, jika elemen budaya, etika, dan partisipasi dilewatkan, digitalisasi hanya akan menjadi lapisan kosmetik — meningkatkan beban, memecah komitmen kolektif, dan bahkan menimbulkan konflik baru di lingkungan pendidikan.

3. Risiko, Konflik, dan Strategi Kepemimpinan dalam Rekonfigurasi Budaya dan Komunikasi Digital

Transformasi budaya kerja dan komunikasi di sekolah digital memang membuka peluang akselerasi mutu pendidikan, namun perubahan yang berlangsung cepat, masif, dan disruptif ini juga menghadirkan ruang konflik baru yang tidak dapat diabaikan. Ketimpangan literasi digital antarguru—terutama antara guru muda yang relatif adaptif terhadap teknologi dan guru senior yang terbiasa bekerja dengan teknologi minimal—menjadi salah satu sumber ketegangan yang paling nyata. Perubahan pola kerja yang menuntut respons cepat, penggunaan beragam platform digital, dan ketersediaan hampir tanpa batas waktu juga menimbulkan fenomena “always online” yang mengikis batas antara ruang privat dan ruang profesional (McCarthy et al., 2023). Kondisi tersebut memicu stres kerja, menurunkan kesejahteraan psikologis, dan mengurangi rasa kebersamaan di antara komunitas sekolah yang sebelumnya terbangun melalui interaksi fisik. Hasanudin et al. (2025) menemukan bahwa tanpa kepemimpinan progresif dan dukungan profesional yang memadai, digitalisasi justru memperlebar kesenjangan kompetensi, menggerus komitmen organisasi, dan merapuhkan kohesi sosial antarpelaku pendidikan. Perubahan radikal yang mengabaikan dimensi sosial-emosional warga sekolah dapat memunculkan “cultural shock” bagi mereka yang selama ini bekerja dalam pola tradisional yang lebih stabil dan manusiawi.

Segmen konflik yang muncul dalam proses digitalisasi juga tidak bersifat homogen, melainkan memotret keragaman relasi sosial di sekolah. Konflik antar guru dapat terjadi ketika distribusi beban kerja digital tidak proporsional—misalnya guru yang lebih melek teknologi dibebani peran admin LMS, pembuatan konten digital, atau troubleshooting sistem—sementara guru lain tetap bekerja di zona nyaman. Ketegangan juga muncul ketika proses transformasi

dilakukan secara top-down, sehingga guru hanya menjadi pelaksana teknologi tanpa ruang untuk berpendapat atau berkreasi. Putri (2021) menunjukkan bahwa peningkatan beban pelaporan berbasis aplikasi yang tidak diimbangi alokasi waktu kerja yang rasional melahirkan resistensi, rasa tidak dihargai, serta penolakan terhadap inovasi yang dianggap mengancam otonomi profesional guru. Konflik eksternal pun bermunculan dalam relasi sekolah-keluarga; orang tua yang tidak memiliki perangkat atau literasi digital memadai merasa terbebani oleh tuntutan sekolah, sehingga muncul kesenjangan ekspektasi dan ketidakpercayaan yang cepat meluas. Situasi tersebut memperlihatkan dengan jelas bahwa konflik digital memiliki dimensi struktural sekaligus psikososial, menjadi refleksi nyata dari kesenjangan sosial yang diperparah oleh teknologi.

Peran kepemimpinan pendidikan dalam konteks ini tidak dapat direduksi hanya sebagai regulator teknis atau administrator. Waty (2024) menegaskan bahwa pemimpin yang mendorong literasi digital dan membangun budaya organisasi yang inklusif mampu mengonversi resistensi menjadi keterlibatan aktif. Kepala sekolah dan koordinator digital harus melakukan fungsi adaptif: menjembatani visi transformasi dengan realitas kompetensi guru dan kesiapan siswa; mengurangi kecemasan melalui sosialisasi yang jelas; serta memfasilitasi dukungan teknis yang konsisten. Kepemimpinan visioner perlu menarasikan teknologi sebagai peluang peningkatan martabat profesional guru dan kualitas belajar siswa—bukan sebagai ancaman atau beban administratif baru—sehingga digitalisasi dipahami sebagai strategi peningkatan mutu yang bermakna bagi semua pihak.

Strategi mitigasi konflik dalam proses digitalisasi menuntut penyusunan struktur dukungan yang bersifat kolektif, bukan individualistik. Praktik seperti pembentukan Professional Learning Community (PLC), peer mentoring antarguru, kelompok kerja berbasis inovasi teknologi, serta ruang refleksi digital menjadi

instrumen yang dapat memperkuat solidaritas kolektif. Hasanudin et al. (2025) menekankan bahwa komitmen organisasi dan kompetensi digital akan berkembang efektif ketika semua aktor diposisikan sebagai subjek perubahan, bukan objek kebijakan. Oleh karena itu, digitalisasi perlu dipahami bukan hanya sebagai proses adopsi perangkat, tetapi proses membangun rasa memiliki terhadap arah baru organisasi. Ketika sekolah memaknai teknologi sebagai bagian dari ekosistem pembelajaran kolaboratif, maka perubahan akan dirasakan sebagai perjalanan bersama, bukan tekanan struktural yang meruntuhkan semangat kerja.

Aspek regulatif dan etis dalam pengelolaan data digital semakin menegaskan pergeseran paradigma manajemen sekolah. Sistem manajemen pembelajaran yang melacak aktivitas siswa, aplikasi proctoring berbasis AI, serta analitik pembelajaran yang memantau performa siswa dapat mendukung pengambilan keputusan berbasis data, tetapi juga berpotensi melahirkan rasa terawasi yang berlebihan. McCoy (2023) memperingatkan bahwa penggunaan teknologi pengawasan yang tidak transparan dapat menciptakan alienasi, kecemasan digital, dan konflik moral terkait privasi maupun pelabelan siswa berdasarkan algoritma. Di titik ini, kepemimpinan sekolah perlu memprioritaskan kebijakan keamanan siber yang kokoh, prosedur etika pengelolaan data, dan keterbukaan informasi agar kontrol data tetap berpihak pada perlindungan martabat dan hak peserta didik.

Transformasi digital yang dikelola secara strategis dan humanis menawarkan peluang untuk meningkatkan profesionalisme, memperkuat kolaborasi, dan memperluas akses pendidikan bermutu. Kepemimpinan visioner yang menekankan nilai kemanusiaan, dukungan literasi digital yang berkelanjutan, serta regulasi internal yang adaptif dapat menjadikan digitalisasi sebagai motor penguatan komunitas pendidikan yang demokratis

dan resilien. Namun, jika perubahan teknologi hanya diperlakukan sebagai proyek teknokratis, berorientasi pada citra dan sertifikasi tanpa mengubah budaya dan memperhatikan keadilan sosial, digitalisasi akan berdiri sebagai proyek kosmetik yang rapuh—mudah runtuh ketika ketegangan dan konflik tak terkelola. Keberhasilan transformasi digital pada akhirnya tidak ditakar dari seberapa banyak aplikasi yang digunakan, melainkan seberapa jauh teknologi menjadi medium peningkatan kesejahteraan psikologis, kohesi sosial, dan keadilan kesempatan bagi seluruh warga sekolah.

C. Media sosial, e-learning, dan potensi konflik virtual

Media sosial dalam ekosistem sekolah digital dapat dipahami sebagai “ruang perantara” yang menjembatani sekaligus mengaburkan batas antara kehidupan sekolah dan kehidupan pribadi remaja. Ruang yang sebelumnya relatif terpisah—kelas, rumah, lingkungan pergaulan—kini terjalin dalam satu lanskap digital yang cair, di mana identitas sebagai siswa, teman sebaya, anggota keluarga, dan pengguna media bersatu tanpa sekat waktu maupun tempat. Platform seperti WhatsApp, Instagram, TikTok, dan berbagai forum daring menjadi kanal utama pertukaran informasi akademik, berbagi tugas, koordinasi kegiatan sekolah, sekaligus arena ekspresi diri yang sarat simbol, gaya hidup, dan pencarian pengakuan. Firmansyah (2024) menunjukkan bahwa intensitas penggunaan media sosial memiliki korelasi signifikan dengan kecenderungan perilaku cyberbullying di kalangan siswa SMA, sehingga ruang digital yang semula dimaknai sebagai sarana komunikasi tanpa batas justru berpotensi menjadi medium agresi dan kekerasan simbolik. Temuan tersebut bersinggungan dengan studi Haeroni (2024) yang menunjukkan bahwa media sosial berpengaruh terhadap perilaku bullying siswa sekolah dasar, baik dalam bentuk ejekan, pengucilan, maupun penyebaran konten yang merendahkan martabat teman sebaya.

Ambivalensi media sosial bagi dunia pendidikan terlihat jelas ketika ruang yang sama diharapkan menjadi wahana partisipasi, kreativitas, dan pembelajaran kolaboratif, sekaligus menyimpan potensi paparan berlebih terhadap kekerasan verbal, hoaks, ujaran kebencian, dan standar sosial yang tidak realistis. Larasati (2024) menunjukkan bahwa pengalaman menjadi korban cyberbullying melalui Instagram berdampak pada tekanan psikologis dan gejala depresi di kalangan siswa SMA, terutama ketika serangan datang dari teman sebaya yang berada dalam jejaring sosial yang sama dan berinteraksi pula di lingkungan sekolah. Temuan internasional oleh Alismaiel (2023) memperkuat gambaran ini dengan menunjukkan bahwa penggunaan media digital dalam pendidikan tanpa penguatan etika digital dan pengawasan memadai berkontribusi pada meningkatnya perilaku cyberbullying, pelecehan daring, dan pelanggaran privasi di kalangan peserta didik muda. Sekolah kemudian menghadapi dilema struktural: di satu sisi dituntut memanfaatkan media sosial dan perangkat digital sebagai bagian dari pedagogi abad ke-21, di sisi lain harus mengelola risiko sosial-psikologis yang lahir dari ekosistem yang relatif sulit dikendalikan.

Konstruksi identitas remaja di media sosial turut memperumit dinamika konflik virtual yang terjadi di lingkungan sekolah. Bagi banyak remaja, unggahan, komentar, dan interaksi di media sosial bukan sekadar aktivitas hiburan, tetapi menjadi arena pembentukan citra diri, negosiasi status sosial, dan pencarian legitimasi dari kelompok sebaya. Studi-studi mutakhir menunjukkan bahwa perilaku cyberbullying kerap berakar pada konflik sikap, perbedaan ideologi, perebutan pengaruh di kalangan remaja, dan penggunaan anonimitas untuk mengekspresikan agresi yang tidak berani dimunculkan di ruang tatap muka (Hannako, 2024; Fakir, 2022; Umar, 2024). Di lingkungan sekolah, dinamika ini dapat termanifestasi dalam bentuk akun anonim yang menyebarkan gosip tentang guru, unggahan yang mempermalukan teman sekelas, meme

112

yang menyasar karakter individu tertentu, hingga kampanye terselubung untuk mengucilkan siswa tertentu dari komunitas digital. Konflik yang semula bersifat interpersonal dengan cepat bereskalasi menjadi konflik kelompok, diperkuat oleh sifat viral, kecepatan sebaran, dan permanensi jejak digital yang sulit dihapus.

Relasi kekuasaan di sekolah juga mengalami rekontekstualisasi ketika media sosial menjadi kanal komunikasi yang menembus hierarki formal. Guru dan institusi yang sebelumnya relatif terlindungi oleh batas ruang kelas kini dapat menjadi objek kritik, ejekan, dan bahkan serangan terorganisir di ruang daring. Tomczyk (2024) mengidentifikasi sedikitnya sepuluh bentuk serangan siber yang ditujukan kepada guru, termasuk perekaman diam-diam ketika mengajar, penyebaran konten yang dipotong dan dipelintir dari konteks aslinya, pembuatan akun parodi yang merendahkan martabat guru, hingga ancaman langsung melalui pesan pribadi. González-Calvo (2024) menunjukkan bahwa perdebatan ideologis dan metodologis mengenai peran media sosial dalam pendidikan sering kali meluas ke ranah personal, menekan identitas profesional guru dan memunculkan rasa tidak aman di ruang digital. Situasi ini menempatkan guru pada posisi rentan: di satu sisi didorong untuk hadir dan aktif di ruang digital sebagai bagian dari profesionalisme baru, di sisi lain menjadi sasaran potensial delegitimasi dan agresi publik yang sulit dikendalikan oleh mekanisme disiplin sekolah tradisional.

Dimensi keadilan digital menjadi krusial ketika membahas media sosial dalam ekosistem sekolah. Akses yang tidak merata terhadap perangkat, koneksi internet, dan literasi digital menyebabkan sebagian siswa berada dalam posisi lebih rentan terhadap perundungan dan stigmatisasi. Mereka yang tidak mampu mengikuti tren, tidak memiliki gawai yang “cukup layak” untuk tampil di media sosial, atau tidak mahir mengelola citra digital,

sering kali menjadi objek cemooh, baik secara langsung maupun melalui konten yang menyindir. Studi mengenai korban cyberbullying di berbagai negara menunjukkan bahwa pengalaman menjadi sasaran serangan digital berkaitan erat dengan peningkatan stres, gejala kecemasan, penurunan kesejahteraan mental, dan rasa terasing dari komunitas sekolah (Ramadan et al., 2024; Alturif, 2024). Dalam konteks Indonesia, Putri (2025) menemukan bahwa korban cyberbullying di kalangan remaja menunjukkan gejala psikologis seperti rasa takut, menarik diri dari interaksi sosial, penurunan kepercayaan diri, dan berkurangnya motivasi belajar. Ketika kondisi ini tidak tertangani, dampaknya tidak hanya tampak pada capaian akademik, tetapi juga pada kualitas relasi sosial di sekolah dan risiko jangka panjang terhadap perkembangan psikososial siswa.

Dimensi regulatif dan normatif dari penggunaan media sosial di sekolah belum sepenuhnya mampu mengimbangi kecepatan perubahan teknologi. Banyak satuan pendidikan yang masih memandang konflik di media sosial sebagai “urusan di luar sekolah”, padahal konten, pelaku, dan korban berada dalam ekosistem yang sama dan membawa dampaknya ke lingkungan pembelajaran. Kajian yuridis di Indonesia menunjukkan bahwa kerangka hukum mengenai kekerasan siber telah tersedia, tetapi implementasinya di level sekolah belum sistematis, sementara guru dan orang tua sering kali tidak memiliki pengetahuan memadai untuk menindaklanjuti kasus-kasus cyberbullying secara tepat (Adrianti, 2024; Nadiyana, 2025). Kondisi ini menimbulkan kesenjangan antara norma formal dan praktik keseharian: siswa hidup di ruang digital yang kompleks, tetapi institusi pendidikan belum memiliki perangkat kebijakan, prosedur pelaporan, serta mekanisme pemulihan yang efektif.

Perspektif manajemen konflik menuntut sekolah untuk menghapus dikotomi kaku antara konflik “di dunia nyata” dan

konflik “di dunia maya”. Pengalaman korban menunjukkan bahwa serangan di media sosial menyusup ke ruang kelas melalui tatapan, bisik-bisik, pengelompokan sosial, dan pola interaksi yang berubah, sehingga luka digital segera menjelma menjadi luka sosial yang kasat mata. Alturif (2024) menekankan bahwa korban cyberbullying di platform pendidikan daring mengalami penurunan motivasi belajar dan membangun persepsi negatif terhadap seluruh pengalaman pembelajaran digital, bukan hanya terhadap pelaku. Putri (2025) memperlihatkan bahwa ketika sekolah gagal merespons kasus secara adil dan empatik, korban cenderung menginternalisasi stigma dan menyimpulkan bahwa institusi tidak berpihak pada mereka; hal ini memperkuat rasa tidak percaya dan meningkatkan risiko konflik laten di kemudian hari. Dari sudut pandang ini, pengelolaan media sosial di sekolah bukan sekadar persoalan teknis moderasi konten, tetapi agenda strategis untuk memastikan keadilan digital, perlindungan kesehatan mental, dan pemulihan relasi sosial sebagai bagian integral dari manajemen konflik pendidikan di era digital.

1. E-learning, Interaksi Virtual, dan Ketegangan Pedagogis–Relasional di Sekolah Digital

Ekspansi e-learning pasca pandemi COVID-19 bukan sekadar respons darurat, melainkan bagian dari transisi epistemologis dalam dunia pendidikan; proses belajar tidak lagi dibatasi oleh ruang kelas fisik, tetapi beroperasi dalam jejaring digital yang kompleks, dinamis, dan terus berkembang. Uyun (2025) mengidentifikasi empat tantangan utama pembelajaran daring, yaitu kendala teknis, lingkungan belajar yang kurang kondusif, keterbatasan interaksi, dan rendahnya motivasi belajar. Temuan tersebut mengindikasikan bahwa perubahan teknologi tidak langsung berbanding lurus dengan peningkatan kualitas pedagogis. Peserta didik yang tidak memiliki ruang belajar memadai di rumah merasakan disrupti ritme belajar,

sementara guru harus menyesuaikan metodologi tanpa dukungan sistemis yang cukup. Pada titik ini, e-learning hadir sebagai arena relasi baru yang melibatkan negosiasi peran, ekspektasi, dan tanggung jawab antara guru, siswa, dan orang tua; ketegangan pun tidak sekadar bersifat teknis, tetapi emosional dan sosial.

Interaksi virtual menggeser paradigma komunikasi pedagogis dari relasionalitas yang kaya akan kehadiran fisik menjadi interaksi yang lebih teknis dan terstruktur, yang sering kali berbasis teks dan instruksi. Izzati (2024) menegaskan bahwa penerimaan mahasiswa terhadap pembelajaran daring ditentukan oleh persepsi atas kemudahan penggunaan dan kemanfaatan teknologi; gangguan teknis kecil pun dapat memicu frustrasi dan resistensi. Suwastini (2024) menambahkan bahwa ketiadaan sinyal nonverbal—gestur, tatapan, intonasi—dapat menghilangkan nuansa empati dalam komunikasi, sehingga instruksi guru yang sebenarnya netral ditafsirkan siswa sebagai otoriter atau tidak bersahabat. Situasi ini memperlihatkan bahwa teknologi telah mengintervensi cara guru dan siswa membangun keintiman pedagogis; salah satu dampaknya adalah meningkatnya konflik persepsi yang sering kali berakar dari miskomunikasi semata, tetapi dapat berakibat pada renggangnya hubungan guru–siswa.

Kesenjangan akses teknologi dan literasi digital memperluas potensi konflik yang berakar pada dimensi struktural. Nurrahmawati (2025) menunjukkan bahwa mahasiswa pendidikan masih menghadapi keterbatasan perangkat dan kuota internet serta kesulitan manajemen waktu mandiri. Di konteks sekolah dasar dan menengah, guru EFL di Indonesia melaporkan tekanan berlapis—tuntutan penguasaan platform baru, ketidakstabilan jaringan, dan ekspektasi menjaga mutu pembelajaran tetap tinggi meskipun sarana terbatas (Santiana, 2024; Nongko, 2024). Ketika beban transformasi digital jatuh hanya pada kemampuan individu tanpa dukungan

kelembagaan, ketegangan tidak hanya tercipta antara guru dan siswa, tetapi juga antara pemimpin sekolah dan tenaga pendidik yang merasa kebijakan digital terlalu normatif dan mengabaikan realitas lapangan. Kesenjangan struktural tersebut menjadi sumber konflik laten yang dapat mempengaruhi semangat kolektif dan kohesi organisasi sekolah.

Dinamika kuasa dalam ruang virtual menambah kompleksitas relasi pedagogis. Kamera yang dimatikan, keterlambatan respons di chat, atau keheningan dalam forum diskusi dapat ditafsirkan guru sebagai perilaku tidak disiplin atau minim motivasi, sementara bagi siswa tindakan tersebut mungkin bentuk perlindungan diri dari rasa malu, keterbatasan ruang privat, atau masalah teknis yang sulit diungkapkan secara verbal. Uyun (2025) menunjukkan bahwa rendahnya partisipasi aktif tidak selalu terkait kesiapan belajar, tetapi bisa dipengaruhi desain pembelajaran yang masih dominan ceramah, sehingga siswa kesulitan membangun keterlibatan intrinsik. Ketidakesesuaian pandangan ini dapat bereskalasi menjadi konflik penilaian: siswa menganggap guru tidak memahami situasi mereka, sementara guru merasakan upaya profesional mereka tidak dihargai. Konflik tersebut sering kali tidak tampak secara eksplisit, tetapi menggerogoti kepercayaan yang menjadi fondasi pendidikan.

Penggunaan e-learning juga menghadirkan situasi baru dalam menjaga integritas akademik. Tuduhan plagiarisme tugas, kecurigaan kecurangan ujian, hingga penggunaan alat bantu otomatis seperti mesin pelacak jawaban dan AI menjadi sumber ketegangan yang signifikan. Alturif (2024) menunjukkan bahwa pengalaman negatif seperti dituduh curang tanpa bukti kuat dapat menimbulkan stigma psikologis dan penurunan rasa keterhubungan siswa dengan komunitas belajar. Guru menghadapi dilema etis: di satu sisi harus menegakkan kejujuran akademik sebagai nilai dasar pendidikan, namun di sisi lain berpotensi memperkuat relasi kuasa

yang kaku dan menakutkan jika kebijakan diterapkan tanpa pendekatan suportif. Ketika ketidakpercayaan mendominasi interaksi, ruang virtual berubah menjadi arena pengawasan yang menekan kebebasan berekspresi dan keberanian bertanya.

Ketegangan dalam e-learning juga dipengaruhi konteks domestik yang tidak sepenuhnya dapat dikontrol lembaga pendidikan. Banyak siswa belajar di rumah yang penuh distraksi, berbagi perangkat dengan anggota keluarga lain, atau harus membantu pekerjaan rumah tangga. Orang tua di banyak situasi menghadapi beban ganda sebagai pendamping sekaligus penyedia sarana digital, sehingga kecemasan akademik anak sering tertular kepada keluarga. Ketika sekolah menagih capaian belajar yang sama seperti era tatap muka, muncul konflik eksternal antara ekspektasi sistem dan kemampuan riil keluarga untuk mendukung pembelajaran daring. Hal ini memperlihatkan bahwa manajemen pembelajaran digital menuntut pemikiran ulang terhadap konsep tanggung jawab belajar, waktu belajar, dan relasi sekolah–rumah.

Perspektif manajemen konflik menegaskan bahwa e-learning adalah ruang sosial yang memiliki norma, struktur, dan dinamika kekuasaan tersendiri. Teknologi digital bukan aktor netral, melainkan medium yang memediasi hubungan manusia: memperkuat atau melemahkan kualitas interaksi bergantung pada desain pedagogis dan sensitivitas sosial pihak yang menggunakannya. Keberhasilan e-learning bergantung pada komunikasi yang empatik, kejelasan aturan akademik, literasi digital yang merata, serta dukungan kelembagaan yang adil bagi guru dan siswa. Tanpa pendekatan holistik, e-learning akan berubah menjadi *ruang sunyi* yang penuh salah tafsir, kelelahan digital, dan konflik relasional yang tak tertangani—alih-alih menjadi ruang kolaboratif yang mengembangkan kompetensi dan memperkuat kemanusiaan peserta didik.

2. Potensi Konflik Virtual dan Strategi Kepemimpinan dalam Ruang Pendidikan Daring

Potensi konflik virtual di lingkungan pendidikan merepresentasikan fenomena yang kompleks dan multidimensi, di mana faktor teknologi, psikologis, sosial, dan kultural saling berkelindan membentuk konfigurasi ketegangan yang baru. Flus, Ferguson, dan Olechowski (2023) menunjukkan dalam kajian mereka tentang tim desain hibrida bahwa konflik virtual kerap ditandai oleh miskomunikasi, hilangnya isyarat nonverbal, dan eskalasi emosi yang dipicu keterbatasan kanal komunikasi sinkron. Temuan tersebut menggambarkan bahwa ketiadaan kehadiran fisik mengurangi kemampuan partisipan untuk “membaca” konteks emosional lawan bicara, sehingga perbedaan penekanan kata, jeda respons, atau pilihan emoji dapat ditafsirkan sebagai bentuk ketidaksopanan atau penolakan. Calçada Junior (2025) menambahkan bahwa interaksi sosial di tim virtual menuntut tingkat regulasi emosi dan sensitivitas budaya yang lebih tinggi, sebab isyarat kecil—seperti keterlambatan membalas pesan atau gaya penulisan yang terlalu ringkas—mudah dipersepsikan secara berlebihan dan memicu konflik yang sesungguhnya bersumber dari kesalahpahaman interpretatif. Jika kerangka ini ditarik ke konteks pendidikan, ruang kelas daring, grup WhatsApp kelas, atau forum LMS berpotensi menjadi arena konflik virtual yang mudah memanasi, baik antar siswa, antara siswa dan guru, maupun antara orang tua dan pihak sekolah.

Konflik virtual di ranah pendidikan tidak semata-mata lahir dari isu teknis atau perilaku individual, tetapi juga berkaitan erat dengan dimensi nilai dan ideologi. González-Calvo (2024) menggambarkan bagaimana perdebatan di media sosial mengenai peran guru, kinerja sekolah, dan orientasi kebijakan kurikulum dapat menciptakan konflik identitas profesional di kalangan pendidik,

terutama ketika narasi yang mendominasi sarat nuansa neoliberal yang mereduksi guru menjadi sekadar “penyedia layanan” yang harus memenuhi logika pasar. Tekanan untuk selalu responsif di ruang digital, menjaga citra publik, dan menampilkan performativitas profesional tertentu sering kali menempatkan guru dalam posisi rapuh di hadapan opini publik yang cepat berubah. Di sisi lain, Daulay dan Sazali (2024) menunjukkan bahwa penguatan moderasi beragama di ruang virtual merupakan strategi krusial untuk mengelola konflik berbasis perbedaan keyakinan dan nilai di lembaga pendidikan Islam, karena percakapan keagamaan yang tidak difasilitasi secara moderat rentan berubah menjadi polarisasi, labeling, dan konflik identitas. Konteks sekolah yang multikultural membuat perbedaan latar sosial, agama, dan budaya dengan mudah termanifestasi dalam perdebatan di ruang digital, yang tanpa bingkai etika dialog yang kuat dapat bergeser dari perbedaan pendapat yang sehat menjadi serangan personal dan demonisasi kelompok lain.

Dimensi kekuasaan dalam konflik virtual juga tidak dapat dilepaskan dari struktur hierarki pendidikan. Guru, kepala sekolah, dan pengawas secara formal menempati posisi otoritas, namun di ruang digital—terutama media sosial terbuka—posisi tersebut sering kali ternegosiasi ulang. Siswa dan orang tua memiliki kesempatan untuk menyuarakan kritik, ketidakpuasan, bahkan serangan terhadap kebijakan sekolah atau gaya mengajar guru secara lebih frontal, terkadang dengan dukungan “massa” digital. Guo (2025) menegaskan bahwa manajemen konflik virtual yang efektif menuntut peningkatan sensitivitas kultural dan keterampilan komunikasi antarbudaya, termasuk di platform daring, karena relasi kuasa yang lebih datar di ruang digital tidak serta merta menghapus ketimpangan, melainkan mengubah bentuknya menjadi negosiasi simbolik dan diskursif yang jauh lebih kompleks. Hien (2025), melalui kajian pada sektor perbankan digital, menunjukkan bahwa absennya indikator fisik dalam komunikasi virtual memperbesar

peluang miskomunikasi dan konflik antara penyedia layanan dan nasabah; analogi ini relevan untuk menggambarkan relasi guru–siswa atau sekolah–orang tua yang dimediasi aplikasi, di mana keluhan, ketidakpuasan, maupun ekspektasi berpotensi meledak tanpa kanal dialog yang tertata.

Perspektif manajemen konflik virtual mengarahkan perhatian kepada peran kepemimpinan pendidikan sebagai aktor kunci yang bertugas membaca, mengantisipasi, dan mengintervensi dinamika komunikasi di ruang digital. Pemimpin sekolah tidak lagi cukup berfokus pada tata tertib luring, tetapi perlu merumuskan pedoman komunikasi digital yang mengatur etika berinteraksi di grup kelas, kanal resmi sekolah, serta representasi institusi di media sosial. Guo (2025) menekankan pentingnya pengembangan alat dan strategi manajemen konflik virtual yang sensitif konteks, yang membantu pemimpin memetakan pola konflik, menengahi percakapan yang memanas, dan memfasilitasi proses pemulihan relasi secara berkeadilan. Pendekatan ini menuntut penguatan literasi digital kritis, bukan hanya kemampuan teknis mengoperasikan aplikasi, namun juga kompetensi memahami dinamika wacana, bias algoritma, dan potensi dampak psikososial dari setiap interaksi digital yang terjadi di komunitas sekolah.

Strategi kepemimpinan yang responsif terhadap potensi konflik virtual setidaknya mencakup tiga lapis intervensi yang saling bertaut secara sistemik. Lapis preventif berorientasi pada penciptaan struktur dan norma yang jelas sebelum konflik muncul ke permukaan. Nugroho (2020; 2025) menegaskan bahwa dalam pengembangan e-learning, keberadaan kebijakan yang terkomunikasikan dengan baik dan dukungan pelatihan berkelanjutan menjadi prasyarat penerimaan positif terhadap sistem digital baru. Prinsip yang sama dapat diadaptasi untuk merancang tata tertib komunikasi digital di sekolah: perumusan kode etik

bermedia, kejelasan peran dan tanggung jawab di grup komunikasi, serta edukasi etika bermedia bagi siswa, guru, dan orang tua. Lapis kuratif berfokus pada penanganan insiden konflik, yakni menyediakan kanal pelaporan yang aman, prosedur mediasi yang transparan, dan pendekatan pemulihan yang restoratif, sehingga pihak yang terlibat tidak hanya “dihukum”, tetapi juga didampingi untuk memulihkan hubungan dan belajar dari situasi yang terjadi. Lapis transformatif bertujuan menjadikan setiap insiden konflik sebagai bahan refleksi kelembagaan, sehingga norma, pedoman, dan praktik komunikasi digital secara berkala dievaluasi dan disesuaikan berdasarkan pengalaman nyata komunitas sekolah.

Konflik virtual di ruang pendidikan juga dapat dibaca sebagai peluang pedagogis untuk memperkuat keterampilan abad ke-21, khususnya kompetensi sosial-emosional, regulasi emosi, dan resolusi konflik nonkekerasan. Ferreira (2025) menunjukkan bahwa cara guru mengelola emosi ketika menyaksikan atau menangani kasus cyberbullying berpengaruh langsung terhadap iklim kelas dan kesejahteraan siswa; guru yang mampu mengatur emosi secara adaptif cenderung menciptakan respons yang lebih suportif dan mendorong siswa merasa aman untuk melapor. Quintana-Orts (2023) menambahkan bahwa strategi regulasi emosi tertentu pada remaja—misalnya reappraisal kognitif—dapat menurunkan risiko keterlibatan mereka dalam cyberbullying, baik sebagai pelaku maupun korban. Temuan ini mengisyaratkan bahwa literasi emosi dan pengelolaan konflik seharusnya menjadi bagian integral dari kurikulum maupun program pengembangan profesional guru, sehingga ruang digital dapat dimanfaatkan sebagai laboratorium sosial tempat peserta didik belajar bernegosiasi, berempati, dan menyelesaikan konflik secara konstruktif.

Integrasi pembelajaran tentang keamanan digital, empati daring, dan resolusi konflik ke dalam kultur sekolah menuntut

sinergi yang erat antara kebijakan, pedagogi, dan budaya organisasi. Kebijakan tanpa dukungan pedagogi yang konsisten akan berakhir menjadi teks normatif yang tidak dihidupi, sementara inisiatif pedagogis tanpa dukungan kebijakan rentan terhenti pada praktik individu guru yang terpenjar. Budaya organisasi yang menghargai dialog, refleksi, dan partisipasi kolektif menjadi medium yang memungkinkan seluruh warga sekolah bersama-sama membangun kesadaran bahwa konflik virtual bukan sekadar masalah pribadi pelaku–korban, melainkan cermin struktur relasi yang dapat diperbaiki secara sistemik.

Arah akhir pengelolaan media sosial, e-learning, dan potensi konflik virtual di sekolah sangat ditentukan oleh kualitas kepemimpinan dan tata kelola yang berkeadilan. Kepemimpinan yang visioner, empatik, dan reflektif mampu menjadikan teknologi digital sebagai medium penguatan komunikasi, profesionalisme, dan kohezi komunitas pendidikan, bukan sebagai instrumen kontrol yang menambah beban psikologis warga sekolah. Pendekatan yang semata teknokratis—mengukur keberhasilan dari banyaknya platform yang digunakan, jumlah pelatihan yang digelar, atau intensitas aktivitas daring—tanpa menimbang dimensi manusia, keadilan, dan etika, berisiko melahirkan digitalisasi yang rapuh dan mudah runtuh ketika konflik memuncak. Paradigma digital dalam manajemen konflik pendidikan karenanya perlu memandang teknologi sebagai sarana, bukan tujuan: sebuah instrumen untuk membangun ekosistem pendidikan yang lebih manusiawi, adil, dan adaptif terhadap kompleksitas zaman, di mana konflik—termasuk konflik virtual—dikelola bukan sebagai ancaman semata, melainkan sebagai energi kritis yang mendorong pembelajaran kelembagaan berkelanjutan.

D. Tantangan Etika, Privasi Data, dan Relasi Kuasa di Ruang Digital

1. Etika Digital, Datafikasi Pendidikan, dan Dilema Normatif Baru

Transformasi digital pada sistem pendidikan menggeser secara radikal cara lembaga, pendidik, dan peserta didik berelasi dengan informasi, algoritma, serta infrastruktur data. Data yang semula hanya berfungsi sebagai catatan administratif kini menjadi “bahan bakar” utama pengambilan keputusan, mulai dari penentuan intervensi pedagogis hingga perencanaan strategis di tingkat sistem. Selwyn (2019) menyebut fenomena ini sebagai *datafication of education*, yakni proses di mana hampir seluruh aktivitas pendidikan diterjemahkan ke dalam bentuk data yang dapat dikalkulasi, dikategorikan, dan diolah secara algoritmik. Datafikasi membuka peluang bagi pembelajaran berbasis bukti, tetapi sekaligus memunculkan dilema etis baru terkait siapa yang mengendalikan data, untuk tujuan apa data digunakan, dan sejauh mana subjek pendidikan memiliki otonomi atas jejak digitalnya.

Etika digital dalam pendidikan tidak lagi cukup dipahami sebagai anjuran umum “menggunakan teknologi secara bijak”, melainkan harus bergerak pada ranah prinsip-prinsip normatif seperti otonomi, keadilan, *non-maleficence*, dan *beneficence*. Paolucci dan kolega (2024) menunjukkan bahwa penerapan *learning analytics* di perguruan tinggi membawa manfaat signifikan bagi pemantauan keterlibatan belajar dan deteksi dini risiko putus studi, tetapi pada saat yang sama menimbulkan kekhawatiran mengenai transparansi algoritma, potensi bias, serta perlindungan data pribadi mahasiswa. Ketika peserta didik tidak sepenuhnya memahami bagaimana data mereka dikumpulkan, diproses, dan dimaknai, maka prinsip *informed consent* menjadi problematis: persetujuan sering kali bersifat formalitas administratif, bukan hasil pemahaman kritis.

Isu etika digital juga berkaitan dengan cara desain sistem dan platform membingkai perilaku “ideal” yang diharapkan dari guru maupun siswa. Viberg dan kolega (2023) menunjukkan bahwa mahasiswa memunculkan kekhawatiran privasi yang cukup tinggi ketika interaksi mereka di platform pembelajaran dianalisis untuk kepentingan pemantauan kinerja dan intervensi otomatis, dan kekhawatiran ini berkelindan dengan faktor gender, pengalaman teknologi, serta konteks kelembagaan. Di satu sisi, visualisasi learning analytics dipandang membantu memotivasi dan mengarahkan proses belajar; di sisi lain, mahasiswa merasa diawasi dan dinilai berdasarkan indikator yang tidak selalu mereka pahami atau sepakati. Keresahan ini menandai hadirnya ketegangan etis antara upaya peningkatan mutu pembelajaran dan hak subjek untuk tidak direduksi menjadi sekadar profil risiko atau skor keterlibatan.

Dimensi etika digital menjadi semakin kompleks ketika institusi pendidikan mengadopsi sistem proctoring berbasis kecerdasan buatan untuk menjamin integritas ujian daring. Coghlan dan kolega (2021) menunjukkan bahwa teknologi proctoring sering kali menimbulkan perasaan “diawasi secara berlebihan” pada mahasiswa, memicu kecemasan, dan menimbulkan pertanyaan serius tentang proporsionalitas antara tujuan menjaga kejujuran akademik dan hak atas privasi. Pendeteksian gerakan mata, suara latar, hingga analisis wajah secara otomatis menempatkan tubuh siswa sebagai objek pengawasan intensif, sehingga ruang domestik — yang semula privat — berubah menjadi perpanjangan kelas yang penuh kontrol digital. Ketika prosedur dan kriteria penilaian sistem tidak transparan, potensi ketidakadilan dan konflik meningkat, terutama ketika hasil deteksi mesin dijadikan dasar sanksi tanpa mekanisme banding yang adil.

Perdebatan etis juga menyentuh persoalan bias algoritmik dan keadilan distributif. Data yang digunakan untuk melatih algoritma

prediksi prestasi atau risiko drop out biasanya merepresentasikan pola sejarah, yang kerap memuat bias sosial, ekonomi, maupun budaya. Decuypere (2021) menegaskan bahwa data practices di dunia pendidikan tidak pernah netral, sebab data diproduksi, dipilah, dan divisualisasikan melalui keputusan-keputusan yang sarat nilai dan kepentingan institusional. Ketika model prediksi menempatkan siswa dari latar belakang tertentu sebagai “berisiko tinggi”, risiko pelabelan dan penguatan stereotip menjadi nyata. Alih-alih memutus siklus ketidakadilan, teknologi dapat mereproduksi bahkan memperkuat ketimpangan yang sudah ada jika tidak dikritisi secara etis.

Perspektif etika digital mendorong pendidikan untuk melampaui sekadar kepatuhan regulatif dan bergerak menuju refleksi kritis: siapa yang diuntungkan dan dirugikan oleh desain sistem tertentu, bagaimana hak-hak subjek dilindungi, dan sejauh mana partisipasi warga sekolah dijamin dalam proses perancangan teknologi. Paolucci dan kolega (2024) menggarisbawahi bahwa kerangka etis learning analytics perlu mengintegrasikan kejelasan tujuan, transparansi pemrosesan data, kesetaraan akses terhadap manfaat teknologi, dan mekanisme koreksi ketika terjadi dampak yang tidak terduga. Perspektif ini relevan untuk konteks manajemen konflik pendidikan: banyak ketegangan di ruang digital sebenarnya berakar pada desain sistem yang mengabaikan suara aktor yang terdampak, sehingga konflik menjadi mekanisme terakhir bagi guru dan siswa untuk menegosiasikan hak dan otonominya.

Konteks Indonesia menambah lapisan kompleksitas lain. Penetrasi teknologi pendidikan berkembang sangat cepat di berbagai jenjang, sementara kapasitas literasi digital dan etika digital belum merata. Diskursus publik lebih sering menyoroti efisiensi dan modernisasi, sedangkan dimensi etika, keadilan, dan hak asasi belum menjadi arus utama. UU Nomor 27 Tahun 2022 tentang Pelindungan

Data Pribadi secara normatif memperkuat pengakuan negara terhadap hak privasi warga negara dan mewajibkan pengendali data — termasuk lembaga pendidikan — untuk mengelola data secara sah, proporsional, dan akuntabel. Namun implementasi konkret di sekolah dan kampus menghadapi tantangan: banyak institusi belum memiliki kebijakan etika digital yang komprehensif, mekanisme audit data yang rutin, maupun pedoman pemanfaatan kecerdasan buatan dan learning analytics yang berpihak pada peserta didik.

Etika digital pada akhirnya bukan sekadar wacana tambahan, tetapi menjadi dimensi strategis manajemen konflik di era pendidikan digital. Ketika institusi gagal membangun kerangka etis yang kokoh, ruang digital mudah menjadi medan kecurigaan, resistensi, dan ketidakpercayaan. Sebaliknya, ketika etika digital diposisikan sebagai fondasi desain kebijakan dan teknologi, maka konflik yang muncul dapat dikelola sebagai ruang dialog kritis untuk memperbaiki aturan, memperhalus algoritma, dan menegaskan kembali komitmen terhadap martabat manusia di tengah intensifikasi datafikasi pendidikan.

2. Privasi Data, Tata Kelola Informasi, dan Risiko Konflik di Ekosistem Platform

Privasi data peserta didik dan pendidik menjadi isu sentral dalam konfigurasi baru sistem pendidikan berbasis platform. Hampir seluruh aktivitas belajar — login ke LMS, pengumpulan tugas, kehadiran daring, interaksi forum, hingga penggunaan aplikasi pihak ketiga — meninggalkan jejak digital yang dapat ditelusuri dan diolah. Viberg dan kolega (2023) menunjukkan bahwa siswa sering kali tidak menyadari penuh sejauh mana data mereka dikumpulkan, diintegrasikan, dan dianalisis, meskipun mereka memiliki kekhawatiran yang tinggi ketika informasi tersebut dikaitkan dengan penilaian kinerja atau intervensi otomatis. Ketidakseimbangan antara intensitas pengumpulan data dan tingkat pemahaman

pengguna menjadi sumber ketegangan laten: siswa dan guru menjalankan aktivitas digital secara rutin, tetapi tidak diberi kesempatan memadai untuk menegosiasikan batas privasinya.

Kerangka hukum nasional berupaya menjembatani kesenjangan ini. Kajian Fauzi dan Alif (2023) menegaskan bahwa UU Nomor 27 Tahun 2022 tentang Pelindungan Data Pribadi mereposisi hak atas privasi sebagai hak dasar yang harus dilindungi negara, sekaligus menetapkan kewajiban pengendali data untuk menjamin keamanan, keakuratan, dan penggunaan data secara terbatas sesuai tujuan yang sah. Bagi satuan pendidikan, regulasi ini menuntut perubahan fundamental dalam tata kelola data: dari pola pengelolaan administratif yang longgar menuju mekanisme yang terdokumentasi, berbasis prinsip minimisasi data, akses terbatas, dan pengawasan berlapis. Tantangan muncul ketika banyak sekolah dan kampus telah lama mengadopsi platform komersial yang memiliki ketentuan pemrosesan data sendiri, sementara kapasitas lembaga untuk meninjau, menegosiasikan, dan mengawasi kontrak digital masih terbatas.

Tata kelola privasi data di pendidikan melibatkan setidaknya tiga lapis ruang pengambilan keputusan. Di tingkat makro, pemerintah menetapkan regulasi, standar, dan pedoman umum pelindungan data yang mengikat seluruh penyelenggara pendidikan. Di tingkat meso, lembaga pendidikan merumuskan kebijakan internal mengenai pengumpulan, penyimpanan, dan pemanfaatan data siswa dan guru, sering kali dalam keterhubungan dengan penyedia platform teknologi. Di tingkat mikro, guru dan siswa membuat keputusan sehari-hari tentang bagaimana menggunakan aplikasi, perangkat, dan media sosial yang terkait proses belajar. Ketidaksinkronan antara ketiga lapis ini dapat memicu konflik: misalnya, kebijakan nasional menuntut persetujuan eksplisit atas pengumpulan data biometrik, sementara institusi menyerahkan

sepenuhnya urusan teknis kepada vendor, dan guru di lapangan hanya mengikuti instruksi tanpa memahami implikasi privasi.

Penggunaan sistem proctoring dalam ujian daring menyoroti secara tajam dilema privasi ini. Coghlan dan kolega (2021) mengkritisi cara sebagian besar sistem proctoring mengandalkan teknik pengawasan invasif seperti perekaman video ruangan, pelacakan gerakan kepala, hingga deteksi aktivitas layar, yang secara praktis mereduksi peserta ujian menjadi objek kecurigaan permanen. Mahasiswa sering kali dipaksa menerima syarat ini jika ingin mengikuti ujian, sehingga persetujuan yang diberikan bersifat “coerced consent”: secara formal sukarela, namun secara substantif tidak ada pilihan lain. Dalam konteks manajemen konflik, praktik semacam ini berpotensi memicu protes, boikot, atau sengketa hukum, terutama ketika terjadi false positive — misalnya sistem menandai perilaku tertentu sebagai kecurangan padahal disebabkan gangguan teknis atau kondisi lingkungan.

Risiko privasi tidak hanya muncul dari aplikasi yang jelas-jelas bersifat pengawasan, tetapi juga dari integrasi data lintas sistem yang tampak “biasa”. Paolucci dan kolega (2024) menyoroti bahwa learning analytics sering kali menggabungkan data login, aktivitas LMS, nilai tugas, dan rekaman forum diskusi untuk menghasilkan dashboard keterlibatan belajar. Ketika integrasi ini diperluas hingga mencakup data keuangan, kehadiran fisik, atau data latar belakang sosial ekonomi, potensi penyalahgunaan meningkat: data dapat digunakan untuk profiling yang memengaruhi akses beasiswa, penempatan kelas, atau rekomendasi intervensi yang tidak selalu disepakati oleh siswa dan orang tua. Di titik ini, persoalan privasi beririsan langsung dengan keadilan sosial, karena kelompok tertentu lebih rentan terdampak oleh kesalahan atau bias dalam interpretasi data.

Konteks sekolah dasar dan menengah membawa tantangan tambahan karena subjek data adalah anak-anak dan remaja yang

secara hukum dan moral memerlukan perlindungan khusus. Banyak aplikasi edukasi yang menyasar anak dilengkapi fitur gamifikasi, personalisasi, dan integrasi media sosial yang secara implisit mendorong pengumpulan data perilaku dan preferensi. Literatur internasional mengenai child data protection menekankan bahwa anak belum memiliki kapasitas penuh untuk memahami implikasi jangka panjang dari jejak digital mereka, sehingga tanggung jawab utama berada pada orang dewasa dan institusi yang mengelola sistem. Namun realitas di lapangan menunjukkan bahwa orang tua sekalipun kerap tidak memiliki informasi memadai tentang bagaimana data anak diproses, terutama ketika aplikasi diakses melalui gawai pribadi di luar pengawasan sekolah.

Dari perspektif manajemen konflik, privasi data menjadi titik pertemuan berbagai kepentingan: keamanan, efektivitas pembelajaran, efisiensi administrasi, kepatuhan hukum, dan hak individu. Ketika terjadi insiden kebocoran data — misalnya beredarnya daftar nilai siswa, rekaman video ujian, atau data identitas guru — kepercayaan publik terhadap lembaga pendidikan akan terguncang. Kajian hukum di Indonesia menunjukkan bahwa kasus-kasus kebocoran data pribadi yang marak sejak 2020 memperkuat tuntutan publik terhadap akuntabilitas penyelenggara sistem elektronik, termasuk sektor pendidikan. Konflik dapat bermetamorfosis menjadi gugatan hukum, kampanye di media sosial, atau penurunan partisipasi orang tua dalam program digital sekolah.

Tantangan lain yang tidak kalah penting adalah kesenjangan kapasitas antar lembaga. Sekolah-sekolah di kota besar mungkin memiliki staf TI, tim penjaminan mutu, dan akses konsultan hukum yang memadai untuk menyusun kebijakan privasi, mengkaji kontrak dengan vendor, dan melakukan audit keamanan berkala. Sebaliknya, banyak sekolah di daerah terpencil atau lembaga beranggaran terbatas mengandalkan platform gratis atau murah tanpa mampu

menilai serius implikasi privasi data. Ketimpangan ini menimbulkan paradoks: institusi yang justru melayani kelompok sosial rentan sering kali memiliki proteksi privasi paling lemah, sehingga peserta didik dari keluarga berpenghasilan rendah justru berisiko tinggi menjadi korban penyalahgunaan data.

Respons strategis terhadap tantangan privasi data menuntut penguatan tata kelola informasi di semua level. Lembaga pendidikan perlu mengembangkan kebijakan privasi yang jelas, terkomunikasikan, dan dapat dipahami oleh guru, siswa, dan orang tua; kebijakan tersebut idealnya mencakup jenis data yang dikumpulkan, tujuan pemrosesan, durasi penyimpanan, pihak ketiga yang memperoleh akses, serta hak subjek untuk meminta koreksi atau penghapusan data. Selain itu, mekanisme partisipasi perlu diperkuat: guru dan siswa seharusnya dilibatkan dalam evaluasi platform dan praktik pengumpulan data, sehingga hak mereka tidak hanya dijamin di atas kertas, tetapi menjadi bagian dari budaya kelembagaan.

Privasi di ekosistem pendidikan digital pada akhirnya bukan sekadar isu teknis keamanan siber, melainkan pertanyaan fundamental mengenai batas-batas kewenangan lembaga, hak kendali individu atas informasi dirinya, dan arah relasi kuasa di ruang data. Konflik yang muncul di sekitar isu privasi seharusnya mendorong pembaruan tata kelola informasi yang lebih transparan, adil, dan demokratis, bukan sekadar direspons dengan pernyataan formal atau penambahan checklist persetujuan.

3. Relasi Kuasa, Keadilan Digital, dan Kepemimpinan dalam Ruang Pendidikan Daring

Relasi kuasa di ruang pendidikan digital mengalami rekonfigurasi yang kompleks, karena tidak lagi hanya melibatkan hierarki tradisional antara negara, lembaga, guru, dan siswa,

melainkan juga aktor-aktor baru seperti perusahaan platform, penyedia aplikasi edukasi, dan pemilik infrastruktur jaringan. Tschaepe (2022) berbicara mengenai “*data without democracy*” untuk menggambarkan situasi ketika pengumpulan dan pemanfaatan data pendidikan diatur oleh logika komersial dan teknokratik, sementara partisipasi komunitas pendidikan dalam penentuan nasib data mereka sendiri sangat terbatas. Konfigurasi ini menempatkan sekolah dan kampus pada posisi ambivalen: di satu sisi menjadi pengguna yang bergantung pada layanan platform, di sisi lain berfungsi sebagai pengumpul dan pengirim data yang memperkuat kekuasaan ekonomi dan diskursif penyedia teknologi.

Relasi kuasa tersebut termanifestasi pada level mikro di ruang kelas digital. Guru memiliki otoritas pedagogis, tetapi otoritas tersebut dimediasi oleh platform yang menentukan bentuk interaksi, jenis tugas yang memungkinkan, dan cara kinerja siswa divisualisasikan. Decuypere (2021) menekankan bahwa data visualisations dalam pendidikan bukan sekadar representasi netral, melainkan perangkat yang “mengarahkan” perhatian, menentukan apa yang dianggap penting, dan menyusun hierarki nilai tertentu. Dashboard yang menonjolkan indikator kehadiran, frekuensi login, dan jumlah postingan dapat mendorong guru menghargai “aktivitas permukaan” di atas kualitas refleksi, sementara siswa yang sebenarnya aktif belajar di luar platform menjadi tampak pasif secara statistik. Kuasa algoritma dan desain antarmuka ini membentuk ulang praktik penilaian, hubungan kepercayaan, dan cara guru membaca komitmen belajar siswa.

Ruang digital juga memperantarai relasi kuasa antara siswa dan teman sebaya melalui media sosial dan forum daring. Studi tentang cyberbullying menunjukkan bahwa agresi di ruang virtual sering kali memanfaatkan fitur anonimitas relatif, logika viral, serta permanensi jejak digital untuk menekan, mempermalukan, atau

mengucilkan individu tertentu. Tinjauan literatur internasional memperlihatkan bahwa korban cyberbullying mengalami peningkatan signifikan gejala kecemasan, depresi, dan penarikan sosial, serta mengembangkan persepsi negatif terhadap sekolah sebagai institusi yang gagal melindungi mereka. Relasi kuasa antar siswa di sini bukan lagi semata ditentukan oleh fisik atau status sosial di ruang kelas, tetapi juga oleh kemampuan mengelola citra digital, mengakses jaringan dukungan daring, dan memanfaatkan algoritma platform untuk memperluas jangkauan konten yang menysasar korban.

Konflik yang terjadi di media sosial kerap menembus batas antara “dunia maya” dan “dunia nyata”. Penelitian tentang cyberbullying di kalangan remaja Indonesia menunjukkan bahwa penghinaan, penyebaran rumor, dan pembuatan konten yang merendahkan martabat teman sebaya di platform digital berdampak langsung pada perubahan pola interaksi di sekolah: korban cenderung menarik diri, menurun partisipasi kelasnya, dan kehilangan kepercayaan terhadap guru ketika laporan mereka tidak ditindaklanjuti secara adil. Relasi kuasa di ruang digital, dalam hal ini, tidak dapat dipisahkan dari tata kelola konflik di lingkungan sekolah; kegagalan merespons kasus-kasus kekerasan virtual secara tepat memperkuat kesan bahwa institusi berpihak pada pelaku atau menganggap konflik digital sebagai persoalan privat yang berada di luar mandat pendidikan.

Dari sisi guru, relasi kuasa di ruang digital juga mengalami ambivalensi. Guru secara formal memiliki otoritas untuk menilai, memberi tugas, dan mengelola interaksi pembelajaran, namun pada saat yang sama bisa menjadi sasaran kritik, delegitimasi, bahkan serangan siber dari siswa, orang tua, atau pihak luar. Tomczyk (2024) mengidentifikasi beragam bentuk digital attacks terhadap guru, mulai dari perekaman diam-diam yang kemudian diedit untuk

mempermalukan, pembuatan akun parodi, hingga kampanye negatif terkoordinasi di media sosial. Situasi ini menempatkan guru dalam posisi rentan: mereka dituntut hadir di ruang digital sebagai bagian dari profesionalisme abad ke-21, tetapi tidak selalu dilindungi oleh kebijakan institusi yang jelas terkait perlindungan reputasi dan dukungan psikososial ketika menjadi korban. Ketidakseimbangan antara harapan dan dukungan ini menjadi lahan subur bagi konflik internal dan penurunan motivasi kerja.

Relasi kuasa di ruang digital juga dipengaruhi oleh ketimpangan kapasitas literasi digital dan akses teknologi. Siswa yang memiliki perangkat canggih, koneksi stabil, dan dukungan orang tua berpendidikan cenderung lebih mudah mengelola identitas digital, memanfaatkan sumber belajar, dan merespons tuntutan tugas daring. Sebaliknya, siswa dari keluarga berpenghasilan rendah sering kali mengalami hambatan ganda: keterbatasan perangkat dan kuota internet, sekaligus ketiadaan pendampingan orang tua. OECD (2023) mengingatkan bahwa ketergantungan berlebihan pada platform komersial dan infrastruktur digital berisiko menciptakan eksklusi sistemik bagi kelompok rentan, sehingga kesenjangan akses digital berubah menjadi kesenjangan capaian akademik. Relasi kuasa di sini tidak hanya bersifat interpersonal, melainkan terstruktur melalui desain kebijakan dan alokasi sumber daya; konflik yang muncul mungkin berupa protes orang tua, ketidakpuasan daerah terhadap program digital nasional, atau resistensi guru terhadap kebijakan yang dianggap tidak peka terhadap konteks lokal.

Kepemimpinan pendidikan memiliki peran strategis dalam membaca dan mengelola relasi kuasa yang baru ini. Thamrin dan kolega (2024) menekankan pentingnya kolaborasi lintas sektor — pemerintah, sekolah, komunitas, dan organisasi non-profit — dalam membangun ekosistem digital yang lebih adil dan inklusif, terutama

melalui penyediaan infrastruktur, pelatihan literasi digital, dan penguatan regulasi perlindungan data. Dalam konteks manajemen konflik, pemimpin sekolah tidak boleh memposisikan teknologi sebagai “pihak ketiga netral” yang berada di luar ruang kebijakan; sebaliknya, teknologi harus dipahami sebagai arena di mana relasi kuasa dinegosiasikan, konflik dimediasi, dan keadilan sosial dipertaruhkan. Kebijakan komunikasi digital, tata tertib penggunaan media sosial, dan prosedur penanganan insiden siber perlu disusun secara partisipatif, melibatkan guru, siswa, dan orang tua sebagai subjek, bukan objek aturan.

Perspektif manajemen konflik virtual menawarkan tiga tipe intervensi kepemimpinan. Pertama, intervensi preventif yang bertumpu pada pendidikan literasi digital kritis, penguatan empati daring, dan integrasi kompetensi sosial-emosional ke dalam kurikulum. Ferreira (2025) menunjukkan bahwa kemampuan guru mengelola emosi ketika menghadapi konflik daring berpengaruh signifikan terhadap iklim kelas dan rasa aman siswa; guru yang mampu merespons kasus cyberbullying secara tenang dan suportif cenderung menghasilkan resolusi yang lebih inklusif dan restoratif. Kedua, intervensi kuratif yang menyediakan kanal pelaporan aman, prosedur mediasi transparan, dan mekanisme pemulihan bagi korban, pelaku, dan komunitas; pendekatan ini menekankan pemulihan relasi, bukan semata penghukuman. Ketiga, intervensi transformatif yang menjadikan setiap insiden digital sebagai sumber pembelajaran kelembagaan: aturan, prosedur, dan desain sistem ditinjau ulang secara berkala berdasarkan pengalaman konkret komunitas sekolah.

Pengelolaan relasi kuasa di ruang digital juga menuntut keberanian kepemimpinan untuk mengkritisi logika pasar yang menyusup ke pendidikan melalui platform dan perangkat komersial. González-Calvo (2024) menunjukkan bahwa narasi neoliberal yang

memposisikan guru sebagai “penyedia layanan” dan siswa sebagai “klien” cenderung memperkuat tekanan performativitas dan mengaburkan dimensi relasional pendidikan. Ketika metrik-metrik penggunaan platform, sertifikat digital, dan skor engagement dijadikan tolok ukur utama keberhasilan, ruang untuk dialog kritis, kebersamaan, dan kepedulian dapat menyempit. Kepemimpinan yang sensitif terhadap keadilan digital perlu menyeimbangkan kebutuhan akuntabilitas dengan perlindungan terhadap nilai-nilai kemanusiaan yang menjadi inti pendidikan.

Paradigma digital dalam manajemen konflik pendidikan pada akhirnya menempatkan etika, privasi, dan relasi kuasa sebagai tiga poros yang saling terkait. Tantangan etika muncul ketika teknologi digunakan tanpa refleksi normatif mendalam; masalah privasi mengemuka ketika tata kelola data tertinggal dari laju adopsi platform; distorsi relasi kuasa tampak ketika kontrol atas data dan algoritma lebih banyak berada di tangan korporasi atau aktor teknokratis ketimbang komunitas pendidikan sendiri. Konflik yang timbul di titik-titik ini bukan sekadar “gangguan” yang harus dipadamkan, melainkan penanda penting bahwa sistem perlu ditata ulang. Kepemimpinan pendidikan di era digital dituntut mampu mengubah konflik menjadi energi kritis untuk merumuskan ulang visi, memperkuat tata kelola data yang adil, serta membangun ruang digital yang memuliakan martabat manusia sebagai subjek pembelajaran, bukan sekadar objek pengukuran dan komodifikasi.

Ringkasan

Transformasi digital dalam pendidikan mencerminkan perubahan paradigma yang sangat mendasar, tidak hanya mengganti instrumen tradisional menjadi perangkat digital, tetapi merekonstruksi cara pengetahuan dirancang, diproduksi, dan dikelola dalam ekosistem sekolah. Digitalisasi menciptakan ruang belajar yang hibrid, memperluas akses dan fleksibilitas

pembelajaran, sekaligus menuntut literasi digital kritis bagi seluruh aktor pendidikan. Perubahan ini memengaruhi peran profesional pendidik, desain kurikulum, dan tata kelola lembaga, sehingga keberhasilannya memerlukan integrasi yang seimbang antara kebijakan, infrastruktur, kompetensi manusia, dan nilai-nilai etis yang melindungi keadilan bagi semua peserta didik.

Transformasi tersebut kemudian mengubah strategi pedagogi, asesmen, dan administrasi pendidikan secara komprehensif. Kehadiran teknologi digital seperti Learning Management System dan platform kolaboratif menciptakan ruang belajar yang lebih student-centered, adaptif, dan terhubung dengan data. Namun, integrasi ini tidak terlepas dari tantangan ketersediaan perangkat, kualitas konektivitas, dan kesiapan sumber daya manusia. Tanpa dukungan kelembagaan yang kuat, digitalisasi dapat memperlebar ketimpangan, membatasi kesempatan belajar kelompok rentan, dan memunculkan ketegangan struktural antara kebijakan dan realitas lapangan.

Perubahan budaya kerja dan komunikasi di sekolah digital menghadirkan dinamika organisasi baru yang mengedepankan kolaborasi, fleksibilitas, dan keterbukaan. Platform digital tidak hanya mempercepat aliran informasi, tetapi membangun ruang pengetahuan bersama yang memungkinkan kolaborasi lintas sekolah dan jenjang. Namun, digitalisasi juga berpotensi mengganggu keseimbangan psikososial, memunculkan miskomunikasi, beban konektivitas yang berlebih, serta resistensi di kalangan pendidik yang belum siap beradaptasi. Oleh karena itu, kepemimpinan transformasional menjadi kunci pembentukan kultur digital yang sehat, inklusif, dan berorientasi pada pembelajaran sepanjang hayat.

Di tengah peluang besar tersebut, muncul pula risiko konflik dalam ruang media sosial, e-learning, dan interaksi virtual. Miskomunikasi, cyberbullying, tuduhan ketidakjujuran akademik,

ketidakadilan akses, dan isu privasi data memperlihatkan sisi gelap digitalisasi pendidikan. Ruang virtual menuntut tata kelola konflik yang lebih sensitif dan berbasis etika, mengutamakan perlindungan martabat manusia, serta memastikan teknologi berfungsi untuk memperkuat bukan merusak relasi sosial dalam pendidikan. Kepemimpinan visioner yang menempatkan teknologi sebagai sarana humanisasi—bukan sekadar modernisasi—akan menentukan apakah transformasi digital menuju sekolah digital benar-benar menjadi proyek peningkatan mutu pendidikan yang berkeadilan.

Daftar Pustaka

- Aditya, R. (2024). *Kurikulum digital dan pengembangan kompetensi abad 21 di sekolah*. Jurnal Pendidikan Indonesia, 13(1), 22–35. <https://doi.org/10.23887/jpi-undiksha.v13i1.XXXXX>
- Azevedo, J., & Azevedo, M. (2020). The impact of COVID-19 on education systems: Digital transformation challenges. *International Journal of Educational Research Open*, 1, 100012. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100012>
- Balyer, A., & Öz, Ö. (2018). Digital leadership roles of school principals. *International Journal of Progressive Education*, 14(1), 22–33. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2018.129.3>
- Coghlan, S., Miller, T., & Paterson, J. (2021). Good proctor or “Big Brother”? Ethics of online exam supervision technologies. *Bioethical Inquiry*, 18, 479–493. <https://doi.org/10.1007/s11673-021-10141-4>
- Decuypere, M. (2021). Visualizing education: Data visualization practices and the redefinition of educational spaces. *European Educational Research Journal*, 20(5), 656–676. <https://doi.org/10.1177/14749041211032960>
- Fauzi, I. (2020). Parent involvement in online learning during COVID-19 pandemic. *Journal of Education and Learning*,

- 14(3), 234–243.
<https://doi.org/10.11591/edulearn.v14i3.XXXX>
- Fibriasari, H. (2023). Implementasi LMS dalam pembelajaran pascapandemi COVID-19 pada perguruan tinggi Indonesia. *Jurnal Teknologi Pendidikan*, 25(2), 115–129.
<https://doi.org/10.21009/jtp.252.XXXXX>
- Hidayah, A. (2022). Kesenjangan akses digital dalam pembelajaran daring di sekolah dasar. *Jurnal Pendidikan Dasar Nusantara*, 8(2), 101–112.
<https://doi.org/10.29407/jpdn.v8i2.XXXXX>
- Hidayati, S. (2023). Teacher readiness toward LMS integration in Islamic schools. *Journal of Islamic Education Technology*, 5(1), 55–68. <https://doi.org/10.15642/jiet.2023.5.1.55-68>
- Hashim, N., Tlemsani, I., & Matthews, R. (2022). Higher education transformation in the digital era. *Education and Information Technologies*, 27, 12777–12799.
<https://doi.org/10.1007/s10639-022-10935-0>
- Izzati, N., Adzra, M., & Saputra, R. (2024). Student acceptance of online learning platforms in universities: TAM Model approach. *Jurnal Pendidikan dan Teknologi*, 14(1), 71–86.
<https://doi.org/10.36709/jpt.v14i1.XXXXX>
- McCarthy, J., et al. (2023). Digital transformation and hybrid learning cultures in education. *Computers & Education*, 205, 104584.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104584>
- OECD. (2023). *Digital Education Outlook 2023: Equity and Inclusion in Digitalised Education*. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/19939019>
- Paolucci, M., et al. (2024). Ethical frameworks for learning analytics in higher education. *Computers & Education: Artificial Intelligence*, 7, 100152.
<https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100152>

- Putri, N. (2021). Digital workload and teacher burnout during the pandemic. *Jurnal Manajemen Pendidikan*, 13(2), 89–101. <https://doi.org/10.21831/jmp.v13i2.XXXXX>
- Ramatni, M. (2025). Integrasi digitalisasi administrasi dan akuntabilitas lembaga pendidikan. *Jurnal Administrasi Pendidikan Indonesia*, 11(1), 50–64. <https://doi.org/10.14203/japi.v11i1.XXXXX>
- Selwyn, N. (2018). *Should Robots Replace Teachers? AI and the Future of Education*. Polity Press.
- Supriyadi, S. (2023). Digital organizational culture and teacher performance. *Jurnal Pendidikan Sosial & Humaniora*, 11(4), 455–468. <https://doi.org/10.35445/alishlah.v11i4.XXXXX>
- Thamrin, H., et al. (2024). Strategic collaboration for digital education equity. *Journal of Educational Management*, 33(1), 77–93. <https://doi.org/10.1016/j.jem.2024.XXXXX>
- Uyun, Z. (2025). Online learning motivation and interaction during hybrid transition. *Jurnal Pendidikan Terbuka dan Jarak Jauh*, 26(1), 41–59. <https://doi.org/10.33830/ptjj.v26i1.XXXX>
- Yehya, N. (2021). Digital school frameworks for inclusive education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18(1), 1–19. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00246-y>

BAB IV

PETA KONFLIK DALAM ORGANISASI PENDIDIKAN

A. Identifikasi Sumber Konflik Internal dan Eksternal

1. Kerangka Konseptual dan Tipologi Sumber Konflik di Organisasi Pendidikan

Konflik di organisasi pendidikan tidak lagi dapat dipahami semata sebagai benturan kepribadian atau perbedaan pendapat individual, melainkan sebagai gejala struktural yang berakar pada konfigurasi kekuasaan, desain organisasi, dinamika budaya sekolah, serta tekanan lingkungan eksternal yang semakin kompleks. Perspektif mutakhir memandang sekolah dan perguruan tinggi sebagai sistem sosial yang terus-menerus dinegosiasikan, di mana berbagai aktor—kepala sekolah, guru, staf, siswa, orang tua, pemerintah, hingga perusahaan teknologi—membawa kepentingan, nilai, dan harapan yang tidak selalu selaras (Vinokur, 2024). Ketidakesesuaian inilah yang menjadi sumber laten konflik, yang dapat muncul dalam bentuk terbuka maupun tersembunyi, produktif maupun destruktif.

Pendekatan tipologis sering digunakan untuk mengelompokkan sumber konflik ke dalam beberapa kategori besar: konflik tugas, konflik hubungan, konflik struktural, konflik nilai, dan konflik sumber daya. Studi-studi tentang iklim sekolah menunjukkan bahwa konflik tugas dan peran sering kali muncul ketika pembagian kerja, struktur kewenangan, dan standar kinerja tidak dirumuskan secara jelas atau tidak dikomunikasikan secara konsisten, sehingga memunculkan ambiguitas peran, tumpang tindih tugas, dan perasaan tidak adil di kalangan guru dan staf (Susanto,

2024). Sementara itu, konflik hubungan lebih banyak terkait dengan pola komunikasi yang tidak efektif, prasangka, dan rendahnya kepercayaan interpersonal, yang sering kali diperkuat oleh budaya organisasi yang hierarkis dan kurang dialogis.

Dimensi struktural konflik menjadi semakin kentara ketika organisasi pendidikan menghadapi berbagai agenda reformasi—implementasi kurikulum baru, digitalisasi administrasi, penataan ulang beban kerja, maupun kebijakan akuntabilitas berbasis kinerja. Nappi (2020) menunjukkan bahwa perubahan kebijakan yang dilakukan secara top-down tanpa partisipasi memadai cenderung memicu resistensi dan konflik, terutama di kalangan guru yang merasa otonomi profesionalnya terancam. Kondisi ini relevan bagi konteks Indonesia, di mana kebijakan nasional seperti Kurikulum Merdeka dan digitalisasi sistem penilaian sering kali menuntut adaptasi cepat di tingkat sekolah tanpa selalu diimbangi dukungan sumber daya yang memadai.

Tekanan eksternal dari lingkungan juga berkontribusi signifikan terhadap pembentukan sumber konflik. Peningkatan tuntutan masyarakat terhadap mutu layanan pendidikan, intensifikasi pengawasan publik melalui media sosial, dan kompetisi antar sekolah dalam meraih prestasi maupun citra publik menciptakan atmosfer kerja yang sarat tekanan (Pelling, 2024). Guru dan kepala sekolah tidak hanya diukur melalui indikator akademik internal, tetapi juga melalui narasi yang dibangun di ruang digital, yang kadang bersifat simplifikatif dan tidak adil. Situasi ini dapat memunculkan ketegangan antara orientasi profesional pendidikan dan logika pencitraan yang didorong oleh tekanan eksternal.

Penguatan dimensi digital menambah lapisan baru dalam peta konflik pendidikan. Pemanfaatan Learning Management System, aplikasi komunikasi berbasis pesan instan, dan platform penilaian daring menciptakan ruang interaksi baru yang tidak sepenuhnya

tunduk pada mekanisme kontrol tradisional sekolah. Penelitian mengenai budaya sekolah digital menunjukkan bahwa adopsi teknologi sering kali memperbesar jarak antara guru yang adaptif dan guru yang kurang literat digital, sehingga memunculkan kecemburuan, rasa tertinggal, atau stigma profesional di antara rekan kerja (Swandi, 2025). Ketimpangan literasi digital pada gilirannya menjadi sumber konflik internal yang erat kaitannya dengan isu generasi, pelatihan, dan keadilan distribusi beban kerja.

Konflik di organisasi pendidikan juga perlu dipahami dari perspektif keadilan organisasi dan kesejahteraan psikososial. Dreer (2022) menunjukkan bahwa persepsi ketidakadilan dalam pembagian tugas, penilaian kinerja, dan mekanisme promosi berkorelasi kuat dengan meningkatnya konflik interpersonal, burnout, dan niat untuk meninggalkan profesi pada guru. Di banyak sekolah, konflik tidak selalu tampak dalam bentuk pertengkaran terbuka, tetapi hadir sebagai sikap sinis, penarikan diri, atau kepatuhan formal yang ternyata menyimpan resistensi laten terhadap kebijakan pimpinan. Pola semacam ini membuat konflik sulit diidentifikasi sejak dini, padahal dampaknya terhadap mutu pembelajaran dan iklim sekolah sangat signifikan.

Tipologi sumber konflik juga dipengaruhi oleh dimensi nilai dan ideologi. Perdebatan mengenai orientasi pendidikan—misalnya antara penekanan pada capaian akademik dan penguatan karakter, atau antara integrasi teknologi dan kekhawatiran dehumanisasi pembelajaran—menciptakan ketegangan nilai yang nyata di antara pemangku kepentingan (González-Calvo, 2024). Guru, orang tua, dan pengelola sekolah tidak selalu sepakat tentang apa yang dimaksud “sekolah baik” atau “pembelajaran bermutu”, dan perbedaan visi ini dapat beresonansi menjadi konflik kebijakan maupun praktik sehari-hari.

Peta konseptual ini menunjukkan bahwa identifikasi sumber konflik internal dan eksternal menuntut pendekatan yang

komprehensif, lintas level, dan peka terhadap konteks. Fokus analisis tidak cukup diarahkan pada individu yang “berkonflik”, melainkan pada konfigurasi struktur, kebijakan, budaya, dan tekanan lingkungan yang membentuk kondisi konflik. Perspektif tersebut sejalan dengan temuan Vinokur (2024) bahwa pelatihan manajemen konflik di sekolah baru efektif ketika mengubah cara pemimpin membaca konflik sebagai fenomena sistemik, bukan sekadar masalah kepribadian. Landasan konseptual ini menjadi titik awal untuk mengurai lebih jauh sumber-sumber konflik internal dan eksternal dalam organisasi pendidikan yang beroperasi di era digital.

2. Sumber Konflik Internal dalam Organisasi Pendidikan

Sumber konflik internal di organisasi pendidikan banyak berakar pada desain struktur organisasi, distribusi peran, dan kualitas komunikasi internal. Sekolah dan perguruan tinggi sering kali beroperasi dalam kerangka birokrasi yang hierarkis, di mana garis komando dan prosedur formal sangat menonjol. Susanto (2024) menunjukkan bahwa ketidakjelasan pembagian tugas, tumpang tindih kewenangan, serta perbedaan interpretasi terhadap aturan internal menjadi pemicu utama konflik antara kepala sekolah dan guru maupun antar guru. Kondisi ini diperburuk ketika proses pengambilan keputusan terkait program sekolah dilakukan secara tertutup, sehingga menimbulkan persepsi favoritisme dan ketidakadilan struktural.

Budaya organisasi memainkan peran krusial dalam memodulasi atau justru memperuncing sumber konflik struktural. Sekolah yang memiliki budaya terbuka, kolaboratif, dan reflektif cenderung mampu mengelola perbedaan pendapat secara konstruktif; sebaliknya, budaya yang hierarkis dan berorientasi kepatuhan semata mengarah pada konflik yang bersifat laten dan sulit teridentifikasi. Penelitian di berbagai konteks menunjukkan bahwa budaya organisasi yang menekankan kepercayaan, dukungan

kolegial, dan otonomi profesional berkontribusi terhadap penurunan intensitas konflik destruktif dan peningkatan kinerja guru (Supriyadi, 2023). Ketika budaya sekolah membiarkan praktik komunikasi tidak etis, gosip, atau pengucilan terhadap rekan kerja, konflik hubungan akan mudah tumbuh, bahkan ketika struktur formal tampak stabil.

Kepemimpinan sekolah menjadi variabel penghubung penting antara struktur, budaya, dan pengalaman konflik internal. Swandi (2025) menemukan bahwa strategi kepala sekolah dalam mengelola konflik antarguru sangat menentukan arah konflik—apakah akan meruncing menjadi pertentangan berkepanjangan atau terkelola sebagai ruang dialog untuk perbaikan praktik profesional. Gaya kepemimpinan yang otoriter, kurang komunikatif, dan resisten terhadap kritik cenderung memicu perasaan tertekan, rasa tidak dihargai, dan jarak emosional antara pimpinan dan guru. Sebaliknya, kepemimpinan partisipatif yang mengundang guru terlibat dalam perumusan visi sekolah dan pengambilan keputusan strategis mengurangi ketegangan dan memperkuat rasa memiliki terhadap organisasi.

Dimensi psikososial internal tidak dapat diabaikan ketika membahas sumber konflik di sekolah. Beban kerja yang tinggi, tekanan administratif, dan tuntutan peningkatan kompetensi berkelanjutan—termasuk dalam bidang digital—berkontribusi pada stres kerja dan burnout, yang pada gilirannya meningkatkan sensitivitas individu terhadap konflik (Dreer, 2022). Guru yang mengalami kelelahan emosional cenderung menafsirkan komentar kolega atau pimpinan secara negatif, kurang mampu terlibat dalam dialog konstruktif, dan lebih mudah terjebak dalam konflik interpersonal. Ketidakseimbangan antara tuntutan pekerjaan dan dukungan organisasi memperkuat persepsi ketidakadilan, yang menjadi lahan subur bagi eskalasi konflik.

Perbedaan generasi dan literasi digital menambahkan lapisan baru dalam sumber konflik internal. Pölzl-Stefanec dan kolega (2025) menunjukkan bahwa digitalisasi sistem sekolah mengubah pola kerja guru secara signifikan dan memunculkan ketegangan antara guru senior dan guru muda terkait cara memaknai profesionalisme dan kualitas pengajaran. Guru yang secara teknis mahir mengelola platform digital kadang merasa terbebani oleh ekspektasi informal untuk terus membantu kolega yang kurang paham teknologi; di sisi lain, guru yang kurang literat digital dapat merasa terstigma sebagai “tidak kompeten” atau “ketinggalan zaman”. Ketegangan ini sering tidak diakui secara eksplisit, tetapi muncul dalam bentuk sindiran, penolakan halus terhadap inovasi, atau konflik mengenai pembagian tugas berbasis teknologi.

Digitalisasi manajemen sekolah juga menghadirkan sumber konflik baru terkait transparansi dan kontrol. Penerapan sistem informasi akademik, aplikasi presensi digital, dan dashboard kinerja guru memang meningkatkan akuntabilitas, namun sekaligus menimbulkan rasa “terawasi” yang terus-menerus. McCarthy dan kolega (2023) memperlihatkan bahwa transformasi digital yang berfokus pada pemantauan berbasis data, jika tidak diimbangi dialog etis, cenderung memunculkan ketidaknyamanan dan resistensi di kalangan guru. Guru mungkin merasa bahwa kompleksitas kerja pedagogis direduksi menjadi angka-angka, sementara aspek relasional dan kontekstual kurang dihargai. Kondisi ini membuka ruang konflik antara guru dan manajemen sekolah mengenai indikator kinerja, sistem penilaian, dan penggunaan data untuk evaluasi.

Isu keadilan internal terkait penilaian kinerja dan penghargaan menjadi sumber konflik yang berulang. Susanto (2024) menegaskan bahwa ketidaksesuaian antara kontribusi nyata guru dalam program sekolah dan bentuk pengakuan formal yang diterima—baik berupa

insentif finansial, promosi jabatan, maupun penghargaan simbolik—memicu perasaan iri, kecewa, dan frustrasi. Dalam banyak kasus, penghargaan diberikan berdasarkan kedekatan personal atau persepsi subjektif pimpinan, bukan berdasarkan indikator kinerja yang transparan dan disepakati. Ketika guru merasa standar penilaian tidak jelas atau berubah-ubah, konflik mengenai “siapa yang layak diapresiasi” menjadi sulit dihindari.

Konflik internal juga muncul pada ranah identitas profesional dan nilai-nilai pedagogis. Perdebatan mengenai pendekatan pembelajaran, penilaian autentik, penggunaan teknologi di kelas, atau penekanan pada disiplin versus kesejahteraan siswa sering kali memunculkan perbedaan tajam di antara guru. Vinokur (2024) menekankan bahwa konflik semacam ini dapat bersifat konstruktif apabila dikelola dalam kerangka dialog profesional yang saling menghargai, tetapi mudah tergelincir menjadi konflik personal ketika forum diskusi tidak difasilitasi secara adil. Ketidadaan ruang refleksi kolektif membuat perbedaan pandangan bertransformasi menjadi saling curiga dan fragmentasi kelompok informal di lingkungan sekolah.

Gambaran ini menunjukkan bahwa sumber konflik internal di organisasi pendidikan merupakan hasil interaksi antara faktor struktural, kultural, psikososial, dan teknologis. Identifikasi yang cermat menuntut pemimpin pendidikan untuk tidak berhenti pada gejala permukaan—misalnya ketidakharmonisan antarindividu—melainkan menelusuri akar struktural dan kultural yang melandasinya. Pendekatan tersebut membuka peluang mengubah konflik menjadi sumber pembelajaran kelembagaan, jika direspons melalui kebijakan yang memperkuat keadilan organisasi, dukungan kesejahteraan guru, dan pembangunan budaya dialogis yang menghargai perbedaan.

3. Sumber Konflik Eksternal dan Konfigurasinya di Era Digital

Sumber konflik eksternal dalam organisasi pendidikan banyak terkait dengan dinamika kebijakan publik, ekspektasi masyarakat, serta tekanan pasar yang melingkupi sistem pendidikan. Reformasi kurikulum, kebijakan akuntabilitas berbasis standar, dan sistem evaluasi nasional sering kali dirancang pada level makro, tetapi dampaknya paling nyata dirasakan di tingkat sekolah. Putri (2023) menunjukkan bahwa kebijakan perubahan kurikulum yang diluncurkan secara cepat dan berulang dapat memicu kelelahan perubahan di kalangan guru dan kepala sekolah, terutama ketika dukungan pelatihan dan sumber daya tidak sebanding dengan skala tuntutan. Ketegangan muncul ketika sekolah “dipaksa” memenuhi indikator kebijakan tanpa fleksibilitas cukup untuk menyesuaikan dengan konteks lokal, sehingga konflik antara sekolah dan otoritas eksternal tidak terelakkan, baik dalam bentuk protes terbuka maupun resistensi diam-diam.

Hubungan antara sekolah dan orang tua/masyarakat menjadi sumber konflik eksternal yang semakin kompleks. Peningkatan literasi digital masyarakat serta akses luas terhadap informasi pendidikan melalui internet membuat orang tua lebih kritis terhadap kebijakan dan praktik sekolah, tetapi tidak selalu dilengkapi pemahaman utuh tentang kompleksitas manajemen pendidikan. Pelling (2024) menggarisbawahi bahwa sekolah sering berada di bawah tekanan ganda: memenuhi standar regulatif negara sekaligus merespons tuntutan orang tua yang beragam dan kadang kontradiktif. Ketika komunikasi tidak dikelola secara transparan dan dialogis, perbedaan ekspektasi terkait beban tugas siswa, penggunaan gawai, atau disiplin sekolah mudah berkembang menjadi konflik terbuka antara sekolah dan orang tua, baik di ruang tatap muka maupun di media sosial.

Ekosistem digital memperbesar intensitas dan kecepatan konflik eksternal melalui media sosial. Keluhan orang tua atau siswa terkait kebijakan sekolah, gaya mengajar guru, atau insiden tertentu

kini dengan mudah menjadi isu publik ketika diunggah ke platform digital. Tomczyk (2024) mendokumentasikan berbagai bentuk serangan siber terhadap guru—mulai dari perekaman diam-diam, penyebaran konten yang dipotong konteksnya, hingga pembuatan akun parodi—yang sering berakar pada ketidakpuasan eksternal terhadap praktik pendidikan. Kondisi ini membuat sekolah dan guru berada dalam posisi rentan, karena konflik yang awalnya terbatas pada komunitas internal dapat segera membesar menjadi krisis reputasi lembaga ketika narasi tunggal mendominasi ruang digital tanpa klarifikasi yang memadai.

Tekanan eksternal lainnya datang dari pasar pendidikan dan industri teknologi. Kehadiran sekolah swasta, lembaga bimbingan belajar, dan platform edtech yang menawarkan layanan belajar alternatif menciptakan kompetisi tajam dalam menarik peserta didik dan menjaga keberlanjutan finansial lembaga. OECD (2023) menyoroti bahwa ketergantungan berlebihan pada platform komersial, perangkat berteknologi tinggi, dan layanan langganan digital berpotensi menciptakan eksklusi bagi peserta didik dari keluarga berpendapatan rendah. Sekolah yang menghadapi tekanan untuk “terlihat modern” melalui penggunaan teknologi terkini kadang mengambil keputusan investasi yang tidak sejalan dengan kebutuhan pedagogis, sehingga memicu konflik internal–eksternal mengenai prioritas anggaran, pemanfaatan platform tertentu, dan kemitraan dengan penyedia teknologi.

Kerangka regulatif mengenai privasi data dan keamanan digital menambah dimensi baru dalam sumber konflik eksternal. Penerapan UU Pelindungan Data Pribadi di Indonesia, misalnya, menuntut lembaga pendidikan meninjau ulang kontrak dengan penyedia platform, protokol pengumpulan data siswa, serta mekanisme penyimpanan dan pemrosesan informasi. Fauzi dan Alif (2023) menegaskan bahwa banyak institusi pendidikan belum

sepenuhnya siap secara kelembagaan untuk memenuhi standar baru tersebut. Potensi konflik muncul ketika terjadi insiden kebocoran data atau ketika orang tua mempertanyakan legitimasi penggunaan aplikasi tertentu yang mengakses data anak, sementara sekolah merasa berada di posisi lemah dalam negosiasi dengan perusahaan teknologi global.

Faktor sosial-ekonomi dan ketimpangan struktural juga menjadi sumber konflik eksternal yang kuat. Hasil studi tentang kesenjangan digital di berbagai negara menunjukkan bahwa siswa dari keluarga berpenghasilan rendah dan dari wilayah terpencil memiliki akses lebih terbatas terhadap perangkat, internet, dan dukungan belajar di rumah (OECD, 2023). Sekolah yang beroperasi di lingkungan rentan menghadapi dilema berat: di satu sisi dituntut menerapkan pembelajaran digital dan memenuhi standar nasional, di sisi lain berhadapan dengan realitas keterbatasan sarana belajar siswa. Ketika tuntutan akademik tetap diseragamkan tanpa kebijakan afirmatif yang kuat, konflik antara sekolah dan masyarakat mudah muncul, misalnya melalui keluhan tentang tugas daring yang tidak realistis atau ketidakmampuan keluarga menyediakan perangkat belajar.

Relasi sekolah dengan otoritas politik dan birokrasi pendidikan juga menyimpan potensi konflik yang tidak kecil. Banerjee (2022) menunjukkan bahwa kebijakan desentralisasi pendidikan dan sistem evaluasi berbasis kinerja di berbagai negara berkembang sering kali menempatkan sekolah pada posisi dilematis: harus patuh pada indikator pusat, tetapi juga diminta responsif terhadap kebutuhan lokal. Ketegangan ini dapat memunculkan konflik antara kepala sekolah dan dinas pendidikan, terutama ketika laporan kinerja, penggunaan anggaran, atau hasil evaluasi eksternal menjadi bahan penilaian politik dan administratif. Tekanan untuk menampilkan capaian positif dapat mendorong praktik-praktik manipulatif atau

kosmetik, yang pada akhirnya memperlemah integritas dan memunculkan konflik etis di dalam organisasi.

Pandemi COVID-19 menghadirkan contoh konkret interaksi sumber konflik eksternal dan internal. Uyun (2025) mengidentifikasi bahwa transisi mendadak ke pembelajaran daring memunculkan kendala teknis, masalah lingkungan belajar di rumah, dan keterbatasan interaksi yang berdampak pada motivasi belajar serta kesejahteraan psikologis peserta didik. Sekolah berada di bawah tekanan pemerintah untuk segera beradaptasi, sementara orang tua menuntut pelayanan belajar yang tetap berkualitas meski kondisi tidak ideal. Konflik eksternal antara sekolah dan orang tua terkait beban tugas, platform yang digunakan, dan penilaian belajar kemudian beresonansi ke dalam organisasi melalui konflik internal mengenai pembagian tugas, kesiapan digital guru, dan kebijakan penilaian.

Perspektif manajemen konflik menuntut pemimpin pendidikan untuk memetakan secara sistematis sumber konflik eksternal sekaligus interaksinya dengan dinamika internal. Guo (2025) menekankan bahwa manajemen konflik virtual yang efektif memerlukan kepekaan terhadap perbedaan kultur, pola komunikasi, dan relasi kuasa yang berlangsung di platform daring. Sekolah perlu mengembangkan kebijakan komunikasi digital yang jelas, kanal dialog resmi dengan orang tua dan masyarakat, serta prosedur penanganan isu di media sosial yang bersifat proaktif, bukan sekadar reaktif ketika krisis reputasi sudah terlanjur terjadi. Upaya ini harus disertai penguatan kapasitas komunikasi publik bagi kepala sekolah dan tim manajemen, agar konflik eksternal dapat dikendalikan dalam kerangka dialog yang beradab.

Konflik eksternal juga dapat dimaknai sebagai cermin dinamika keadilan sosial dalam sistem pendidikan. González-Calvo (2024) mengingatkan bahwa narasi neoliberal yang melihat

pendidikan terutama sebagai komoditas berpotensi menajamkan ketegangan antara logika pasar dan mandat keadilan sosial yang diemban sekolah. Ketika kebijakan, media, dan wacana publik lebih menonjolkan perbandingan ranking, citra sekolah, dan performativitas individu, ruang bagi solidaritas, inklusivitas, dan keberpihakan pada kelompok rentan menjadi menyempit. Respons kebijakan sekolah terhadap tekanan eksternal akan menentukan apakah konflik yang muncul hanya diredam di permukaan atau diolah sebagai momentum untuk mengoreksi ketimpangan dan memperkuat orientasi keadilan.

Pemahaman komprehensif terhadap sumber konflik eksternal membuka peluang bagi kepemimpinan pendidikan untuk merumuskan strategi adaptif yang lebih berkeadilan. Identifikasi yang akurat terhadap tekanan kebijakan, dinamika masyarakat, relasi dengan pasar teknologi, dan struktur ketimpangan memungkinkan sekolah membangun aliansi strategis, mengembangkan komunikasi publik yang jernih, serta merancang program yang melibatkan orang tua dan komunitas sebagai mitra. Pendekatan ini sejalan dengan temuan Thamrin dan kolega (2024) bahwa kolaborasi lintas sektor dan penguatan kapasitas kelembagaan merupakan kunci untuk mengurangi potensi konflik dan memperkuat resiliensi sekolah di tengah perubahan cepat era digital.

Ketika sumber konflik internal dan eksternal berhasil dipetakan secara tajam, organisasi pendidikan memiliki landasan yang lebih kokoh untuk mengembangkan strategi manajemen konflik yang bukan hanya reaktif, tetapi juga preventif dan transformatif. Peta konflik yang jernih membantu kepemimpinan melihat hubungan antara struktur, budaya, kebijakan, dan teknologi, sehingga intervensi yang dirancang tidak berhenti pada “memadamkan api”, melainkan menata ulang sistem agar lebih adil, inklusif, dan adaptif terhadap kompleksitas zaman digital.

B. Analisis peta konflik berdasarkan aktor, isu, dan konteks digital

1. Rekonfigurasi Aktor dalam Ekosistem Pendidikan Digital dan Implikasi Konfliktualnya

Ekosistem pendidikan yang terdigitalisasi menghadirkan konfigurasi aktor yang jauh lebih kompleks dibandingkan model tradisional. Sebelumnya, relasi utama hanya terjadi antara guru, siswa, manajemen sekolah, dan orang tua. Namun, ketika proses belajar ditopang oleh platform manajemen pembelajaran, layanan komunikasi sekolah, serta sistem asesmen berbasis data, muncul aktor baru — penyedia teknologi pendidikan (edtech), perusahaan data, regulator pemerintah, hingga komunitas digital yang berinteraksi dengan sekolah. Perluasan ekosistem ini menghasilkan tumpang tindih peran, perubahan hierarki, serta pertarungan kepentingan yang dapat memicu konflik institusional maupun interaksi sosial di dalam sekolah. Hal ini ditegaskan oleh Selwyn (2022) yang menyatakan bahwa digitalisasi sekolah tidak hanya mengubah alat, tetapi juga memproduksi struktur kekuasaan yang baru dan sering kali tidak transparan.

Guru menjadi salah satu aktor yang paling terdampak oleh rekonfigurasi ini. Ekspektasi terhadap peran profesional mereka berubah secara signifikan: tidak hanya sebagai penyampai ilmu pengetahuan tetapi juga sebagai desainer pengalaman digital, analis data hasil belajar, dan pengelola komunikasi daring siswa serta orang tua. Fitriyah (2025) menyebut pergeseran tersebut sebagai bentuk *role expansion* yang memiliki konsekuensi emosional dan psikologis. Pada sekolah yang tidak menyediakan dukungan memadai, guru mengalami perasaan terbebani, kelelahan digital, dan kehilangan kendali atas praktik pedagogisnya. Ketika kebijakan digital diterapkan secara top-down tanpa ruang partisipasi, muncul resistensi yang mengarah pada konflik internal antara guru dan manajemen sekolah.

Siswa sebagai aktor utama dalam pendidikan juga menghadapi ambivalensi dalam konteks digital. Mereka menjadi objek kontrol data melalui Learning Management System (LMS), namun pada saat yang sama memiliki otonomi lebih besar untuk mengekspresikan diri melalui ruang virtual seperti media sosial kelas atau forum komunitas. Menurut Izzati (2024), konflik siswa dalam ruang digital sering dipicu oleh miskomunikasi secara daring yang minim isyarat non-verbal serta tekanan sosial untuk tampil sempurna dalam platform publik. Ketidakseimbangan antara kebebasan berekspresi dan norma sekolah menjadi sumber ketegangan laten.

Orang tua kini berperan lebih aktif sebagai fasilitator pembelajaran digital, terutama ketika interaksi belajar sebagian besar berlangsung di rumah. Fauzi (2020) mencatat bahwa konflik antara orang tua dan sekolah meningkat akibat ketidaksiapan orang tua terhadap tuntutan literasi digital atau biaya penyediaan perangkat. Orang tua merasa sekolah mengalihkan tanggung jawab, sedangkan sekolah menilai kurangnya dukungan keluarga sebagai hambatan transisi digital. Konflik bertambah kompleks ketika persepsi mengenai keamanan anak di dunia digital menjadi isu publik.

Aktor manajemen sekolah menghadapi tekanan untuk memastikan transformasi digital berjalan efektif meski mereka sendiri seringkali masih dalam tahap adaptasi. Hasanudin et al. (2025) menunjukkan bahwa gaya kepemimpinan yang tidak komunikatif dan kurang visioner dapat memperburuk situasi, menimbulkan krisis kepercayaan guru dan menurunnya komitmen organisasi. Konflik muncul sebagai respons terhadap ketidakjelasan arah kebijakan, distribusi beban kerja digital yang tidak proporsional, serta pelaksanaan pelatihan teknologi yang tidak sistematis.

Penyedia platform digital hadir sebagai aktor eksternal yang sangat memengaruhi praksis pendidikan modern. Ketergantungan

terhadap infrastruktur privat ini menciptakan perubahan signifikan dalam distribusi otoritas. Mereka bukan hanya pemasok teknologi, melainkan turut menentukan apa yang tercatat, diukur, dan dievaluasi. Hashim et al. (2022) menekankan bahwa pelaku industri edtech dapat semakin dominan dalam menentukan standar pembelajaran, sehingga memunculkan konflik ideologis mengenai komersialisasi pendidikan, kepemilikan data, dan subjektivitas algoritma dalam menentukan capaian siswa.

Aktor pemerintah memperkuat peran regulator melalui kebijakan yang mewajibkan penggunaan platform tertentu, asesmen digital nasional, serta integrasi data sekolah ke dalam sistem terpusat. Di satu sisi, pemerintah bertindak sebagai fasilitator, namun di sisi lain kebijakan digital yang cepat dan kompleks sering kali mengabaikan kapasitas kesiapan daerah. Putri (2021) menegaskan bahwa konflik muncul ketika sekolah harus memenuhi indikator digitalisasi tertentu meskipun infrastruktur lokal terbatas, sehingga menciptakan jurang baru antara sekolah maju dan sekolah tertinggal.

Relasi kuasa di ruang pendidikan digital menjadi lebih cair tetapi sekaligus lebih membingungkan. Pada satu sisi terjadi demokratisasi suara melalui media sosial; siswa dapat mengkritik guru secara terbuka. Namun hierarki baru muncul ketika penguasaan teknologi menentukan posisi dominan (McCarthy et al., 2023). Guru muda yang lebih mahir teknologi cenderung memperoleh pengakuan lebih besar dibandingkan guru senior meski secara pedagogis belum matang. Perubahan struktur kuasa ini menciptakan konflik interpersonal hingga generasional.

Keseluruhan dinamika ini menunjukkan bahwa peta aktor dalam pendidikan digital tidak lagi linier, tetapi berlapis dan saling memengaruhi. Konflik muncul sebagai bagian inheren dari perubahan sistemik—dan hanya dapat dikelola bila hubungan

antaraktor dikontekstualisasikan dengan sensitif terhadap perubahan budaya, teknologi, dan psikologis setiap elemen yang terlibat.

2. Pemetaan Isu Konflik dalam Ruang Pendidikan Digital: Kesenjangan Akses, Otonomi Profesional, dan Keamanan Data

Peta konflik dalam pendidikan digital tidak dapat dilepaskan dari isu-isu substantif yang menjadi pemicu utama gesekan antara aktor. Salah satu isu yang paling sering muncul adalah ketidakadilan akses teknologi. Perbedaan kemampuan ekonomi dan geografis menyebabkan kesenjangan perangkat dan koneksi internet yang tajam. Hidayah (2022) membuktikan bahwa siswa yang tidak memiliki perangkat mumpuni atau jaringan stabil mengalami hambatan partisipasi akademik yang signifikan, yang kemudian menimbulkan rasa inferior dan frustrasi. Pada titik tertentu, kondisi ini memunculkan konflik struktural berupa keluhan publik, protes orang tua, hingga menurunnya legitimasi sekolah di mata masyarakat.

Isu kedua erat kaitannya adalah otonomi profesional guru. Ketika platform digital memediasi interaksi pembelajaran, guru sering merasa dikontrol oleh teknologi dan regulasi yang membatasi kreativitas pedagogis mereka. Thamrin et al. (2024) menggarisbawahi bahwa standar digitalisasi yang kaku menciptakan konflik antara inovasi individual guru dengan tuntutan birokrasi digital. Sistem presensi otomatis, pelaporan nilai real-time, serta pemantauan interaksi daring sering dianggap memperkuat logika pengawasan ketimbang mendukung otonomi kerja guru.

Isu ketiga menyangkut keamanan, privasi data, dan etika penggunaan AI dalam pendidikan. LMS dan aplikasi pembelajaran merekam secara detail perilaku belajar siswa: waktu akses, lama membaca, pola menjawab soal, hingga interaksi dalam forum.

OECD (2023) mengingatkan bahwa data semacam itu dapat digunakan untuk tujuan komersial jika tidak ada perlindungan yang kuat. Di Indonesia, isu keamanan data menjadi krusial ketika beberapa platform pendidikan daring terlibat dalam kebocoran data personal (Nashrullah, 2025). Ketika data peserta didik menjadi objek eksploitasi, konflik kepentingan antara sekolah, pemerintah, dan penyedia platform tidak dapat dielakkan.

Masalah perubahan budaya kerja dan komunikasi juga menjadi sumber konflik. Purnomo (2024) menyoroti ketegangan akibat hilangnya kedekatan sosial yang sebelumnya terbangun melalui interaksi tatap muka. Komunikasi digital yang berbasis teks dan tugas menumpuk memunculkan persepsi bahwa teknologi menghilangkan sisi manusia dalam pendidikan. Guru mengeluhkan menurunnya kualitas interaksi, sementara siswa merasa lebih sering “diperintah” daripada “dibimbing”.

Cyberbullying siswa adalah isu konflik yang terus meningkat dalam konteks digital. Haeroni (2024) menemukan bahwa perilaku perundungan virtual tidak hanya terjadi di jenjang SMA tetapi juga di sekolah dasar melalui grup sekolah dan platform pesan singkat. Konflik ini tidak berhenti di ruang maya, melainkan mempengaruhi dinamika kelas, kesehatan mental, hingga prestasi akademik.

Pada sisi lain, terdapat isu rekonstruksi identitas profesional guru di media sosial. Ketika guru diharapkan aktif sebagai *digital role model*, batas antara citra profesional dan kehidupan pribadi menghilang. Tomczyk (2024) mengidentifikasi berbagai bentuk serangan digital terhadap guru, dari parodi akun hingga manipulasi rekaman saat mengajar. Konflik nilai antara ekspektasi profesionalisme dan kebebasan berekspresi menjadi problem etis baru di sekolah.

Dalam konteks manajemen sekolah, penggunaan teknologi analitik kinerja memunculkan isu evaluasi berbasis algoritma yang

dianggap tidak adil. Gunawan (2024) mencatat bahwa guru merasa capaian mereka direduksi menjadi angka-angka yang tidak selalu merepresentasikan realitas kelas. Konflik meningkat ketika sistem reward/punishment dikaitkan dengan metrik digital yang bias.

Stigma dan identitas sosial dalam ruang digital juga menguatkan konflik antarsiswa. Standar sosial media menciptakan hierarki popularitas dan estetika. Alturif (2024) mengaitkan pengalaman korban cyberbullying dengan depresi dan penarikan diri dari sekolah. Ketika institusi gagal merespons, korban sering menyimpulkan bahwa sistem tidak berpihak pada mereka, memperdalam konflik laten.

Terakhir, muncul isu ketegangan antara kebijakan digital pemerintah dan kondisi nyata sekolah. Aditya (2024) menunjukkan bahwa intensifikasi penggunaan teknologi dalam kurikulum seringkali tidak dibarengi peningkatan kapasitas SDM. Sekolah dipaksa mencapai indikator digitalisasi meski tidak ada dukungan teknis. Konflik ini berakar pada ketidakselarasan visi makro dan implementasi mikro.

Berbagai isu ini saling berkelindan dan dapat bereskalasi ketika masing-masing aktor memperjuangkan kepentingannya tanpa ruang dialog. Maka, identifikasi yang tepat atas isu konflik merupakan fondasi penting dalam membangun strategi manajemen konflik pendidikan yang adaptif terhadap dinamika digital.

3. Konteks Digital sebagai Arena Produksi dan Eskalasi Konflik: Media Sosial, LMS, dan Data Analytics

Setiap konteks digital dalam ekosistem pendidikan memiliki sifat dan potensi konflik yang berbeda. Media sosial, misalnya, beroperasi sebagai ruang publik yang sulit dikendalikan. Platform ini menghubungkan aktor sekolah ke jaringan sosial yang tak terbatas. González-Calvo (2024) menegaskan bahwa perdebatan mengenai kinerja sekolah yang berlangsung di ruang digital publik

memperluas arena konflik dari lokal ke global. Guru yang dikritik atau dipermalukan secara daring dapat mengalami tekanan psikologis dan kehilangan legitimasi di kelas.

Media sosial juga memediasi konflik identitas siswa. Hannako (2024) menyebut bahwa perebutan status sosial di ruang maya menjadi pemantik agresi digital. Fenomena akun anonim yang mengungkapkan gosip internal sekolah tidak hanya menekan korban, tetapi menggerogoti budaya saling menghormati di antara siswa. Ketika komentar negatif menjadi viral, konflik interpersonal berubah menjadi konflik kolektif, dan sekolah sering kehilangan kendali atas situasi.

Learning Management System (LMS) berperan sebagai ruang formal dalam pembelajaran digital, tetapi tetap memiliki potensi konflik yang besar. Suwastini (2024) menemukan bahwa miskomunikasi melalui chat atau forum dapat menimbulkan salah tafsir antara guru dan siswa. Keterlambatan respons seringkali dianggap sebagai bentuk ketidakpedulian atau ketidakdisiplinan, padahal dapat dipicu faktor teknis atau mental. Ketika ketidakpahaman ini tidak dikelola, konflik relasional berkembang menjadi konflik nilai dan sikap.

Sistem analitik pembelajaran membuka dimensi baru konflik yang tidak pernah ada sebelumnya: konflik terhadap algoritma. McCoy (2023) memperingatkan bahwa penggunaan AI untuk memprediksi capaian belajar dapat menciptakan bias sistematis terhadap kelompok siswa tertentu jika data pelatihan algoritma tidak representatif. Ketika hasil evaluasi digital dipersepsikan tidak adil, kepercayaan siswa dan orang tua terhadap sekolah menurun drastis.

E-government education system yang mengintegrasikan data sekolah ke dalam server pusat juga membawa risiko geostrategis. Nashrullah (2025) menyoroti pasokan data pendidikan yang

dikendalikan server eksternal berpotensi dimanfaatkan pihak tertentu untuk kepentingan komersial atau politik. Konflik pun menjalar dari ranah pedagogis menuju ranah ideologis dan kebijakan.

Konflik dalam konteks digital memiliki karakteristik berbeda dengan konflik tradisional: ia bereskalasi lebih cepat, lebih sulit dikendalikan, dan meninggalkan rekam jejak permanen. Ketika konflik hadir dalam wujud “jejak digital yang abadi”, pemulihan relasi sosial membutuhkan strategi yang jauh lebih komprehensif karena korban terus mengulang trauma melalui akses konten masa lalu.

Maka diperlukan pendekatan kepemimpinan yang restoratif dan berbasis literasi konflik digital. Guo (2025) menekankan perlunya pemimpin sekolah mengembangkan *protocols for virtual conflict resolution* yang mengakomodasi mekanisme pelaporan aman, mediasi digital, dan edukasi etika bermedia bagi seluruh warga sekolah. Pendekatan ini memastikan bahwa ruang digital tetap menjadi arena tumbuhnya kompetensi sosial-emosional, bukan arena kekerasan simbolik.

Kesimpulan utama dari analisis ini menunjukkan bahwa konflik pendidikan di era digital tidak hanya bersumber pada interaksi manusiawi, tetapi juga pada desain teknologi dan algoritma yang mengatur interaksi tersebut. Oleh karena itu, manajemen konflik pendidikan digital harus sensitif terhadap konteks platform, memperhitungkan relasi kuasa yang tersembunyi, dan memprioritaskan perlindungan martabat seluruh aktor pendidikan—dari ruang kelas hingga ruang siber.

Tabel 1. Peta Konflik Pendidikan Digital (Aktor × Isu × Konteks Digital)

Aktor	Isu Utama Konflik	Konteks Digital	Bentuk Konflik yang Muncul
Guru	Kehilangan otonomi profesional; beban kerja digital	LMS, platform pelaporan	Resistensi perubahan; ketegangan dengan pimpinan sekolah
Siswa	Identitas sosial, cyberbullying, tekanan performativitas	Media sosial, LMS	Konflik antar siswa; masalah kesehatan mental; ketidakpercayaan terhadap sekolah
Orang tua	Kesiapan perangkat & literasi; beban pendampingan	E-learning, virtual classroom	Konflik dengan sekolah terkait tuntutan akademik
Manajemen sekolah	Legitimasi kepemimpinan; distribusi sumber daya	Sistem data terpusat	Konflik birokrasi; krisis kepercayaan guru
Penyedia EdTech	Komersialisasi layanan & kepemilikan data	LMS, sistem analitik	Konflik hukum & etis terkait privasi dan kedaulatan data
Pemerintah	Implikasi kebijakan top-down; pemerataan akses	GovTech, platform nasional	Konflik implementasi daerah-mutu; ketimpangan digital

C. Teknik pemetaan konflik: *stakeholder mapping*, *causal loop*, dan sistem dinamik

1. Stakeholder Mapping sebagai Teknik Pemetaan Konflik di Organisasi Pendidikan

Pemetaan konflik pada organisasi pendidikan yang kompleks tidak mungkin dilakukan tanpa terlebih dahulu mengidentifikasi siapa saja aktor yang terlibat, bagaimana posisi mereka, serta sejauh mana pengaruh dan kepentingan masing-masing terhadap isu yang diperdebatkan. Pendekatan *stakeholder mapping* menawarkan kerangka konseptual dan prosedural untuk memetakan konfigurasi kekuasaan, kepentingan, dan jaringan relasi antarpihak yang berkepentingan terhadap suatu kebijakan, program, atau praktik sekolah, sehingga konflik tidak lagi dipahami semata sebagai benturan interpersonal, melainkan sebagai ekspresi dari ketidakseimbangan struktur relasi sosial dan institusional. Restianingati (2024) menunjukkan bahwa keberhasilan implementasi kebijakan BPOPP di Jawa Timur sangat ditentukan oleh kemampuan pemerintah daerah memetakan aktor kunci, menilai kepentingan mereka, dan menata pola komunikasi sehingga resistensi dapat dikelola sebagai masukan, bukan sekadar hambatan.

Praktik *stakeholder mapping* dalam konteks organisasi pendidikan biasanya diawali dengan identifikasi kategori aktor, seperti kepala sekolah, guru, tenaga kependidikan, siswa, orang tua, komite sekolah, pengawas, dinas pendidikan, organisasi profesi, hingga mitra eksternal seperti LSM pendidikan atau penyedia platform digital. Mansur (2024) menegaskan bahwa pemetaan ini menjadi landasan bagi pembentukan jejaring resolusi konflik di lembaga pendidikan Islam, karena membuka ruang bagi pengelola sekolah untuk melihat relasi kekuasaan yang tersembunyi, pola koalisi, dan potensi mediasi yang berasal dari aktor-aktor yang selama ini terpinggirkan dari proses pengambilan keputusan.

Perspektif ini relevan bagi manajemen konflik di era digital, ketika aspirasi dan tekanan stakeholder tidak lagi hanya disalurkan melalui forum formal, tetapi juga melalui kanal-kanal digital seperti grup WhatsApp orang tua, media sosial, atau platform pengaduan online yang dapat memicu eskalasi konflik secara cepat dan luas.

Pendekatan stakeholder mapping yang lebih sistematis biasanya melibatkan analisis kekuatan (power) dan kepentingan (interest) setiap aktor. Pemetaan ini memanfaatkan matriks power–interest untuk mengelompokkan stakeholder ke dalam kategori seperti key players, context setters, subjects, dan crowd, sehingga manajer pendidikan dapat merancang strategi komunikasi dan keterlibatan yang berbeda untuk setiap kelompok. Studi Mufidayati (2016) tentang partisipasi pemangku kepentingan dalam implementasi Manajemen Berbasis Sekolah menunjukkan bahwa kegagalan sekolah mengelola kelompok stakeholder yang memiliki kekuatan tinggi tetapi resistensi besar sering kali menjadi pemicu konflik laten yang kemudian meledak ketika terjadi perubahan kurikulum, penataan anggaran, atau rekrutmen guru baru.

Eksplorasi lebih lanjut terhadap stakeholder mapping dalam kebijakan dan tata kelola pendidikan tampak dalam kajian Al-Thani (2024) yang menganalisis integrasi stakeholder dalam perumusan kebijakan pendidikan di Singapura dan Finlandia. Temuan tersebut mengindikasikan bahwa negara dengan mekanisme keterlibatan stakeholder yang terstruktur dan transparan cenderung memiliki kapasitas lebih baik dalam mencegah konflik kebijakan menjadi krisis kepercayaan publik. Bagi sekolah, pelajaran penting yang dapat diambil adalah bahwa stakeholder mapping bukan sekadar alat teknis, melainkan instrumen untuk membangun tata kelola partisipatif yang meminimalkan konflik destruktif dan membuka ruang bagi konflik konstruktif sebagai sumber pembelajaran organisasi.

Tantangan baru muncul ketika konteks digital mengubah pola kehadiran dan interaksi para stakeholder. Platform pembelajaran daring, sistem informasi sekolah, serta media sosial menghadirkan lapisan stakeholder baru seperti penyedia layanan teknologi, analis data, dan komunitas pengguna digital yang secara tidak langsung mempengaruhi persepsi dan ekspektasi terhadap kinerja sekolah. Munandar (2025) menunjukkan bahwa pergeseran menuju ekosistem sekolah cerdas (smart school) menyebabkan struktur tata kelola menjadi lebih berjejaring dan bergantung pada kolaborasi multi-pihak lintas sektor. Pemetaannya tidak cukup hanya mencatat posisi formal seperti jabatan struktural, tetapi juga node digital dan simbolik yang membentuk opini publik, misalnya admin grup wali murid, influencer lokal, atau content creator pendidikan yang suara dan narasinya dapat memicu atau meredam konflik.

Penerapan stakeholder mapping yang sensitif terhadap konteks konflik menuntut pengelola sekolah untuk menggali tidak hanya siapa dan di mana stakeholder berada, tetapi juga bagaimana pengalaman, nilai, dan identitas mereka berinteraksi dengan isu yang sedang diperdebatkan. Yogopriyatno (2024) melalui penelitian tentang pemetaan stakeholder pada implementasi program anti-perundungan menunjukkan bahwa keberhasilan program bergantung pada kemampuan sekolah membaca dinamika persepsi dan relasi saling ketergantungan antaraktor, bukan hanya jumlah aktor yang terlibat secara formal. Hasil pemetaan semacam ini membantu manajer pendidikan mengidentifikasi titik-titik rawan konflik, misalnya ketegangan antara orang tua yang menuntut hukuman keras terhadap pelaku perundungan dengan kelompok guru yang lebih memilih pendekatan restoratif, sehingga skenario intervensi dapat dirancang secara lebih proporsional.

Teknik pengumpulan data untuk stakeholder mapping di era digital semakin beragam, meliputi analisis dokumen kebijakan,

wawancara mendalam, focus group discussion, observasi partisipatif, hingga pemanfaatan data digital seperti jejak percakapan di media sosial, hasil survei online, dan analitik learning management system (LMS). Pendekatan mixed methods memungkinkan pemetaan konflik yang lebih kaya karena peta stakeholder tidak lagi hanya berupa daftar aktor dan kategorinya, tetapi juga memuat representasi jaringan relasi melalui social network analysis yang menunjukkan siapa aktor yang menjadi hub, broker, maupun peripheral dalam percakapan seputar isu tertentu. Informasi ini krusial untuk memilih mediator atau fasilitator dialog yang memiliki kredibilitas di mata berbagai pihak, sehingga peluang untuk mengurangi eskalasi konflik menjadi lebih besar.

Kualitas stakeholder mapping dalam konteks konflik pendidikan juga sangat dipengaruhi oleh keberanian manajer sekolah menghadapi data yang tidak nyaman. Konflik sering kali bersumber dari ketimpangan kuasa yang mapan, misalnya dominasi kelompok tertentu dalam pengambilan keputusan atau transparansi anggaran yang rendah. Kajian Khaddafi (2021) tentang persepsi stakeholder terhadap transparansi dan akuntabilitas menunjukkan bahwa perbedaan tajam antara persepsi stakeholder internal dan eksternal dapat menjadi sumber konflik laten yang akan mencuat ketika ada isu sensitif seperti pungutan orang tua atau seleksi penerimaan siswa baru. Stakeholder mapping yang jujur akan menampilkan ketegangan ini secara eksplisit, sehingga manajemen dapat mempersiapkan strategi komunikasi dan perbaikan tata kelola sebelum konflik mengeras menjadi krisis kepercayaan.

Dimensi etis stakeholder mapping juga tidak boleh diabaikan. Proses pemetaan yang hanya dimaknai sebagai instrumen kontrol atas stakeholder mudah tergelincir menjadi manipulasi partisipasi, di mana suara kelompok marjinal sekadar dicatat tetapi tidak sungguh-sungguh diakomodasi ke dalam keputusan. Pendekatan yang lebih

etis memandang stakeholder mapping sebagai proses dialogis untuk membuka ruang pengakuan (recognition) terhadap mereka yang selama ini tidak terlihat, misalnya siswa berkebutuhan khusus, guru honorer, atau orang tua dari kelompok sosial-ekonomi rendah. Konflik yang muncul dari ketidakadilan struktural semacam ini hanya dapat diproses secara transformatif bila peta stakeholder digunakan sebagai dasar untuk merancang mekanisme partisipasi yang lebih setara, bukan sekadar sebagai peta untuk mengendalikan resistensi.

2. Pemetaan Konflik melalui *Causal Loop Diagram*

Representasi konflik dalam organisasi pendidikan sering kali terjebak pada pola pikir linear: ada sebab langsung, ada akibat tunggal, dan solusi dipandang sebagai intervensi satu arah yang bersifat teknis. Pendekatan causal loop diagram (CLD) menawarkan cara pandang alternatif yang memposisikan konflik sebagai hasil dari interaksi berulang antarfaktor dalam sistem yang saling memperkuat (reinforcing) atau saling menyeimbangkan (balancing). Veldhuis (2025) menunjukkan bahwa paparan terhadap CLD mampu meningkatkan kapasitas berpikir sistemik dan pemanfaatan informasi di kalangan pembelajar, karena CLD membantu mereka melihat bagaimana perubahan pada satu variabel akan memicu konsekuensi berantai yang tidak selalu intuitif.

Konsep CLD berangkat dari empat komponen utama, yakni variabel, hubungan kausal, tanda hubungan (positif atau negatif), dan jenis loop (reinforcing atau balancing). Vermaak menjelaskan bahwa CLD memungkinkan praktisi perubahan organisasi menelusuri kembali pola perilaku yang tampak ke struktur umpan balik yang tersembunyi, sehingga intervensi tidak lagi diarahkan pada gejala, melainkan pada struktur yang menghasilkan gejala tersebut. Dalam konteks konflik di sekolah, variabel dapat berupa beban kerja guru, kualitas komunikasi antara guru dan orang tua,

dukungan pimpinan, tingkat kelelahan emosional, kepercayaan stakeholder terhadap sekolah, hingga intensitas keluhan di media sosial. Hubungan kausal antarvariabel ini membentuk lingkaran sebab–akibat yang menjelaskan mengapa konflik tertentu cenderung berulang atau semakin membesar meskipun telah dilakukan berbagai upaya penyelesaian.

Penerapan CLD untuk memetakan konflik di sekolah, misalnya, dapat dimulai dari fenomena meningkatnya keluhan orang tua terkait pembelajaran daring yang dianggap tidak efektif. Keadaan ini dapat digambarkan sebagai loop penguat: meningkatnya keluhan orang tua di media sosial mendorong tekanan kepada kepala sekolah, tekanan tersebut meningkatkan pengawasan dan tuntutan terhadap guru, beban kerja guru meningkat, kelelahan emosional bertambah, kualitas interaksi guru-siswa menurun, hasil belajar memburuk, dan akhirnya memicu semakin banyak keluhan baru. Tanpa menyentuh struktur umpan balik ini, kebijakan yang hanya menambah instruksi teknis atau sanksi kepada guru berpotensi makin memperkuat loop negatif tersebut. CLD membantu manajer sekolah mengidentifikasi titik intervensi yang lebih strategis, misalnya meningkatkan dukungan psikososial bagi guru, memperbaiki kanal komunikasi dengan orang tua, atau mendesain ulang beban administrasi digital.

Pemanfaatan CLD untuk pengembangan kapasitas berpikir sistemik di kalangan guru ditunjukkan oleh Karga (2024) yang meneliti kemampuan guru IPA sekolah menengah memahami skenario stock–flow dan causal loop dalam konteks pembelajaran. Temuan tersebut menunjukkan bahwa latihan eksplisit menggunakan CLD membantu guru melihat hubungan timbal balik antara kebijakan, praktik pembelajaran, dan hasil belajar, sehingga mereka lebih peka terhadap konsekuensi tidak langsung dari keputusan sehari-hari. Bagi manajemen konflik, investasi pada

penguatan literasi sistemik semacam ini penting agar guru tidak memaknai konflik hanya sebagai masalah individu, tetapi sekaligus sebagai cerminan struktur kebijakan dan tata kelola yang perlu diperbaiki.

Konflik di sekolah juga sering kali lahir dari kebijakan pendidikan yang terus berubah, seperti implementasi kurikulum baru, pemanfaatan platform digital, atau pengaturan ulang asesmen nasional. CLD dapat digunakan untuk memvisualisasikan bagaimana kebijakan tersebut berinteraksi dengan kapasitas sekolah, kesiapan guru, ekspektasi orang tua, dan budaya belajar siswa. Keith (2024) mengusulkan penggunaan model dinamik sebagai alat untuk mengantisipasi efek samping reformasi pendidikan, karena perubahan kebijakan yang dimaksudkan untuk meningkatkan capaian belajar sering kali menghasilkan konsekuensi tak diinginkan seperti peningkatan stres guru dan polarisasi di antara stakeholder. CLD menjadi langkah awal untuk merumuskan model sistem dinamik yang lebih formal, tetapi pada tahap pemetaan konflik, CLD sudah cukup untuk memfasilitasi dialog lintas aktor mengenai bagaimana mereka memaknai kebijakan dan konsekuensinya.

Era digital membuka peluang pemanfaatan CLD yang lebih interaktif melalui perangkat lunak pemodelan dan kolaborasi online. Tim manajemen sekolah dapat menyusun CLD secara partisipatif melalui lokakarya daring yang melibatkan perwakilan guru, siswa, orang tua, dan pengawas. Proses ini tidak hanya menghasilkan peta konflik yang lebih kaya, tetapi juga menjadi wahana pembelajaran sosial di mana para stakeholder menyadari bahwa konflik bukan sekadar kesalahan pihak lain, melainkan konsekuensi dari struktur sistem yang mereka bangun bersama. Ketika guru melihat bahwa tekanan orang tua sering kali berakar pada ketidakpastian informasi dan kegelisahan terhadap masa depan anak, sementara orang tua menyadari bahwa beban kerja guru meningkat akibat tuntutan

administrasi digital dan pembelajaran campuran, ruang empati dan solidaritas dapat tumbuh di tengah ketegangan.

Representasi visual melalui CLD juga membantu manajer pendidikan mengidentifikasi titik tuas (leverage points) yang memiliki dampak besar terhadap dinamika konflik. Misalnya, perbaikan pada variabel transparansi komunikasi atau peningkatan kapasitas literasi digital guru dapat memengaruhi beberapa loop sekaligus, baik yang bersifat memperkuat maupun menyeimbangkan. Literatur sistem berpikir menegaskan bahwa intervensi pada struktur umpan balik jauh lebih efektif dibandingkan sekadar menambah sumber daya tanpa mengubah cara kerja sistem. Untuk itu, CLD perlu dirancang melampaui level narasi deskriptif menuju pemahaman yang mampu memandu desain kebijakan dan prosedur operasional di sekolah.

Potensi kesalahan dalam penggunaan CLD perlu dicermati agar pemetaan konflik tidak terdistorsi. Salah satu risiko adalah simplifikasi berlebihan yang mengabaikan variabel kualitatif penting seperti perasaan ketidakadilan, pengalaman trauma, atau dinamika identitas sosial. Jika CLD hanya mengakomodasi variabel yang mudah diukur, maka konflik yang berakar pada diskriminasi, marginalisasi, atau ketegangan kultural dapat tersamarkan. Tantangan lain adalah bias perspektif penyusun CLD: ketika peta konflik hanya disusun oleh manajemen sekolah tanpa keterlibatan siswa atau orang tua, loop yang menggambarkan ketidakpercayaan stakeholder eksternal terhadap institusi cenderung diperkecil atau diabaikan. Karena itu, proses penyusunan CLD idealnya mengikuti prinsip co-creation dan refleksi kritis yang mempersilakan pembacaan ulang dari perspektif kelompok yang berbeda.

Aspek epistemologis CLD juga menarik untuk dibahas. CLD bukan sekadar alat teknis, melainkan medium untuk mengeksternalisasi asumsi, nilai, dan logika sebab-akibat yang

selama ini bekerja secara diam-diam dalam benak para aktor. Ketika guru, kepala sekolah, dan orang tua diminta secara eksplisit menggambarkan bagaimana mereka memahami hubungan antara kebijakan, perilaku, dan hasil belajar, mereka sebenarnya tengah menjalani proses refleksi epistemik terhadap cara mereka memberi makna atas realitas. Dalam perspektif ini, pemetaan konflik melalui CLD dapat dibaca sebagai praktik pedagogi kritis bagi para stakeholder pendidikan, karena memacu mereka untuk menyadari bahwa konflik tidak hanya soal siapa yang salah dan benar, tetapi juga soal struktur pengetahuan dan keyakinan yang melandasi tindakan.

3. Pendekatan Sistem Dinamik dalam Pemetaan dan Transformasi Konflik Pendidikan

Pendekatan sistem dinamik memperluas cakrawala analisis konflik dari sekadar pemetaan hubungan kausal menuju pemodelan perilaku sistem dari waktu ke waktu, melalui integrasi antara diagram umpan balik, stok–arus, dan simulasi komputer. Faham (2017) mengembangkan model dinamik untuk pendidikan berkelanjutan di perguruan tinggi yang memuat 18 loop penguat dan 6 loop penyeimbang, menunjukkan bagaimana kebijakan dan intervensi pendidikan tertentu dapat berdampak jangka panjang terhadap kompetensi keberlanjutan mahasiswa. Pendekatan serupa dapat diadaptasi untuk memetakan dan mengelola konflik di organisasi pendidikan, khususnya konflik yang terkait dengan transformasi digital, perubahan kurikulum, atau kebijakan akuntabilitas yang kompleks.

Kang (2020) menawarkan contoh konkret penerapan sistem dinamik untuk perencanaan peningkatan kinerja gedung sekolah melalui simulasi skenario rehabilitasi dan anggaran. Walaupun fokusnya pada infrastruktur fisik, logika yang digunakan relevan bagi manajemen konflik: model dinamik dapat membantu manajer

sekolah memprediksi bagaimana kombinasi kebijakan tertentu—misalnya penambahan jam pelatihan guru, pengurangan beban administrasi, dan peningkatan transparansi komunikasi—akan memengaruhi variabel seperti kepuasan guru, kepercayaan orang tua, serta intensitas konflik dalam jangka menengah dan panjang. Pemetaan konflik tidak hanya berhenti pada “di mana posisi konflik sekarang”, tetapi juga bergerak ke arah “bagaimana pola konflik akan berkembang jika tidak ada intervensi” dan “intervensi mana yang paling efektif untuk mengubah trajektori tersebut”.

Kajian Kennedy (2011) tentang model sistem dinamik untuk isu kebijakan pendidikan menunjukkan bahwa kompleksitas sistem pendidikan—dengan interaksi multi-level antara kebijakan nasional, manajemen sekolah, praktik kelas, dan karakteristik peserta didik—membutuhkan alat analisis yang mampu mengakomodasi keterlambatan (*time delays*), dinamika stok (misalnya jumlah guru tersertifikasi), serta efek kumulatif berbagai kebijakan. Konflik yang muncul dari kebijakan sertifikasi guru, penilaian kinerja, atau distribusi sumber daya sering kali tidak bisa dijelaskan hanya dari data snapshot satu tahun tertentu, melainkan memerlukan analisis dinamika historis dan proyeksi masa depan. Sistem dinamik memungkinkan pengelola pendidikan membangun “laboratorium kebijakan” virtual yang dapat digunakan untuk menguji berbagai opsi penanganan konflik tanpa harus menanggung risiko eksperimen langsung pada sistem nyata.

Perkembangan mutakhir menunjukkan peningkatan perhatian terhadap pemanfaatan sistem dinamik untuk mengantisipasi efek samping reformasi pendidikan. Keith (2024) mengembangkan agenda penelitian yang menempatkan sistem dinamik sebagai perangkat analitis untuk memprediksi konsekuensi tidak diinginkan dari kebijakan peningkatan prestasi akademik, misalnya peningkatan kesenjangan antar sekolah, polarisasi antara guru berprestasi tinggi

dan rendah, atau tekanan psikologis pada siswa. Dari perspektif manajemen konflik, model ini dapat diperluas untuk mengestimasi bagaimana kombinasi tekanan standar akuntabilitas, ekspektasi orang tua, dan kapasitas digital sekolah akan memengaruhi intensitas konflik di masa depan, sehingga intervensi preventif dapat dirancang secara lebih strategis.

Kerangka sistem dinamik pada dasarnya dibangun sebagai kelanjutan dari CLD dan pemetaan stakeholder yang telah dijelaskan pada bagian sebelumnya. Stakeholder mapping membantu menjawab pertanyaan siapa yang terlibat dan bagaimana relasinya; CLD menggambarkan bagaimana variabel-variabel terkait saling memengaruhi; sistem dinamik menambahkan dimensi waktu dan kuantifikasi melalui stok–arus serta fungsi matematis yang mengatur laju perubahan. Yang menarik, era digital menyediakan data yang jauh lebih kaya untuk mengkalibrasi model dinamik ini: log penggunaan platform pembelajaran, data kehadiran digital, pola pengaduan online, indikator kepuasan stakeholder, dan metrik kinerja sekolah dapat diintegrasikan untuk menghasilkan simulasi yang lebih realistis.

Pemodelan konflik pendidikan berbasis sistem dinamik dapat mencakup beberapa modul utama, seperti modul kapasitas sumber daya manusia (ketersediaan guru, tingkat pelatihan, beban kerja), modul tata kelola (transparansi, partisipasi, akuntabilitas), modul iklim sekolah (kepercayaan, rasa aman, kolaborasi), dan modul tekanan eksternal (perubahan kebijakan nasional, tuntutan orang tua, ekspektasi publik di media sosial). Variabel-variabel konflik, seperti frekuensi keluhan, intensitas ketegangan rapat, atau tingkat mediasi yang berhasil, diperlakukan sebagai indikator perilaku sistem yang muncul (emergent behavior) dari interaksi modul-modul tersebut. Melalui simulasi, manajer sekolah dapat mengamati bagaimana perubahan kecil dalam satu modul, misalnya peningkatan kapasitas

literasi digital guru, dapat menurunkan intensitas konflik dalam jangka panjang melalui peningkatan kualitas pembelajaran dan perbaikan persepsi orang tua.

Pengembangan model sistem dinamik untuk konflik pendidikan memerlukan kolaborasi lintas disiplin antara ahli manajemen pendidikan, peneliti kebijakan, praktisi sekolah, dan pemodel sistem. Tantangan teknis seperti penyederhanaan sistem tanpa menghilangkan variabel kunci, pengukuran variabel kualitatif, serta validasi model menuntut proses iteratif yang memadukan analisis kuantitatif dan kualitatif. Stumpf (2025) menegaskan bahwa pemodelan dan simulasi kebijakan membutuhkan keterbukaan terhadap penyesuaian model seiring bertambahnya data dan pemahaman baru, sehingga model tidak diperlakukan sebagai representasi final, melainkan sebagai hipotesis kerja yang terus disempurnakan. Untuk manajemen konflik, fleksibilitas ini berarti bahwa model harus secara berkala direvisi berdasarkan pengalaman lapangan, evaluasi intervensi, serta perubahan konfigurasi stakeholder dan lingkungan kebijakan.

Keunggulan pendekatan sistem dinamik bagi manajemen konflik pendidikan terletak pada kemampuannya mengungkap paradoks kebijakan yang tidak tampak pada analisis sederhana. Kebijakan yang dimaksudkan untuk mengurangi konflik, seperti sentralisasi pengambilan keputusan agar “lebih tertib”, ternyata dalam jangka menengah dapat menimbulkan konflik baru berupa penurunan rasa memiliki (*sense of ownership*) di tingkat sekolah, meningkatnya ketidakpercayaan guru terhadap kebijakan, dan munculnya resistensi pasif. Model dinamik akan menunjukkan bagaimana efek jangka pendek berupa menurunnya jumlah keluhan formal dapat disusul oleh kenaikan ketegangan laten yang terekspresikan melalui penurunan kinerja, absensi tinggi, atau eskalasi konflik di kanal informal. Informasi semacam ini sangat

krusial untuk menimbang ulang strategi penanganan konflik yang hanya berfokus pada penertiban gejala, bukan transformasi struktur.

Implikasi normatif dari pemanfaatan sistem dinamik bagi manajemen konflik pendidikan tidak dapat diabaikan. Penggunaan model berbasis data untuk memprediksi perilaku stakeholder membuka pertanyaan etis tentang privasi, representasi, dan potensi reduksionisme atas pengalaman manusia. Data digital tentang kehadiran guru, aktivitas siswa, atau pola komunikasi orang tua dapat membantu memperkaya pemahaman tentang dinamika konflik, tetapi jika tidak dikelola secara etis, data tersebut dapat digunakan untuk mengontrol dan menghukum, bukan untuk memberdayakan. Manajer pendidikan perlu memposisikan sistem dinamik bukan sebagai alat untuk memprediksi dan memanipulasi perilaku, melainkan sebagai sarana untuk membuka wacana baru tentang kemungkinan masa depan yang lebih adil, inklusif, dan berkelanjutan.

Perspektif kritis terhadap sistem dinamik juga penting agar pemetaan konflik tidak terjebak pada teknokratisme yang mengabaikan dimensi kultural, psikologis, dan spiritual dari konflik pendidikan. Model matematika yang rapi tidak boleh menutupi kenyataan bahwa konflik sering kali dipicu oleh luka sejarah, ketidakadilan struktural, dan pergulatan makna yang tidak bisa direduksi menjadi variabel dan persamaan. Karena itu, pemodelan dinamik idealnya ditempatkan dalam kerangka dialog reflektif yang melibatkan narasi para pihak, pengakuan terhadap pengalaman marjinal, serta komitmen terhadap keadilan sosial. Hanya dengan cara itu, stakeholder mapping, causal loop diagram, dan sistem dinamik dapat berfungsi bukan hanya sebagai teknik pemetaan konflik, tetapi juga sebagai instrumen transformasi kepemimpinan pendidikan menuju bentuk yang lebih humanis dan transformatif di era digital.

D. Studi kasus peta konflik di sekolah dan universitas digital

1. Studi Kasus Peta Konflik di Sekolah Digital: LMS, Orang Tua, dan Kesenjangan Digital

Transformasi sekolah menjadi lebih digital pada dasarnya membuka peluang kolaborasi baru antarpemangku kepentingan, namun pada saat yang sama memunculkan konfigurasi konflik yang lebih kompleks. Pengalaman sekolah dasar dan menengah selama pandemi COVID-19 memperlihatkan bahwa migrasi mendadak ke pembelajaran daring memicu ketegangan antara guru, orang tua, dan siswa terkait pembagian peran, beban kerja, dan ekspektasi mutu layanan pendidikan. Aditya dan Nurhayati (2021) menemukan bahwa meskipun guru di Yogyakarta secara umum merasa siap secara psikologis, teknologis, dan pedagogis untuk mengajar secara digital, mereka menghadapi kendala signifikan terutama di daerah rural, mulai dari keterbatasan perangkat hingga dukungan rumah tangga yang lemah terhadap proses belajar anak.

Konflik pada konteks sekolah digital sering kali berakar pada perbedaan persepsi mengenai siapa yang seharusnya memikul tanggung jawab utama untuk keberhasilan pembelajaran daring. Rahardjo (2022) menunjukkan bahwa peran orang tua sebagai pendamping belajar di rumah sering kali tidak sejalan dengan kesiapan mereka dari sisi waktu, literasi digital, dan pemahaman pedagogis, sehingga menimbulkan frustrasi yang mudah bertransformasi menjadi kritik terhadap guru dan sekolah. Ketegangan ini diperkuat oleh temuan De Jong dan kolega (2022) yang mengindikasikan meningkatnya konflik ibu-anak selama homeschooling, ketika orang tua mengalami tekanan psikologis tetapi sekaligus dituntut menggantikan sebagian fungsi guru. Peta konflik yang terbentuk memperlihatkan adanya loop penguat: tuntutan sekolah kepada orang tua untuk lebih aktif mendampingi anak, keterbatasan kapasitas orang tua, meningkatnya stres di rumah,

dan pada gilirannya munculnya keluhan terhadap kualitas layanan sekolah.

Keterangan lapangan dari berbagai negara menunjukkan bahwa konflik di sekolah digital tidak hanya terjadi pada relasi guru–orang tua, tetapi juga pada relasi orang tua–anak dan sekolah–rumah tangga. Demir (2022) mencatat bahwa orang tua menyatakan ambivalensi terhadap pembelajaran jarak jauh: di satu sisi mengakui manfaat fleksibilitas, di sisi lain merasakan beban tambahan yang memicu konflik domestik seputar disiplin belajar, penggunaan gawai, dan pembagian ruang di rumah. Suheera (2022) bahkan menyebut “sisi gelap” homeschooling daring, ketika pengawasan guru yang berkurang menyebabkan peningkatan ketegangan di rumah, terutama pada keluarga dengan struktur relasi gender yang timpang. Peta konflik pada kasus ini memperlihatkan bahwa sekolah digital telah menggeser arena konflik dari ruang kelas ke ruang domestik, tanpa diiringi desain tata kelola yang memadai untuk melindungi kesejahteraan emosional keluarga.

Kesenjangan digital menambah lapisan konflik baru pada konteks sekolah digital. Hidayah dan kolega (2023) menemukan bahwa kesenjangan akses perangkat, kualitas koneksi internet, dan kompetensi teknologi siswa mengakibatkan terjadinya *digital divide* yang memperdalam ketidaksetaraan sosial dan memengaruhi pola interaksi antar siswa. Peta konflik di sekolah menengah memperlihatkan bahwa siswa dari keluarga mampu merasa terbebani oleh tuntutan tugas yang berat namun relatif bisa mengatasinya, sementara siswa dari keluarga kurang mampu mengalami frustrasi berkepanjangan yang berubah menjadi apatisme atau perilaku resistif. Selvi (2023) menegaskan bahwa berbagai masalah yang dihadapi siswa, guru, dan orang tua selama pembelajaran daring—mulai dari kehilangan motivasi hingga *learning loss*—berkaitan erat dengan persoalan struktural seperti ketimpangan infrastruktur dan dukungan psikososial.

Kasus implementasi *learning management system* (LMS) di sekolah juga ilustratif untuk membaca peta konflik pada organisasi pendidikan yang sedang bertransformasi digital. Supiani (2024) melaporkan bahwa penerapan LMS di salah satu kabupaten mampu meningkatkan koordinasi antara sekolah, guru, siswa, dan orang tua, namun proses tersebut tidak berjalan tanpa resistensi. Sebagian guru merasa terbebani oleh tuntutan administrasi digital dan takut kinerjanya menjadi lebih mudah diawasi, sementara beberapa orang tua merasa kehilangan ruang untuk komunikasi informal yang sebelumnya dilakukan secara langsung melalui kunjungan ke sekolah. Peta konflik dalam kasus ini menampilkan konfigurasi multi-aktor: kepala sekolah sebagai pengambil keputusan, guru sebagai pelaksana utama, siswa sebagai pengguna akhir, serta orang tua sebagai pengawas dan sekaligus “pelanggan” layanan pendidikan.

Analisis lebih mendalam terhadap konflik LMS di sekolah menengah menunjukkan pola ketegangan yang berulang antara logika efisiensi administratif dan logika relasi pedagogis. Sistem digital dirancang untuk memudahkan pelaporan, pemantauan, dan pelacakan capaian siswa, tetapi dari perspektif guru, sistem itu sering dipersepsi sebagai perpanjangan “mata pengawas” yang meminimalkan otonomi pedagogis. Ekuase-Anwansedo dan kolega (2021) menekankan bahwa kegagalan mendefinisikan peran dan kebutuhan stakeholder secara jelas pada saat implementasi LMS berpotensi melahirkan konflik laten berupa resistensi diam-diam, penggunaan sistem secara minimal, atau pencarian jalur komunikasi informal di luar sistem resmi. Ketika peta konflik menggambarkan dominasi logika kontrol dibandingkan logika dukungan, manajemen sekolah perlu mempertanyakan kembali bagaimana teknologi digunakan dalam kerangka kepercayaan, bukan semata pengawasan.

Perubahan pola komunikasi di sekolah digital juga menggeser peta konflik ke ranah publik yang lebih luas. Grup pesan instan orang

tua, forum komunitas digital, dan media sosial menjadi arena baru di mana narasi tentang sekolah diproduksi dan dipertukarkan. Komentar negatif, keluhan, atau misinformasi yang beredar cepat dapat menekan reputasi sekolah dan memicu konflik terbuka antara pihak manajemen dan kelompok orang tua. Cheong dan kolega (2022) menunjukkan bahwa pada konteks *smart campus* universitas, mahasiswa mengalami “ketegangan dialektis” antara keterhubungan yang dihasilkan teknologi dan rasa diawasi yang meningkat. Fenomena yang serupa secara skala lebih kecil dapat dibaca dalam konteks sekolah, ketika sistem pemantauan kehadiran digital, CCTV, atau aplikasi pemantau tugas sekolah digunakan tanpa komunikasi yang transparan mengenai tujuan, batasan, dan pengelolaan data.

Konflik di sekolah digital juga tampak pada isu perlindungan data dan privasi siswa. Wang (2022) menyoroti bahwa konstruksi kampus dan sekolah digital berbasis *big data* menghadirkan tantangan serius terkait tata kelola data dan perlindungan privasi peserta didik. Di beberapa sekolah yang mengintegrasikan sistem presensi biometrik atau pelacakan aktivitas belajar melalui platform digital, orang tua mengemukakan kekhawatiran tentang bagaimana data anak mereka dikumpulkan, disimpan, dan dimanfaatkan. Peta konflik memperlihatkan ketegangan antara narasi resmi tentang peningkatan keamanan dan mutu layanan, dengan narasi alternatif dari orang tua dan aktivis privasi yang mempertanyakan potensi penyalahgunaan data, bias algoritmik, dan komersialisasi informasi siswa.

Penggambaran peta konflik pada kasus-kasus sekolah digital menegaskan bahwa konflik tidak dapat direduksi menjadi persoalan “ketidaksiapan individu” terhadap teknologi. Struktur konflik memperlihatkan interaksi antara kebijakan yang dirancang tergesa-gesa, ketimpangan sumber daya, perubahan relasi kuasa, dan

pergeseran ruang belajar dari sekolah ke rumah. Mifsud (2022) menafsirkan pengalaman orang tua sebagai pendidik selama lockdown sebagai proses negosiasi identitas baru yang penuh ambivalensi, di mana mereka dipaksa memasuki peran guru tanpa dukungan memadai. Pemetaan konflik di sekolah digital karenanya memerlukan pendekatan yang mampu menangkap dimensi struktural, emosional, dan simbolik sekaligus, bukan hanya menempatkan teknologi sebagai variabel netral.

2. Studi Kasus Peta Konflik di Universitas Digital: Smart Campus, Resistensi Dosen, dan Ekosistem Data

Universitas di berbagai belahan dunia sedang bergerak menuju bentuk *digital campus* dan *digital university*, yang mengintegrasikan sistem informasi akademik, LMS, infrastruktur Internet of Things (IoT), serta berbagai platform layanan mahasiswa. Perubahan ini menjanjikan efisiensi, transparansi, dan peningkatan mutu layanan, tetapi juga memunculkan peta konflik baru antara dosen, mahasiswa, unit teknologi informasi, dan manajemen puncak. Studi tentang universitas Tirana misalnya, mengungkap problem dan tantangan digitalisasi bagi staf universitas, mulai dari peningkatan beban kerja digital, kebingungan atas standar baru, hingga kekhawatiran hilangnya ruang otonomi profesional.

Pengalaman dosen yang merasa “terkurung di dalam kotak digital” banyak terlapor pada program studi yang sebelumnya sangat mengandalkan praktik keterampilan langsung. Baskici dan kolega (2024) menemukan bahwa staf akademik di bidang ilmu kesehatan mengalami ambivalensi mendalam terhadap teknologi: mereka mengakui manfaatnya untuk fleksibilitas pengajaran, tetapi sekaligus merasa dibatasi oleh platform daring yang tidak sepenuhnya mampu memediasi interaksi praktis dan afektif. Peta konflik di universitas digital pada kasus ini memperlihatkan ketegangan antara visi institusional tentang modernisasi dan

efisiensi, dengan kebutuhan profesi untuk mempertahankan dimensi relasional dan praksis dari pengajaran.

Resistensi terhadap perubahan digital di universitas sering kali tidak bersifat eksplisit, melainkan hadir dalam bentuk penundaan, penggunaan minimal fitur platform, atau kritik terhadap legitimasi kebijakan yang diambil secara top-down. Deacon dan kolega (2025) mengungkapkan bahwa resistensi staf terhadap perubahan digital di universitas bukan semata persoalan kemampuan teknologi, melainkan terkait erat dengan emosi, memori institusional, dan persepsi tentang keadilan organisasi. Dosen yang merasa tidak dilibatkan dalam desain kebijakan atau merasa beban kerja digital tidak diimbangi pengakuan dan dukungan memadai, cenderung memaknai agenda digitalisasi sebagai ancaman terhadap identitas profesional mereka. Peta konflik pada tataran ini menampilkan relasi kuasa antara manajemen universitas, unit teknologi informasi, dan komunitas akademik sebagai medan utama tarik-menarik makna digitalisasi.

Konteks universitas digital juga memperlihatkan konflik pada ranah interaksi mahasiswa–institusi. Cheong dan kolega (2022) mengkaji ketegangan dialektis yang dialami mahasiswa pada *smart digital campus*, terutama terkait komunikasi berbasis IoT dan pengelolaan data. Mahasiswa merasakan manfaat konektivitas, akses informasi yang cepat, dan layanan otomatis, tetapi sekaligus menyatakan kegelisahan atas rasa diawasi secara terus menerus dan ketidakjelasan siapa yang mengontrol data mereka. Peta konflik memperlihatkan garis demarkasi antara logika peningkatan mutu layanan berbasis data dan kebutuhan mahasiswa akan ruang otonomi serta privasi.

Pengalaman digitalisasi di universitas juga tidak dapat dipisahkan dari persoalan kesiapan kompetensi digital sivitas akademika. Milkova dan kolega (2025) mengungkapkan melalui studi

kasus di perguruan tinggi sosial bahwa penguatan kompetensi TIK dosen dan mahasiswa bukan hanya urusan teknis, melainkan terkait erat dengan transformasi peran mereka dalam kelas yang makin terdigitalisasi. Ketika universitas mendorong penggunaan materi daring, diskusi di *learning platform*, dan penilaian digital, dosen yang selama ini mengandalkan ceramah tatap muka harus menegosiasikan ulang identitas pedagogisnya; sementara mahasiswa yang terbiasa menjadi penerima pasif harus beradaptasi menjadi peserta aktif yang menavigasi berbagai sumber informasi. Peta konflik di sini menampilkan friksi antara generasi, antara kebiasaan pedagogis lama dan logika belajar baru yang lebih partisipatif sekaligus digital.

Digitalisasi pembelajaran di universitas pada masa pandemi juga memunculkan sejumlah konflik terkait kesiapan infrastruktur dan dukungan kelembagaan. Wekullo dan kolega (2023) menemukan bahwa baik dosen maupun mahasiswa di beberapa universitas mengalami keterkejutan digital: minimnya pelatihan, keterbatasan akses internet, dan tekanan untuk segera beradaptasi menghasilkan persepsi bahwa institusi tidak cukup memfasilitasi transisi ini. Solberg (2023) menambahkan bahwa staf akademik sering kali merasa perlu mengembangkan strategi pribadi untuk “melampaui kebijakan” agar dapat menyelenggarakan pengajaran digital yang bermakna, karena kebijakan formal cenderung bersifat generik dan kurang peka terhadap konteks spesifik bidang ilmu. Peta konflik pada level kebijakan memperlihatkan kekosongan antara narasi besar transformasi digital dan dukungan konkret yang dirasakan di ruang kelas virtual.

Implementasi LMS di universitas menghadirkan peta konflik yang mirip namun lebih kompleks dibanding di sekolah karena melibatkan ragam program studi, model pengajaran, dan aktor pendukung teknologi. Tahoe dan kolega (2024) menunjukkan bahwa

penggantian LMS di sebuah universitas Afrika Selatan memunculkan respon beragam dari dosen dan mahasiswa; sebagian mengapresiasi fitur baru yang lebih kaya, tetapi sebagian lain merasa terbebani oleh keharusan belajar sistem baru dan migrasi konten. Ekuase-Anwansedo dan kolega (2021) menegaskan bahwa keberhasilan implementasi LMS sangat bergantung pada analisis stakeholder yang komprehensif, mencakup identifikasi kebutuhan berbagai aktor, potensi konflik kepentingan, serta strategi komunikasi yang transparan sepanjang siklus perubahan. Pemetaan konflik pada kasus ini memperlihatkan bahwa universitas yang gagal mengorkestrasi dialog multi-aktor berisiko menghadapi resistensi tersembunyi berupa rendahnya tingkat penggunaan LMS atau penciptaan “sistem bayangan” di luar platform resmi.

Inisiatif *digital campus* dan *smart campus* juga tidak terbebas dari konflik pada level tata kelola dan keamanan siber. Penelitian tentang kerangka tata kelola TI di Universitas Negeri Manado (UNIMA) misalnya, menekankan pentingnya peta pemangku kepentingan dan alur keputusan yang jelas agar roadmap digital campus tidak hanya menjadi dokumen formal tetapi sungguh dimiliki oleh unit-unit kerja di universitas. Kelemahan koordinasi antarunit, ketidakjelasan pembagian tanggung jawab, dan lemahnya komunikasi lintas level organisasi dapat memicu konflik internal ketika terjadi gangguan sistem, kebocoran data, atau serangan siber yang menghambat layanan akademik. Cheong dan kolega (2022) menegaskan bahwa komunikasi pada smart campus yang bertumpu pada sistem IoT dan data real time menuntut desain tata kelola data yang sensitif terhadap etika dan relasi kuasa, agar tidak melahirkan “panoptikon digital” yang memperburuk ketegangan antara pengguna dan pengelola sistem.

Diskursus tentang universitas digital juga membawa persoalan baru terkait komersialisasi layanan pendidikan dan *platformization*

dari proses belajar. Kajian mengenai *digital university campus* menunjukkan bahwa integrasi berbagai modul layanan seperti registrasi, pembayaran, pembelajaran, dan layanan karier ke dalam satu platform memperluas ketergantungan universitas pada vendor teknologi, sehingga peta konflik tidak lagi hanya mencakup aktor internal, tetapi juga melibatkan aktor eksternal seperti perusahaan TI dan penyedia layanan cloud. Ketergantungan ini berpotensi menimbulkan konflik ketika kebijakan lisensi, perubahan fitur, atau insiden keamanan tidak sepenuhnya berada di bawah kontrol universitas, sementara dosen dan mahasiswa tetap menuntut akuntabilitas institusi.

Studi terbaru tentang sikap dosen dan mahasiswa terhadap digitalisasi pengajaran di universitas publik Nigeria memperlihatkan bahwa mayoritas responden mengakui pentingnya digitalisasi, tetapi sekaligus mengungkap kesenjangan signifikan dalam hal kompetensi digital, dukungan infrastruktur, dan kebijakan insentif. Elneel dan kolega (2023) menambahkan bahwa persoalan identifikasi stakeholder dalam sistem e-learning berpengaruh besar terhadap keberhasilan adopsi sistem dan potensi konflik di kemudian hari. Peta konflik yang terbentang di universitas digital mencakup ketegangan antara kelompok yang memiliki suara kuat dalam perumusan kebijakan digital dan kelompok yang terdampak tetapi kurang terwakili, seperti dosen kontrak, tenaga kependidikan non-TI, atau mahasiswa dari latar belakang sosial ekonomi rendah.

Seluruh studi kasus di universitas digital mengarahkan perhatian pada pentingnya membaca konflik bukan sebagai hambatan semata, tetapi sebagai indikator adanya kesenjangan antara identitas dan nilai komunitas akademik dengan desain teknologi dan tata kelola yang diadopsi. Solberg (2023) menyarankan agar perguruan tinggi melampaui pendekatan kebijakan yang bersifat normatif menuju praktik dialog reflektif

yang melibatkan dosen dan mahasiswa dalam merumuskan makna transformasi digital. Pemetaan konflik yang teliti dapat membantu mengidentifikasi area di mana visi digital universitas berpotensi merusak kepercayaan dan komitmen komunitas akademik, sekaligus mengungkap ruang peluang bagi kepemimpinan transformatif yang menghubungkan inovasi teknologi dengan etos keilmuan dan kemanusiaan.

3. Sintesis Komparatif: Pola Konflik, Pemetaan Relasi, dan Pelajaran Kepemimpinan dari Sekolah dan Universitas Digital

Kumpulan studi kasus di sekolah dan universitas digital memperlihatkan bahwa konflik tidak muncul secara acak, melainkan mengikuti pola tertentu yang dapat dipetakan melalui kombinasi kerangka stakeholder, relasi kausal, dan dinamika sistem. Sekolah dan universitas sama-sama menghadapi tensi antara tuntutan modernisasi digital dan kapasitas nyata para aktor di tingkat pelaksana; keduanya juga berada di bawah tekanan narasi eksternal tentang efisiensi, inovasi, dan daya saing yang sering kali tidak sepenuhnya mempertimbangkan dimensi psikososial komunitas belajar. Perbedaan mencolok terletak pada struktur organisasi dan intensitas otonomi profesional: guru di sekolah lebih banyak berada di bawah pengaturan birokratis yang ketat, sedangkan dosen di universitas mengklaim ruang otonomi akademik yang lebih luas, sehingga bentuk resistensi dan konflik digitalisasi pun tampil dalam wajah yang berbeda.

Peta konflik di sekolah digital cenderung menonjolkan ketegangan antara sekolah dan rumah tangga, antara guru dan orang tua, serta antara siswa dengan struktur pembelajaran yang dipersepsi kaku atau membebani. Studi Aditya dan Nurhayati (2021), Rahardjo (2022), dan Mifsud (2022) menggarisbawahi bahwa transformasi digital mendadak menjadikan rumah sebagai ruang belajar sekaligus arena konflik baru, di mana distribusi peran dan otoritas pendidikan

belum dinegosiasikan secara matang. Sebaliknya, peta konflik di universitas digital lebih banyak berpusat pada relasi antara manajemen puncak, unit TI, dan komunitas akademik, sebagaimana tergambar dalam temuan Baskici (2024), Deacon (2025), dan Solberg (2023) yang menjelaskan resistensi staf terhadap kebijakan digitalisasi yang dipersepsi top-down.

Persamaan penting antara kedua konteks adalah bahwa konflik muncul ketika terdapat ketidakseimbangan antara desain teknologi dan struktur dukungan yang menyertai. Di sekolah digital, implementasi LMS tanpa pelatihan memadai, tanpa mekanisme komunikasi dua arah, dan tanpa perhatian pada kesenjangan digital memicu frustrasi di semua lapisan; di universitas, kebijakan digitalisasi yang tidak disertai insentif, pelibatan, dan pengakuan atas kerja tambahan dosen memunculkan resistensi emosional dan delegitimasi kebijakan. Hidayah dan kolega (2023) menunjukkan bahwa *digital divide* menghambat keadilan akses belajar di sekolah, sementara Wekullo dan kolega (2023) menekankan kesenjangan antara visi digital universitas dan kesiapan mahasiswa serta staf untuk menjalankannya. Peta konflik pada kedua level mengarah pada simpulan bahwa teknologi bukan sekadar alat, melainkan bagian dari konfigurasi kekuasaan dan distribusi sumber daya.

Dimensi data dan privasi menjadi benang merah konflik di sekolah dan universitas digital. Wang (2022) menyoroti tantangan tata kelola *big data* dalam konteks kampus dan sekolah digital, sementara Cheong dan kolega (2022) mengurai ketegangan dialektis mahasiswa yang di satu sisi menikmati layanan berbasis IoT dan di sisi lain merasa terus diawasi. Di banyak sekolah, sistem presensi digital, pemantauan tugas, dan pelaporan online memperkuat kemampuan manajemen untuk melacak perilaku siswa dan guru, namun jarang diimbangi dengan kebijakan transparansi data yang jelas. Pada skala universitas, integrasi data akademik, keuangan, dan

aktivitas kampus ke dalam satu ekosistem digital memperbesar potensi konflik ketika terjadi kebocoran data atau penggunaan informasi untuk penilaian kinerja yang dianggap tidak adil. Peta konflik data memperlihatkan relasi segitiga antara efisiensi manajerial, keamanan informasi, dan hak privasi warga kampus.

Analisis stakeholder dalam implementasi sistem e-learning dan digital campus menunjukkan bahwa konflik sering kali berakar pada pengabaian suara kelompok tertentu. Elneel dan kolega (2023) menegaskan bahwa keberhasilan e-learning bergantung pada identifikasi stakeholder yang akurat, termasuk mereka yang terdampak langsung tetapi tidak selalu tampak, seperti mahasiswa difabel, staf administrasi non-TI, atau guru kontrak. Ketika peta stakeholder terlalu disederhanakan, desain sistem cenderung melayani kepentingan kelompok dominan (misalnya manajemen puncak atau vendor TI), sementara kelompok marjinal harus beradaptasi secara sepihak. Contoh di sekolah adalah siswa dari keluarga kurang mampu yang harus menanggung beban kebijakan digitalisasi tanpa dukungan infrastruktur; contoh di universitas adalah dosen junior yang harus memikul beban administrasi digital lebih besar untuk menyesuaikan diri dengan ambisi reputasi institusi.

Perspektif sistem dinamik memberi cara pandang yang lebih dalam terhadap pola konflik yang muncul dari waktu ke waktu. Walaupun banyak studi yang dikutip tidak secara eksplisit memodelkan konflik menggunakan pendekatan sistem dinamik, narasi longitudinal yang dihasilkan memperlihatkan keberadaan *feedback loops* yang memperkuat atau menyeimbangkan konflik. Di sekolah digital, misalnya, kurangnya dukungan awal untuk orang tua dan guru memicu meningkatnya stres, menurunnya kualitas interaksi belajar, dan meningkatnya kritik terhadap sekolah; kritik tersebut kemudian mendorong manajemen mengambil kebijakan lebih kontrolistik, yang justru menambah beban administratif dan

memperburuk persepsi stakeholder. Di universitas digital, ambisi transformasi yang tidak diiringi pelibatan dosen memicu resistensi, menurunkan kualitas implementasi, dan akhirnya digunakan sebagai argumen bahwa “dosen tidak siap”, yang memberikan legitimasi bagi kebijakan yang makin top-down.

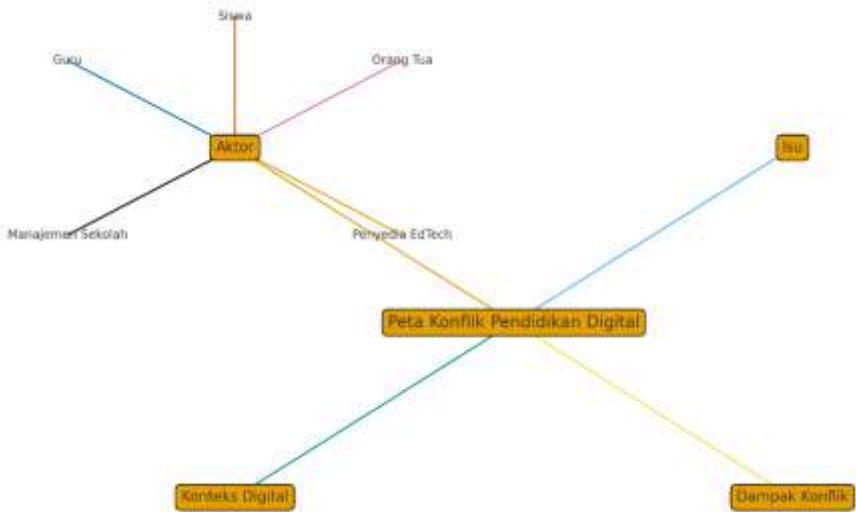
Pelajaran penting bagi kepemimpinan pendidikan adalah bahwa peta konflik di era digital harus dibaca secara intersektoral dan interlevel. Kepemimpinan kepala sekolah dan rektor tidak cukup hanya fokus pada pengelolaan konflik di satu titik, misalnya antara guru dan orang tua atau antara dosen dan unit TI, tetapi perlu memetakan bagaimana kebijakan, kultur organisasi, dan struktur sosial eksternal saling terkait membentuk medan konflik. Supiani (2024) menunjukkan bahwa keberhasilan LMS di tingkat kabupaten terkait erat dengan koordinasi lintas sekolah dan peningkatan keterlibatan masyarakat; studi tentang UNIMA memperlihatkan bahwa tata kelola TI yang baik di universitas membutuhkan *ownership* institusional, alur pengambilan keputusan yang jelas, dan penekanan pada keberlanjutan. Pemetaan konflik yang responsif memungkinkan kepemimpinan merancang intervensi pada titik-titik tuas yang tepat, seperti kebijakan pelatihan, mekanisme dialog struktural, atau reposisi peran unit pendukung.

Sintesis kasus juga menggarisbawahi pentingnya membangun “imajinasi digital” yang humanis dalam memandu transformasi. Narasi digitalisasi yang semata menekankan kecepatan, efisiensi, dan daya saing global berpotensi menyingkirkan pertanyaan fundamental tentang martabat guru, beban emosional orang tua, hak privasi mahasiswa, dan keadilan akses bagi kelompok rentan. Milkova dan kolega (2025) mengingatkan bahwa kompetensi TIK yang diperkuat di universitas seharusnya tidak hanya mengarah pada keterampilan teknis, tetapi juga pada sensitivitas etis dan sosial terhadap dampak teknologi pada hubungan belajar. Di sekolah,

kebijakan digital perlu dirangkaikan dengan dukungan keluarga dan komunitas agar tidak mengubah rumah menjadi ruang kontrol yang penuh konflik.

Implikasi terakhir yang penting adalah perlunya memposisikan konflik bukan sebagai kegagalan total, tetapi sebagai “data sosial” yang berharga bagi pembelajaran institusional. Keluhan orang tua, resistensi guru, kritik dosen, dan kegelisahan mahasiswa terhadap sistem digital menunjukkan dimensi realitas yang luput ditangkap oleh indikator kinerja formal. Peta konflik yang disusun secara sistematis dan reflektif dapat berfungsi sebagai cermin yang menunjukkan di mana nilai resmi organisasi—seperti inovasi, partisipasi, dan keadilan—belum terwujud secara konsisten. Kepemimpinan yang transformatif tidak sekadar berupaya “meredam” konflik, tetapi menggunakan konflik sebagai pintu masuk untuk merombak struktur tata kelola, meninjau ulang relasi kuasa, dan menata ulang desain teknologi agar lebih selaras dengan prinsip humanisasi pendidikan di era digital.

Konteks Indonesia memperoleh relevansi khusus di tengah upaya pemerintah dan lembaga pendidikan mengakselerasi digitalisasi tanpa selalu diiringi peta konflik dan peta pemangku kepentingan yang memadai. Studi-studi yang dibahas menunjukkan bahwa sekolah dan universitas di negara berkembang menghadapi tantangan ganda: mengejar ketertinggalan infrastruktur sekaligus mempertahankan keutuhan komunitas belajar. Tantangan tersebut mempertegas perlunya Bab IV buku ini menempatkan studi kasus peta konflik sebagai rujukan praktis sekaligus reflektif bagi para pemimpin pendidikan yang ingin mengelola konflik bukan sekadar untuk menjaga stabilitas, tetapi untuk menyuburkan budaya pembelajaran institusional yang kritis, dialogis, dan berkeadilan di tengah arus besar digitalisasi pendidikan.



Gambar 1. Elemen Peta Konflik Pendidikan Digital

Ringkasan

Konflik dalam organisasi pendidikan di era digital merupakan fenomena sistemik yang mewujud dari interaksi berbagai elemen—struktur kewenangan, budaya organisasi, kebijakan nasional, dinamika psikososial, serta masuknya teknologi sebagai instrumen manajemen dan pembelajaran. Ketika sekolah dan universitas berevolusi menjadi ruang sosial yang terdigitalisasi, kepentingan, nilai, dan identitas setiap aktor tidak selalu menemukan titik temu, sehingga muncul tegangan antara modernisasi dan kapasitas adaptasi komunitas belajar. Pandangan ini menegaskan bahwa konflik tidak dapat direduksi menjadi persoalan individu semata, melainkan tanda adanya ketidakseimbangan struktural dan organisasi yang menuntut transformasi.

Sumber konflik internal umumnya berakar pada ketidakjelasan peran, beban kerja yang menumpuk, dan pola komunikasi yang

lemah. Struktur organisasi yang hierarkis, budaya kepatuhan, serta kurangnya ruang partisipasi dalam pengambilan keputusan memperkuat resistensi guru dan staf terhadap kebijakan baru. Tekanan psikologis akibat tuntutan kinerja dan digitalisasi yang cepat memicu burnout, meningkatkan sensitivitas dalam relasi kerja, dan memperbesar kemungkinan konflik relasional. Ketika persepsi ketidakadilan terhadap penilaian kinerja atau pembagian penghargaan terjadi, konflik laten dapat berkembang menjadi perpecahan sosial di lingkungan sekolah atau kampus.

Konflik eksternal semakin menonjol seiring meningkatnya tekanan kebijakan, ekspektasi masyarakat, serta pengawasan publik melalui media digital. Reformasi kurikulum, standar akuntabilitas, dan penetrasi industri teknologi pendidikan menciptakan kesenjangan antara visi makro negara dan realitas mikro di sekolah. Orang tua yang mengakses informasi secara luas di internet mengembangkan tuntutan dan kritik yang intens terhadap lembaga, sementara sekolah sering berhadapan dengan keterbatasan sumber daya dan ketimpangan digital peserta didik. Ketidakselarasan kepentingan ini menjadikan relasi sekolah–masyarakat sebagai salah satu sumbu konflik paling signifikan di era digital.

Digitalisasi tidak hanya mempercepat akses dan alur kerja, tetapi juga memproduksi arena konflik baru melalui platform pembelajaran, media sosial, dan sistem data. Kesenjangan literasi digital antar guru dan siswa menciptakan stigma dan ketimpangan peran dalam kolaborasi profesional. Di ruang virtual, miskomunikasi, cyberbullying, tekanan performativitas, serta pemantauan berbasis data memunculkan konflik etis terkait privasi dan otonomi. Sementara itu, algoritma dan big data menjadi agen baru yang mengatur penilaian dan pemantauan, sehingga muncul perdebatan mengenai keadilan, transparansi, dan bias sistem yang dapat merusak kepercayaan terhadap institusi pendidikan.

Pemetaan konflik yang komprehensif menjadi prasyarat manajemen konflik yang efektif di era digital. Identifikasi tepat terhadap aktor, isu, dan konteks digital membantu pemimpin pendidikan mengalihkan fokus dari pemadaman gejala menuju transformasi akar persoalan. Konflik perlu dipahami sebagai indikator adanya ketidaksesuaian sistem yang perlu direformasi—baik dalam struktur tata kelola, distribusi dukungan, maupun pemaknaan teknologi dalam praktik pendidikan. Perspektif ini menempatkan konflik sebagai peluang pembelajaran kelembagaan, serta sebagai momentum untuk memperkuat keadilan, partisipasi, dan kemanusiaan dalam proses transformasi pendidikan digital.

Daftar Pustaka

- Aesaert, K., Nijlen, A. V., Vanderlinde, R., & van Braak, J. (2021). *Teachers' ICT competencies: A systematic review*. *Computers & Education*, 168, 104–212.
- Baskici, C., & Mete, B. (2021). COVID-19 and digital transformation in higher education: The case of health sciences. *Education and Information Technologies*, 26(6), 7569–7587.
- Banerjee, R. (2022). Accountability policies and tensions in educational decentralization in developing countries. *International Journal of Educational Development*, 93, 102–116.
- Cheong, C., Jones, N., & Barr, P. (2022). Smart campus communication and privacy tensions among students. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(5), 1221–1235.
- Deacon, A., Morrison, A., & Stadler, J. (2025). Academic staff emotions and resistance to digital change in universities. *Teaching in Higher Education*. (Advance online publication)

- Demir, F. (2022). Parental involvement and family conflict during online learning. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 23(3), 58–76.
- Dreer, B. (2022). Organizational justice, teacher burnout, and conflict in schools: A mediation model. *International Journal of Stress Management*, 29(4), 301–313.
- Fauzi, A., & Alif, M. (2023). Data privacy readiness in Indonesian schools after data protection regulation. *Jurnal Teknologi Pendidikan*, 25(2), 155–170.
- González-Calvo, G., & Barba-Martín, R. (2024). Neoliberal discourses and teacher identity conflicts in digital schooling. *Teaching and Teacher Education*, 133, 104–199.
- Guo, S. (2025). Managing virtual conflicts in digital education leadership. *Educational Management Administration & Leadership*. (In press)
- Haeroni, D., & Sari, P. (2024). Cyberbullying in primary schools: Patterns and implications for school policy. *Journal of School Psychology*, 92, 40–52.
- Hidayah, S., Widodo, P., & Rahmawati, A. (2023). Digital divide and student learning inequality in rural Indonesia. *Journal of Educational Research & Evaluation*, 27(1), 14–27.
- Izzati, U. (2024). Miscommunication and relational conflict among students in digital interaction. *Journal of Adolescent Research*, 39(1), 120–142.
- McCarthy, J., Wang, Y., & Steiner, A. (2023). Datafication of teacher performance and workplace surveillance in education. *Learning, Media and Technology*, 48(3), 329–342.
- McCoy, S. (2023). AI-based learning analytics and algorithmic bias in education. *British Journal of Educational Technology*, 54(1), 1–16.

- Mifsud, D. (2022). Families as educators during COVID-19: Challenges and identity tensions. *Pedagogy, Culture & Society*, 30(4), 543–561.
- OECD. (2023). *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*. OECD Publishing.
- Pelling, E. (2024). Parental pressure, school accountability, and digital reputation risks. *Studies in Educational Evaluation*, 82, 102–150.
- Putri, A. (2023). Curriculum reform and teacher change fatigue: Evidence from Indonesian schools. *Asia-Pacific Education Researcher*, 32(4), 567–579.
- Selwyn, N. (2022). *Education in a digital world: Global perspectives and critical issues*. Routledge.
- Solberg, E. (2023). Digital policy gaps and academic agency in online higher education. *Higher Education Quarterly*, 77(3), 765–783.
- Stumpf, A., & Jones, P. (2025). System dynamics for educational policy modelling: Challenges and opportunities. *Systems Research and Behavioral Science*. (Early view)
- Supiani, N. (2024). Adoption of learning management systems in Indonesian schools: Challenges and success factors. *Pedagogia: Jurnal Pendidikan*, 23(1), 57–72.
- Tomczyk, L. (2024). Cyber threats against teachers in school environments: A systematic analysis. *Computers in Human Behavior*, 153, 107–482.
- Wang, Q. (2022). Big data surveillance and privacy risks in smart schools. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 690, 110–118.
- Wekullo, C., & Mwaura, P. (2023). Digital readiness of higher education in East Africa during COVID-19. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1), 12–29.

TIPOLOGI KONFLIK DI ERA DIGITAL

A. **Konflik Vertikal: antara Pimpinan dan Guru/Staf**

1. Landasan teoretis dan dinamika konflik vertikal di era digital

Organisasi pendidikan pada dasarnya bersifat hierarkis — terdapat struktur otoritas formal mulai dari pimpinan (kepala sekolah, dekan, rektor) hingga guru atau staf pelaksana. Konflik vertikal muncul ketika terdapat ketidaksepakatan antara pimpinan dan bawahan terkait arah kebijakan, implementasi, distribusi peran, atau ekspektasi kinerja. Menurut kajian klasik mengenai manajemen konflik di sekolah, jenis konflik vertikal terjadi “antara pimpinan dengan bawahan yang tidak sependapat tentang cara terbaik untuk menyelesaikan sesuatu” — misalnya antara kepala sekolah dan guru.

Era digital memperkenalkan variabel baru ke dalam struktur hierarki pendidikan — transformasi teknologi, adopsi sistem informasi manajemen, pembelajaran daring, tekanan efisiensi administratif, dan tuntutan literasi digital. Semua ini berpotensi memperburuk ketegangan vertikal apabila desain tata kelola, komunikasi, dan dukungan transformasi tidak dikelola secara sensitif. Kajian tentang kepemimpinan digital menunjukkan bahwa pemimpin pendidikan kini harus menjadi agen perubahan yang mampu mengarahkan guru dan staf agar mampu beradaptasi dengan cepat terhadap teknologi, sambil menjaga iklim kerja konstruktif.

Namun kenyataannya, banyak pimpinan sekolah/universitas belum sepenuhnya memahami kompleksitas transformasi digital — baik dari segi teknis maupun strategis. Penelitian terbaru menyebut bahwa lemahnya pemahaman pemimpin terhadap digitalisasi

menyebabkan rentannya konflik vertikal karena kebijakan digitalisasi diterapkan top-down tanpa partisipasi guru/staf secara memadai.

Dari perspektif organisasi, konflik vertikal di era digital bukan semata-mata benturan personal atau interpersonal, tetapi refleksi dari ketidakseimbangan struktur kekuasaan, peran, dan kontrol terhadap sumber daya (teknologi, informasi, data). Pimpinan sering memegang kontrol atas visi, kebijakan, dan alokasi sumber daya, sedangkan guru/staf berada di garis depan pelaksanaan — rentan terhadap beban kerja tambahan, ketidakpastian peran, dan tuntutan hasil yang cepat. Dalam situasi seperti ini, konflik dapat muncul sebagai resistensi diam-diam, penurunan motivasi, kinerja menurun, atau bahkan komitmen profesi terganggu.

Dengan demikian, konflik vertikal di era digital mengandung kans destruktif besar jika tidak dikelola dengan baik. Namun, ia juga dapat menjadi indikator bahwa transformasi organisasi perlu dikaji ulang—baik dari segi desain kebijakan, proses pelibatan, maupun distribusi tanggung jawab dan dukungan. Memahami dinamika latar belakang konflik ini menjadi prasyarat bagi kepemimpinan yang transformatif dan demokratis.

2. Manifestasi konflik vertikal di konteks transformasi digital: Temuan empiris dan tantangan

Banyak penelitian empiris menunjukkan bagaimana adopsi teknologi dan transformasi digital di sekolah/universitas memicu konflik vertikal. Penelitian pada masa transisi kurikulum di sekolah menengah menunjukkan bahwa guru harus menyesuaikan diri dengan tuntutan pedagogis baru, beban kerja meningkat, sementara pimpinan sering kali menerapkan kebijakan secara top-down tanpa konsultasi atau dukungan memadai.

Studi tentang kepemimpinan digital di sekolah menunjukkan bahwa ketika kepala sekolah gagal menerjemahkan visi digital ke

dalam strategi yang inklusif dan komunikatif, guru dan staf internal mengalami ketidakpastian peran dan beban adaptasi besar — hal ini memunculkan ketegangan, resistensi, dan potensi konflik.

Konflik vertikal muncul bukan hanya pada aspek teknis penerapan teknologi, melainkan lebih dalam: terkait gaya kepemimpinan, distribusi beban kerja, ekspektasi hasil, dan nilai profesional. Misalnya penelitian yang merekam bahwa ketika pimpinan menekankan efisiensi dan output digital, guru merasakan bahwa otonomi profesi mereka tergerus. Dalam banyak kasus, guru merasa bahwa kebijakan digital menambah beban administratif dan mengurangi ruang kreativitas pedagogis. Studi meta-analisis konflik dan budaya kerja guru menemukan bahwa gaya kepemimpinan, nilai organisasi, dan iklim kerja sangat menentukan bagaimana konflik vertikal dikelola dan apakah akan berkembang destruktif atau konstruktif.

Tantangan utama dalam konflik vertikal era digital dapat diidentifikasi sebagai berikut: pertama, perbedaan pemahaman dan kapabilitas digital antara pimpinan dan guru/staf; kedua, kecepatan perubahan yang menuntut adaptasi cepat tanpa komprehensif; ketiga, lemahnya komunikasi dan partisipasi guru dalam perumusan kebijakan digital; keempat, kurangnya dukungan pelatihan dan distribusi beban kerja yang adil; kelima, potensi resistensi karena perasaan bahwa teknologi dipaksakan tanpa menghargai profesionalisme guru/staf.

Contoh konkret: ketika sebuah sekolah mengimplementasikan sistem informasi manajemen sekolah (SIM-sekolah) dan platform pembelajaran digital, pimpinan memutuskan penerapan secara mendadak. Guru kaget karena harus mengelola input data administratif, memonitor kehadiran siswa, menyiapkan materi digital, dan sekaligus menjalani tugas mengajar. Tanpa pelatihan dan konsultasi, banyak guru merasa terbebani; sebagian menolak,

sebagian hanya “mengisi” secara minimal, dan beberapa memperlambat kerja atau membuat sistem alternatif offline — ekspresi konflik vertikal yang laten, tetapi berdampak jangka panjang terhadap kinerja dan moral tenaga pendidik.

Dalam konteks universitas, studi tentang “digital campus” menunjukkan resistensi dosen terhadap integrasi platform digital, terutama dosen yang mengajar mata kuliah berbasis praktik atau membutuhkan interaksi langsung. Mereka menganggap bahwa platform digital tidak mampu menggantikan kedalaman interaksi tatap muka, sehingga mengurangi kualitas pengajaran. Ketika manajemen tetap memaksakan digitalisasi, konflik vertikal berwujud dalam ketidakhadiran aktif dosen dalam pelatihan, penggunaan minimal sistem, atau kritik terselubung terhadap kebijakan — yang sering tidak muncul sebagai protes terbuka, tetapi berupa delegitimasi kebijakan dari dalam.

Penelitian yang berfokus pada relevansi kepemimpinan transformasional di sekolah menemukan bahwa kepala sekolah yang menerapkan gaya kepemimpinan partisipatif, komunikasi terbuka, dan pendekatan humanis lebih berhasil meredam konflik vertikal, bahkan memanfaatkan ketegangan sebagai energi kolektif untuk inovasi dan kolaborasi guru. Sebaliknya, ketika pemimpin bersikap otoriter atau hanya sebagai “manajer administratif”, konflik vertikal cenderung dipendam, memuncak sebagai kelelahan kerja, ketidakpuasan, atau keinginan untuk pindah kerja.

Hasil analisis empiris ini menunjukkan bahwa konflik vertikal di era digital bukan sekadar masalah kapasitas digital atau teknis, tetapi merupakan manifestasi dari ketidaksesuaian antara desain kebijakan digital, struktur kekuasaan, dan nilai-nilai profesional. Tanpa intervensi yang tepat — melalui pelibatan, komunikasi, distribusi beban, pelatihan, dan kepemimpinan reflektif — transformasi digital bisa memicu perpecahan internal dan mengancam kualitas layanan pendidikan.

3. Implikasi bagi Kepemimpinan Transformasional dan Strategi Mitigasi Konflik Vertikal

Konflik vertikal di era digital bukan semata soal perbedaan pendapat, tetapi cerminan dari tantangan struktural dan kultural dalam organisasi pendidikan — terutama bagaimana kekuasaan, kebijakan, dan teknologi dikelola. Oleh karena itu, pemimpin pendidikan perlu mengadopsi gaya kepemimpinan yang adaptif, proaktif, komunikatif, dan transformatif agar mampu menavigasi kompleksitas digital sambil menjaga integritas komunitas sekolah/universitas.

Gaya kepemimpinan transformasional terbukti efektif dalam menghadapi konflik vertikal. Penelitian pada sekolah menengah menemukan bahwa kepala sekolah yang memberi ruang dialog, mendengarkan kekhawatiran guru, melakukan pendekatan personal, serta melibatkan guru dalam perumusan kebijakan mampu menurunkan intensitas konflik dan meningkatkan kolaborasi profesional. Dalam konteks digital, hal ini menjadi semakin krusial, karena perubahan bukan hanya administratif, tetapi mempengaruhi cara guru bekerja, berinteraksi, dan mendefinisikan profesinya.

Implementasi kepemimpinan digital (*digital leadership*) sebagai bagian dari strategi transformasi perlu memperhatikan elemen manusia, bukan hanya teknologi atau infrastruktur. Pemimpin harus mampu membangun visi digital yang inklusif, mengkomunikasikan manfaat dan tantangan secara transparan, serta menyediakan pelatihan dan dukungan berkelanjutan bagi guru dan staf agar merasa kompeten dan dihargai. Studi terkini menunjukkan bahwa *digital leadership* tidak hanya soal adopsi perangkat, melainkan tentang membangun budaya kolaboratif, inovatif, dan suportif di lingkungan pendidikan.

Strategi mitigasi konflik vertikal harus meliputi beberapa langkah: pertama, partisipasi guru/staf sejak tahap perencanaan kebijakan digital — mereka perlu dilibatkan dalam pembuatan

kebijakan, alih ke sistem digital, dan desain pelatihan. Hal ini mengurangi resistensi karena rasa dipaksa atau diabaikan. Kedua, komunikasi terbuka dan kontinu: pemimpin perlu membuka ruang dialog, mendengar aspirasi dan kekhawatiran guru/staf secara serius, bukan hanya memerintah. Ketiga, distribusi beban kerja secara adil dan rasional — misalnya beban administratif digital jangan hanya ditimpakan ke guru tanpa kompensasi waktu atau dukungan. Keempat, investasi pada kapasitas: pelatihan literasi digital, dukungan teknis, mentoring, dan evaluasi berkelanjutan untuk memastikan guru/staf mampu menggunakan teknologi secara efektif tanpa merasa terbebani secara berlebihan.

Pada level institusi, konflik vertikal bisa menjadi bahan evaluasi struktural: apakah kebijakan digital sudah mempertimbangkan aspek manusia dan profesionalitas? Apakah organisasi telah membangun budaya kolaboratif dan suportif? Apakah transformasi dianggap sebagai proyek jangka panjang atau sekadar teknis sementara? Pemimpin yang visioner perlu memposisikan transformasi digital sebagai bagian dari misi pendidikan — bukan semata alat efisiensi, tetapi sarana untuk memperkuat kualitas pedagogi dan keadilan akses.

Lebih jauh, integrasi digital harus diiringi dengan pengelolaan konflik yang sistematis — bukan menunggu muncul, tetapi antisipatif. Pemimpin perlu membangun mekanisme deteksi dini konflik: forum umpan balik, survei kepuasan guru, ruang dialog terbuka, pendampingan implementasi, serta evaluasi dampak secara berkala. Ini penting agar konflik vertikal tidak berubah menjadi konflik destruktif yang merusak moral, kinerja, dan reputasi institusi.

Kepemimpinan transformasional dan digital bukan solusi magis — tetapi kombinasi keduanya menawarkan jalan keluar terbaik untuk menavigasi konflik vertikal di era digital. Pemimpin

yang mampu menggabungkan kecakapan teknologi, komunikasi, empati, dan visi inklusif dapat mengubah konflik menjadi energi perubahan, meningkatkan kolaborasi, dan memperkuat komitmen profesi guru/staf.

Sebagai implikasi praktis bagi penulis buku ini: bagian strategi (yang akan Anda susun di Bab selanjutnya) perlu mencerminkan bahwa manajemen konflik vertical di era digital memerlukan model kepemimpinan transformatif, prosedur partisipatif, distribusi beban yang adil, serta kapasitas adaptif — bukan hanya sekadar kebijakan teknis atau sanksi administratif. Konflik bukan musuh, tetapi cermin kelemahan struktural — dan peluang untuk transformasi sistemik.

B. Konflik horizontal: antar guru, antar siswa, antar lembaga

1. Konflik Horizontal Antar Guru di Era Digital

Konflik horizontal secara klasik dipahami sebagai konflik yang terjadi antara individu atau unit yang berada pada level otoritas yang sama, misalnya antarguru, antardepartemen, atau antarunit kerja seajar. Kajian manajemen konflik di sekolah menempatkan konflik horizontal sebagai salah satu pola dominan yang muncul akibat perbedaan persepsi, gaya kerja, dan kepentingan di antara guru, terutama ketika tekanan kerja meningkat dan dukungan organisasi tidak memadai. Mukhtar (2019) mencatat bahwa guru perempuan yang mengalami stres kerja pada sekolah menengah atas cenderung terlibat baik dalam konflik horizontal maupun vertikal, menunjukkan bahwa tekanan struktural mudah terkonversi menjadi ketegangan antar rekan sejawat.

Tipologi konflik horizontal di era digital tidak lagi terbatas pada isu klasik seperti pembagian jam mengajar, penggunaan ruang kelas, atau penentuan wali kelas. Transformasi digital menghadirkan spektrum baru sumber konflik, mulai dari perbedaan tingkat literasi digital, disparitas kecepatan adaptasi teknologi, hingga perbedaan

orientasi pedagogis terkait penggunaan platform digital dan kecerdasan buatan dalam pembelajaran. Drossel dan kolega (2017) menunjukkan bahwa kolaborasi antarguru merupakan prediktor penting keberhasilan integrasi media digital dalam pengajaran, sehingga ketika kolaborasi melemah atau berubah menjadi kompetisi terselubung, konflik horizontal berpotensi menghambat inovasi digital di sekolah.

Perubahan peran guru di era digital menempatkan mereka tidak hanya sebagai pengajar, tetapi juga perancang pengalaman belajar digital, pengelola data siswa, dan mitra dialog orang tua di ruang daring. Huong dan kolega (2025) menegaskan bahwa penguatan kompetensi digital pendidik memerlukan dukungan emosional, kolaborasi sejawat, serta pembelajaran berbasis praktik yang kontekstual. Ketika sekolah gagal menyediakan lingkungan kolaboratif yang aman, guru dengan kompetensi digital tinggi dapat dipersepsi sebagai “ancaman” oleh rekan sejawat yang tertinggal, memicu kecemburuan profesional, saling menyalahkan, atau penolakan terhadap inovasi yang diusung guru tertentu.

Relasi antar guru di era digital pun semakin dipengaruhi oleh mekanisme pemantauan dan penilaian berbasis data. Platform manajemen pembelajaran, sistem penilaian daring, dan dashboard kinerja guru memungkinkan pimpinan sekolah membandingkan indikator kinerja antarguru secara lebih transparan. Lubis (2024) menunjukkan bahwa pemanfaatan teknologi dalam pembelajaran dapat meningkatkan capaian akademik siswa jika guru mampu mengelola kelas digital secara kreatif, namun implisit terdapat dorongan kompetitif antarguru untuk menunjukkan performa terbaik. Ketika indikator-indikator ini dijadikan dasar penghargaan atau sanksi tanpa mempertimbangkan konteks kelas, karakter siswa, dan beban administrasi, konflik horizontal dapat muncul karena guru saling menuding atau merasa dinilai tidak adil dibandingkan rekannya.

Konteks kolaboratif sebenarnya memiliki potensi besar sebagai penyangga konflik horizontal. Cherbonnier (2025) melalui tinjauan sistematis menunjukkan bahwa keterampilan kolaboratif dapat dikembangkan melalui pemanfaatan alat digital yang dirancang untuk kerja sama tim, berbagi sumber belajar, serta refleksi bersama. Temuan ini sejalan dengan studi van Leeuwen dan kolega (2019) yang menekankan pentingnya bimbingan guru selama pembelajaran kolaboratif agar interaksi dalam kelompok tidak jatuh ke dalam pola konflik destruktif. Namun paradoksnya, ketika desain organisasi tidak mendukung praktik kolaboratif yang sejati, berbagai platform digital justru dapat memperkuat fragmentasi: guru bekerja sendiri-sendiri menyiapkan konten, bersaing dalam menampilkan inovasi, sementara dukungan struktural untuk berbagi praktik baik sangat terbatas.

Penelitian tentang lingkungan belajar kolaboratif dan pedagogi digital pada guru berpengalaman menunjukkan bahwa iklim kolaboratif yang sehat ditandai oleh tujuan bersama, komunikasi terbuka, dukungan timbal balik, serta ruang inovasi yang dihargai. Sumar dan kolega (2025) serta Cherbonnier (2025) menggarisbawahi bahwa ketika dimensi-dimensi ini lemah, kolaborasi mudah berubah menjadi ajang saling mengawasi atau menilai, bukan sarana saling menguatkan profesionalitas. Pemetaan konflik horizontal antarguru di era digital perlu menyoroti pergeseran tipis antara kolaborasi dan kompetisi: di satu sisi guru diharapkan berbagi sumber daya, di sisi lain mereka juga merasa harus tampil menonjol di hadapan pimpinan, orang tua, dan publik sekolah melalui jejak digital mereka.

Dimensi ideologis tidak dapat dipisahkan dari konflik horizontal antarguru. Debat mengenai sejauh mana teknologi dan kecerdasan buatan boleh mengintervensi proses pembelajaran sering memecah komunitas guru ke dalam kubu yang berbeda.

Küçükuncular (2025) menganalisis integrasi AI dalam pendidikan melalui lensa teori alienasi Marx, dan menunjukkan bahwa digitalisasi berisiko mengasingkan pekerja akademik dari hakikat kerja intelektualnya jika teknologi lebih menonjolkan logika kapitalisasi dan efisiensi. Dalam konteks sekolah, guru yang kritis terhadap platform komersial dan algoritme penilaian otomatis bisa berhadapan secara horizontal dengan guru lain yang melihat teknologi sebagai solusi praktis, sehingga konflik tidak hanya menyangkut preferensi teknis, tetapi juga nilai-nilai dasar tentang makna profesi guru.

Kondisi tersebut menunjukkan bahwa konflik horizontal antar guru di era digital tidak bisa dipahami semata sebagai “ketidakcocokan personal”, tetapi sebagai fenomena struktural dan kultural yang terkait erat dengan kebijakan digitalisasi, gaya kepemimpinan, serta desain lingkungan kerja. Maftuh (2024) menekankan bahwa iklim sekolah yang positif, inklusif, dan mendukung keselamatan psikologis menjadi faktor penting untuk mencegah eskalasi konflik yang bermula dari perbedaan cara pandang terhadap penggunaan teknologi. Ketika iklim ini tidak terbentuk, konflik horizontal cenderung berkembang laten, mempengaruhi koordinasi tim, memecah komunitas guru, dan pada akhirnya mereduksi kualitas pembelajaran yang diterima siswa.

2. Konflik Horizontal Antar Siswa di Ruang Digital

Konflik horizontal antar siswa merupakan fenomena klasik di lingkungan pendidikan yang mencakup pertengkaran, ejekan, perundungan, hingga tawuran. Buchori (2018) mencatat bahwa konflik horizontal paling umum di pesantren berbentuk saling mengejek, saling membully, dan perkelahian antarkelompok santri, yang mencerminkan budaya ketidakdamaian di ruang kelas dan asrama. Era digital tidak menghapus bentuk konflik konvensional tersebut, melainkan memperluasnya ke ruang virtual melalui media sosial, aplikasi perpesanan, dan platform pembelajaran daring.

Ekspansi konflik ke ranah digital tercermin dalam fenomena cyberbullying yang meningkat selama pembelajaran jarak jauh. Alturif (2024) menunjukkan bahwa platform pendidikan daring menjadi medium baru bagi perundungan, di mana siswa dapat memanfaatkan fitur pesan, komentar, atau unggahan anonim untuk menyerang teman sebayanya. Maftuh (2024) menambahkan bahwa perilaku cyberbullying berkorelasi erat dengan iklim sekolah, modal psikologis siswa, dan kecanduan media sosial, mengindikasikan bahwa konflik horizontal tidak dapat dipisahkan dari konteks sosial dan emosional yang lebih luas.

Studi telaah sistematis yang dilakukan oleh peneliti Asia Timur dan Timur Tengah menyimpulkan bahwa cyberbullying berdampak signifikan terhadap performa akademik dan perilaku sosial siswa, termasuk menurunnya motivasi belajar, meningkatnya kecemasan, dan munculnya perilaku menarik diri dari interaksi kelas. Indra (2024) pada konteks siswa sekolah dasar menekankan bahwa dukungan guru, orang tua, dan teman sebaya sangat menentukan kemampuan korban cyberbullying untuk mengatasi dampak negatif yang mereka alami, sehingga konflik horizontal di ruang digital perlu dilihat sebagai isu ekosistem, bukan sekadar persoalan dua individu yang berkonflik.

Perlu diperhatikan bahwa peningkatan penggunaan platform daring untuk pembelajaran selama pandemi COVID-19 memperbesar paparan siswa terhadap kekerasan digital. Laporan kebijakan pendidikan global menunjukkan bahwa anak-anak lebih berisiko mengalami cyberbullying ketika waktu layar meningkat dan pengawasan orang dewasa terbatas. Fakir dan kolega (2022) yang meneliti mahasiswa universitas menemukan bahwa faktor-faktor seperti anonimitas, dinamika kelompok, dan lemahnya regulasi digital internal kampus berkontribusi terhadap munculnya cyberbullying, yang pada dasarnya merupakan bentuk konflik horizontal berbasis teknologi.

Pada tataran psikologis, konflik horizontal antar siswa di era digital seringkali terkait erat dengan identitas, status sosial, dan kebutuhan akan pengakuan di ruang maya. Laakso dan kolega (2021) melalui studi tentang desain permainan digital kolaboratif menunjukkan bahwa aktivitas ko-desain dapat menjadi medium untuk mengembangkan kompetensi digital siswa sekaligus keterampilan sosial kolaboratif. Namun, ketika desain aktivitas kolaboratif tidak disertai bimbingan guru yang memadai, potensi persaingan, eksklusivitas, dan stereotip antarsiswa dapat meningkat, terutama jika keterampilan digital dan kemampuan komunikasi mereka tidak merata.

Dimensi karakter dan pendidikan nilai tetap menjadi kunci dalam pencegahan dan pengelolaan konflik horizontal antar siswa di ruang digital. Sumar dan kolega (2025) menekankan pentingnya kolaborasi antara kepala sekolah, guru, dan orang tua dalam menumbuhkan budaya damai dan kepemimpinan murid melalui kegiatan berbasis nilai religius dan budaya lokal, termasuk penggunaan permainan edukatif dan strategi pembelajaran interaktif. Artikel lain menyoroti peran guru dalam mengintegrasikan etika digital, literasi media, dan penghargaan terhadap keberagaman sebagai bagian dari pembentukan karakter di era digital, sehingga siswa tidak hanya melek teknologi, tetapi juga memiliki sensitivitas moral dalam berinteraksi di ruang daring.

Pendekatan intervensi terhadap konflik horizontal berbasis cyberbullying menunjukkan hasil yang menjanjikan. Chicote-Beato dan kolega (2024) melalui kajian program intervensi cyberbullying di sekolah dasar menunjukkan bahwa program yang menggabungkan edukasi, pelatihan empati, dan keterlibatan aktif siswa sebagai *peer supporters* mampu menurunkan insiden perundungan digital. Aqillah dan kolega (2025) membuktikan bahwa konseling sebaya efektif mengurangi perilaku cyberbullying

di pesantren, karena siswa lebih mudah membuka diri terhadap teman sebaya yang dipercaya, sehingga konflik horizontal dapat diproses menjadi pengalaman belajar sosial yang transformatif.

Perubahan konfigurasi konflik horizontal antar siswa di era digital juga terkait dengan isu kesenjangan digital. Laporan OECD tentang kesetaraan digital menunjukkan bahwa ketidaksetaraan akses, infrastruktur, dan pemanfaatan teknologi menghasilkan ketimpangan capaian dan pengalaman belajar di antara siswa. Siswa yang kurang akses perangkat atau koneksi internet seringkali menjadi bahan ejekan atau dipersepsikan “kurang kompeten” oleh teman sebaya yang lebih fasih menggunakan platform digital. Ketimpangan ini, jika tidak diantisipasi, dapat memicu konflik horizontal berbasis status teknologi, memperkuat stigma, dan menghambat partisipasi aktif siswa dalam pembelajaran.

Konflik horizontal antar siswa akhirnya harus dilihat sebagai bagian dari iklim budaya damai (peace culture) di sekolah. Buchori (2018) menegaskan bahwa budaya damai yang lemah di ruang kelas memanifestasikan diri dalam bentuk perundungan, konflik personal, dan kekerasan simbolik. Maftuh (2024) menambahkan bahwa iklim sekolah yang hangat, relasi guru–siswa yang suportif, dan regulasi internal yang jelas terhadap perilaku digital merupakan faktor protektif terhadap munculnya cyberbullying. Perspektif ini menuntut kepemimpinan sekolah untuk memaknai konflik horizontal bukan sekadar pelanggaran disiplin, tetapi sebagai indikasi adanya celah dalam desain ekosistem belajar yang adil, inklusif, dan aman, baik di ruang fisik maupun digital.

3. Konflik Horizontal Antar Lembaga di Ekosistem Pendidikan Digital

Ekosistem pendidikan di era digital ditandai oleh konektivitas tinggi antar lembaga pendidikan melalui jaringan kolaborasi,

kompetisi, dan kemitraan transnasional. Sekolah dan perguruan tinggi tidak lagi berdiri sebagai entitas terisolasi, melainkan bagian dari jaringan platform, konsorsium, dan program bersama yang difasilitasi teknologi. Araya (2023) melalui studi tentang *online interclass tournaments* menunjukkan bahwa kompetisi antarkelas dan antar sekolah yang difasilitasi platform digital dapat meningkatkan motivasi belajar dan inovasi pedagogis, tetapi juga memunculkan dinamika perbandingan sosial yang berpotensi memicu rivalitas tidak sehat.

Konflik horizontal antar lembaga sering berawal dari ketimpangan akses sumber daya digital dan kapasitas inovasi. Laporan OECD mengenai kesetaraan digital menegaskan bahwa sekolah di wilayah dengan infrastruktur lemah atau dukungan kebijakan terbatas akan tertinggal dalam memanfaatkan teknologi, sehingga posisi kompetitif mereka dalam ekosistem pendidikan menjadi rentan. Pada sisi lain, sekolah unggulan di kawasan urban memanfaatkan platform digital untuk membangun branding, publikasi prestasi, serta jangkauan pemasaran yang luas. Ketimpangan ini berpotensi menimbulkan kecemburuan institusional, resistensi terhadap kebijakan nasional yang dianggap menguntungkan sekolah tertentu, atau kompetisi tidak sehat dalam perebutan siswa, guru berkualitas, dan sumber dana.

Penggunaan media sosial dan platform digital sebagai arena promosi sekolah memperkuat dinamika konflik horizontal antar lembaga. Arnab dan kolega (2019) menunjukkan bahwa aplikasi kolaboratif dan gamifikasi yang menghubungkan kelas-kelas dari sekolah berbeda mampu menciptakan komunitas belajar lintas lembaga, tetapi juga menghadirkan risiko ketika kompetisi terlalu ditekankan tanpa prinsip keadilan dan refleksi etis. Pada satu sisi, interaksi ini memperkaya pertukaran praktik baik; pada sisi lain, lembaga yang merasa selalu “kalah” atau kurang memperoleh

pengakuan dapat memaknai jaringan digital sebagai arena hierarkisasi baru, bukan sebagai ruang kolaborasi sejajar.

Konflik horizontal antar lembaga juga mengemuka pada konteks pendidikan tinggi digital melalui inisiatif pembelajaran daring lintas negara, program *Collaborative Online International Learning* (COIL), dan kursus terbuka masif. Hackett dan kolega (2023) menunjukkan bahwa COIL efektif mengembangkan kompetensi antarbudaya mahasiswa melalui kolaborasi daring antara universitas di dua negara, namun keberhasilan program sangat bergantung pada kesetaraan peran dan komitmen antara mitra universitas. Ketika salah satu universitas memonopoli desain kurikulum, sumber daya, atau pengakuan publik, ketegangan horizontal dapat muncul dalam bentuk keberatan terselubung, minimnya partisipasi staf akademik, atau pembatalan kerja sama jangka panjang.

Dimensi ekonomi-politik digitalisasi pendidikan menjadi faktor penting dalam membaca konflik antar lembaga. Küçükuncular (2025) mengkritisi integrasi kecerdasan buatan dan platform digital dalam pendidikan melalui perspektif kapitalisme digital, menunjukkan bahwa institusi pendidikan seringkali terdorong mengikuti logika pasar dan kompetisi reputasi, sehingga hubungan antar lembaga lebih diwarnai rivalitas dibanding solidaritas. Perguruan tinggi yang agresif mengadopsi platform komersial, memperluas pasar mahasiswa internasional, dan mengedepankan metrik produktivitas berbasis data dapat memicu respon reaktif dari perguruan tinggi lain yang merasa tersisih dalam kompetisi global.

Fenomena kompetisi antar sekolah dalam kampanye hak digital dan keamanan siber juga menarik diperhatikan. Laporan kompetisi antarsekolah tentang hak digital di Nigeria misalnya, memperlihatkan bagaimana lomba video “Say No to Cyber Bullying” dirancang untuk meningkatkan kesadaran publik tentang

bahaya cyberbullying dan kesenjangan digital gender. Inisiatif seperti ini berpotensi membangun solidaritas antar lembaga ketika fokus diletakkan pada isu bersama; namun, jika desain penilaian dan penghargaan terlalu menonjolkan satu kelompok sekolah, konflik horizontal dapat muncul dalam bentuk kritik terhadap fairness juri, ketidakpuasan atas aturan lomba, atau boikot partisipasi di masa depan.

Konflik horizontal antar lembaga di Indonesia tidak dapat dilepaskan dari konteks sosial-budaya dan politik yang lebih luas. Habibah (2024) menunjukkan bahwa keragaman budaya di kota besar membawa potensi konflik horizontal yang tinggi ketika pemahaman atas perbedaan masih rendah dan chauvinisme lokal kuat. Pada tataran lembaga pendidikan, dinamika ini termanifestasi dalam bentuk rivalitas antar sekolah berbasis identitas agama, etnis, atau status sosial, yang kini diperkuat oleh narasi di media sosial dan ruang digital. Ketika sekolah memposisikan diri sebagai “penjaga identitas tertentu” dan membangun narasi eksklusif, hubungan antar lembaga mudah terpolarisasi, terutama saat terjadi isu sensitif seperti penerimaan siswa, kurikulum keagamaan, atau insiden intoleransi.

Konflik horizontal antar lembaga juga muncul pada ranah pengelolaan program pendidikan di wilayah konflik atau terdampak bencana. Kajian mengenai pemanfaatan alat digital untuk keberlanjutan pendidikan di wilayah terdampak konflik menunjukkan bahwa koordinasi antar lembaga—baik sekolah, LSM pendidikan, maupun lembaga pemerintah—seringkali tersendat oleh perbedaan visi, mekanisme pelaporan, dan akuntabilitas. Ketika setiap lembaga berusaha menonjolkan perannya di ruang digital (misalnya melalui narasi proyek di media sosial atau laporan donor), potensi konflik horizontal semakin besar, terutama jika persepsi kesetaraan dalam kemitraan tidak terjaga.

Konteks ini mengisyaratkan bahwa manajemen konflik horizontal antar lembaga di era digital menuntut desain tata kelola

jaringan (network governance) yang sensitif terhadap keadilan, transparansi, dan partisipasi. Araya (2023) mengusulkan topologi jaringan kolaborasi antar kelas dan antar sekolah yang menyerupai “jaring ikan” ketimbang “kembang api”, di mana setiap node memiliki kesempatan koneksi yang relatif seimbang, bukan hanya bertumpu pada beberapa pusat kekuasaan. Implikasi bagi kepemimpinan pendidikan adalah perlunya membangun kerangka kerja sama yang menekankan pembelajaran kolektif dan pertukaran praktik, bukan sekadar kompetisi peringkat dan prestasi yang disiarkan di ruang digital.

Refleksi terakhir dari keseluruhan tipologi konflik horizontal di era digital menunjukkan bahwa baik konflik antarguru, antar siswa, maupun antar lembaga pada dasarnya berakar pada tiga sumber utama: ketimpangan akses dan kapasitas digital; desain kebijakan dan tata kelola yang kurang partisipatif; serta narasi kompetisi yang lebih kuat daripada narasi kolaborasi dan keadilan. Transformasi kepemimpinan pendidikan di era digital karenanya ditantang untuk menggeser logika manajemen dari sekadar “mengendalikan” konflik ke arah “memetakan” dan “mengolah” konflik sebagai sumber belajar sosial—baik di dalam kelas, komunitas guru, maupun jaringan antar lembaga—agar teknologi tidak menjadi medium reproduksi ketidakadilan horizontal, tetapi justru menjadi sarana memperkuat solidaritas dan kualitas pendidikan bagi semua.

C. Konflik generasional: digital natives vs digital immigrants

1. Fondasi Konseptual Konflik Generasional di Era Digital

Istilah *digital natives* dan *digital immigrants* yang diperkenalkan Prensky pada awal 2000-an menjadi salah satu label generasional paling berpengaruh sekaligus paling kontroversial dalam wacana pendidikan berbasis teknologi. Prensky (2001)

berargumen bahwa generasi yang lahir dan tumbuh bersama teknologi digital memiliki cara berpikir, memproses informasi, dan berkomunikasi yang berbeda secara mendasar dibanding generasi yang baru berkenalan dengan teknologi ketika sudah dewasa. Narasi ini kemudian diadopsi luas di lingkungan sekolah dan perguruan tinggi untuk menjelaskan berbagai kesenjangan interaksi antara pendidik dan peserta didik, antara guru senior dan guru muda, maupun antara manajer pendidikan dan staf yang berhadapan langsung dengan kelas digital.

Perkembangan riset satu dekade terakhir menunjukkan bahwa kategori digital natives dan digital immigrants lebih tepat dipahami sebagai konstruksi sosial yang dinamis daripada dikotomi kaku. Mertala (2024) melalui kajian *topic modeling* atas artikel-artikel tentang digital natives menunjukkan bahwa label tersebut sering digunakan secara simplistik, sementara bukti empiris mengindikasikan keragaman besar di dalam kelompok generasi yang sama, baik dari sisi akses maupun kompetensi digital. Sa'diyah dan Prasetyo (2023) menegaskan bahwa perbedaan yang relevan di ruang kelas bukan semata tahun kelahiran, melainkan tingkat *digital fluency*, yakni kemampuan untuk menggunakan teknologi secara kritis, kreatif, dan reflektif dalam konteks pembelajaran.

Kerangka *digital fluency* menggeser fokus dari “siapa lahir kapan” menjadi “siapa memiliki akses, pengalaman, dan dukungan untuk mengembangkan kompetensi digital”. Wicaksono (2023) melalui ulasan tentang kompetensi digital mahasiswa menyimpulkan bahwa kompetensi digital tidak otomatis melekat pada generasi muda, melainkan dibentuk oleh kombinasi kurikulum, kebijakan institusional, dan modal sosial-budaya yang dimiliki peserta didik. Perspektif ini penting bagi pembahasan konflik generasional karena mengingatkan bahwa tidak semua digital natives mahir teknologi, dan tidak semua digital immigrants gagap

teknologi; namun stereotip yang beredar di institusi pendidikan sering mengabaikan keragaman tersebut.

Konflik generasional muncul ketika perbedaan akses, kompetensi, dan orientasi terhadap teknologi dibaca secara normatif sebagai keunggulan atau kelemahan moral. Çimen (2021) menunjukkan bahwa banyak guru digital immigrant di Turki memandang siswa digital native sebagai generasi yang kurang sabar, terlalu bergantung pada gawai, dan cenderung dangkal dalam belajar, sementara di sisi lain siswa memandang guru sebagai figur yang lamban, ketinggalan zaman, dan kurang memahami realitas dunia digital mereka. Rokhyati (2022) menemukan pola serupa dalam konteks pembelajaran bahasa Inggris di Indonesia, di mana guru digital native dan digital immigrant menerapkan teknologi secara berbeda karena perbedaan pengalaman, persepsi motivasi siswa, dan ketersediaan fasilitas TIK.

Tipologi konflik generasional di era digital pada dasarnya dapat dipetakan ke dalam tiga dimensi utama. Pertama, dimensi kognitif terkait dengan cara memproses informasi, preferensi media, dan ekspektasi terhadap kecepatan serta fleksibilitas pembelajaran. Kedua, dimensi afektif yang menyangkut rasa aman, percaya diri, dan harga diri profesional ketika berhadapan dengan teknologi maupun generasi lain. Ketiga, dimensi normatif yang menyentuh perbedaan nilai tentang apa yang dianggap sebagai “pembelajaran yang baik”, “guru yang ideal”, atau “kompetensi abad 21” di tengah arus digitalisasi. Sa’diyah dan Prasetyo (2023) menunjukkan bahwa imaji tentang “guru ideal” di era disrupsi digital seringkali menyatukan ekspektasi tinggi terhadap penguasaan teknologi dan pengelolaan kelas, tanpa selalu menyediakan dukungan institusional yang memadai untuk mencapainya.

Konflik generasional menjadi lebih intens ketika institusi pendidikan mengadopsi teknologi digital secara cepat, misalnya

pada masa pandemi COVID-19, tanpa desain transisi yang sensitif terhadap perbedaan generasi. Cahyono (2022) menemukan bahwa dosen digital native dan digital immigrant mengembangkan strategi *online teaching* yang berbeda dalam konteks perguruan tinggi; dosen muda cenderung lebih nyaman bereksperimen dengan berbagai platform, sementara dosen senior lebih selektif dan terkadang meminimalkan penggunaan fitur interaktif karena rasa tidak aman atau keterbatasan pengalaman. Penelitian lain menunjukkan bahwa perubahan mendadak ke pembelajaran daring menambah beban kerja dan tekanan psikologis bagi banyak dosen digital immigrant, terutama ketika pelatihan dan dukungan teknis tidak proporsional.

Konsekuensinya, konflik generasional di era digital tidak semata berwujud perbedaan gaya komunikasi di kelas, tetapi juga sikap saling menyalahkan atas keberhasilan atau kegagalan pembelajaran. Digital natives kerap menganggap bahwa kegagalan pembelajaran daring bersumber dari ketidakmampuan guru/dosen beradaptasi secara digital, sementara digital immigrants melihat masalah justru pada disiplin, etika, dan konsentrasi generasi muda yang dianggap terlalu terdistraksi oleh media sosial. Nasution (2025) dalam kajiannya tentang etika komunikasi antara mahasiswa digital native dan dosen digital immigrant menunjukkan bahwa perbedaan persepsi terhadap batasan, gaya bahasa, dan etiket di platform daring menjadi sumber ketegangan yang signifikan di perguruan tinggi.

Perspektif organisasi menambahkan dimensi lain pada konflik generasional. Digitalisasi pendidikan bukan hanya transformasi pedagogis, melainkan juga reformasi tata kelola: adanya sistem informasi akademik, *learning management system*, pemantauan berbasis data, dan berbagai platform administrasi digital. Windah (2024) menegaskan bahwa peningkatan literasi teknologi di kalangan guru dan dosen memerlukan sinergi antara kebijakan pimpinan, program pelatihan, dan budaya kerja yang mendukung,

karena tanpa itu tuntutan digitalisasi mudah terkonversi menjadi beban struktural yang memperdalam jarak antar generasi pendidik.

Kerangka teoritis konflik generasional digital karenanya tidak dapat berhenti pada narasi “yang muda mahir teknologi” dan “yang tua tertinggal”. Analisis mutakhir menuntut pembacaan yang lebih kritis terhadap relasi kekuasaan, distribusi sumber daya, dan konstruksi identitas profesional yang menyertai label digital native dan digital immigrant. Judd (2018) bahkan menyebut bahwa wacana digital natives mengalami “rise and fall”, karena banyak klaim awal yang tidak sepenuhnya didukung bukti empiris, tetapi tetap kuat memengaruhi kebijakan dan opini di lapangan pendidikan.

2. Manifestasi Konflik Generasional di Sekolah dan Perguruan Tinggi

Peta konflik generasional antara digital natives dan digital immigrants dalam praktik pendidikan dapat ditelusuri di ruang kelas, koridor organisasi, serta interaksi informal di lingkungan sekolah dan kampus. Di tingkat mikro, konflik tampak dalam bentuk ketidakpuasan siswa digital native terhadap gaya mengajar guru digital immigrant yang dianggap monoton dan kurang interaktif. Neno (2022) mencatat bahwa mahasiswa yang dikategorikan digital native menunjukkan preferensi kuat terhadap pembelajaran yang memanfaatkan media sosial, video interaktif, dan LMS, sementara sebagian dosen masih mempertahankan dominasi ceramah konvensional meskipun platform digital tersedia. Ketidaksesuaian ini menimbulkan persepsi bahwa institusi tidak relevan dengan dunia keseharian generasi muda.

Relasi guru–siswa di sekolah menengah juga banyak dipengaruhi oleh perbedaan literasi digital. Çimen (2021) menunjukkan bahwa guru digital immigrant memandang siswa digital native sebagai generasi yang sangat cepat mengakses dan

memodifikasi informasi, tetapi sekaligus cenderung multitasking, mudah bosan, dan kurang toleran terhadap penjelasan yang panjang. Di sisi lain, siswa memandang guru sebagai figur otoritatif yang tidak selalu memahami platform dan bahasa digital yang mereka gunakan, sehingga terjadi jarak komunikasi baik secara isi maupun medium. Ketika jarak ini tidak dijembatani melalui strategi pedagogis yang reflektif, konflik potensial muncul dalam bentuk sarkasme, sinisme, atau apatisme di kelas digital.

Konflik generasional juga mengemuka antara guru digital native dan digital immigrant. Rokhyati (2022) dalam studi di konteks EFL Indonesia menemukan bahwa guru muda yang lebih familier dengan TIK cenderung menggunakan aplikasi kolaboratif, video interaktif, dan platform pembelajaran daring secara lebih intensif, sedangkan guru senior menggunakan teknologi secara minimal dan lebih nyaman dengan media cetak. Perbedaan ini sebenarnya berpotensi saling melengkapi, namun dalam praktik sering ditafsirkan sebagai ukuran kualitas profesional: guru muda dianggap “lebih inovatif” sedangkan guru senior dilabeli “kurang adaptif”, sehingga tercipta hierarki simbolik baru yang memicu konflik.

Di perguruan tinggi, manifestasi konflik generasional antara mahasiswa digital native dan dosen digital immigrant tampak lebih kompleks. Elaoufy (2023) menemukan bahwa baik mahasiswa maupun profesor secara umum mendukung integrasi teknologi dalam pembelajaran, tetapi mereka memiliki ekspektasi berbeda tentang cara dan tujuan penggunaannya. Mahasiswa mengharapkan penggunaan teknologi untuk meningkatkan interaktivitas, kecepatan umpan balik, dan fleksibilitas waktu belajar; sementara dosen menekankan peran teknologi sebagai alat bantu yang tidak seharusnya menggantikan kedalaman bacaan, diskusi kritis, dan integritas akademik. Perbedaan orientasi ini menjadi sumber gesekan ketika mahasiswa menilai pembelajaran terlalu “analog”,

sementara dosen menilai mahasiswa terlalu “instan” dan kurang tekun.

Penelitian tentang *online teaching* di kalangan dosen Indonesia mempertegas pola perbedaan strategi antara digital native dan digital immigrant. Cahyono (2022) menunjukkan bahwa dosen digital native lebih banyak memanfaatkan fitur interaktif seperti diskusi sinkron, kuis berbasis aplikasi, dan forum daring, sedangkan dosen digital immigrant cenderung menggunakan platform hanya untuk mengunggah materi dan menerima tugas. Studi lain yang membandingkan strategi pengajaran daring dua kelompok dosen menunjukkan bahwa kendala yang dihadapi sebenarnya tidak jauh berbeda, tetapi rasa percaya diri dan kenyamanan berinteraksi di ruang digital lebih tinggi pada dosen yang memiliki pengalaman intens dengan teknologi. Temuan ini mengindikasikan bahwa konflik generasional tidak selalu berarti perbedaan objektif dalam hambatan, melainkan perbedaan persepsi dan disposisi menghadapi hambatan tersebut.

Dimensi etik dan nilai juga menjadi medan konflik yang penting. Nasution (2025) menyoroti bahwa mahasiswa digital native seringkali memiliki skema komunikasi yang dikonstruksi oleh budaya media sosial—cepat, singkat, dan informal—sementara dosen digital immigrant membawa norma komunikasi akademik yang lebih formal, hierarkis, dan terstruktur. Ketika mahasiswa menulis pesan singkat kepada dosen melalui aplikasi pesan instan tanpa salam, tanpa memperkenalkan diri, atau menghubungi di luar jam kerja, dosen dapat memandang hal itu sebagai pelanggaran etika; sebaliknya, mahasiswa dapat menganggap respon lambat atau formal dosen sebagai kurang ramah dan tidak suportif. Ketegangan ini mencerminkan konflik generasional mengenai batasan profesional, privasi, dan etika komunikasi di era konektivitas permanen.

Sisi lain manifestasi konflik generasional berkaitan dengan integritas akademik dan praktik belajar. Santosa dan Iskandar (2021) menemukan bahwa guru digital native dan digital immigrant menunjukkan perbedaan dalam penggunaan sumber digital untuk tugas siswa; guru yang lebih akrab dengan teknologi cenderung lebih kritis terhadap plagiarisme berbasis *copy-paste* dan penggunaan mesin pencari, sedangkan guru yang kurang akrab mungkin kesulitan mendeteksi pelanggaran tersebut. Di kalangan mahasiswa, ketersediaan berbagai sumber digital cepat sering memicu praktik menyalin tanpa pengolahan mendalam, yang oleh dosen generasi lama dipandang sebagai ancaman serius terhadap etos ilmiah; sebaliknya, sebagian mahasiswa memaknai ulang plagiarisme melalui standar yang lebih longgar, karena terbiasa pada budaya *sharing* konten di media sosial.

Pada level organisasi sekolah, konflik generasional muncul ketika kebijakan digitalisasi—misalnya penerapan SIM sekolah, aplikasi komunikasi orang tua–guru, atau platform penilaian daring—mengubah pola kerja konvensional. Windah (2024) menunjukkan bahwa program peningkatan literasi TIK di kalangan guru sering kali bertumpu pada asumsi bahwa guru muda akan menjadi motor perubahan, sedangkan guru senior hanya perlu “mengejar ketertinggalan”. Asumsi ini berpotensi memarginalkan pengalaman pedagogis digital immigrants dan mengurangi peluang dialog antargenerasi. Ketika guru senior merasa perannya direduksi, konflik laten muncul dalam bentuk resistensi pasif, penolakan halus, atau penyusunan narasi bahwa teknologi sekadar “tren sesaat” yang tidak seharusnya menggeser tradisi pendidikan.

Manifestasi konflik generasional di antara guru juga tampak ketika institusi menerapkan indikator kinerja digital. Sa’diyah dan Prasetyo (2023) menemukan bahwa sebagian kebijakan penilaian kinerja guru dan dosen di era digital mulai memasukkan aspek

pemanfaatan teknologi pembelajaran sebagai komponen penting. Guru/dosen yang mampu menunjukkan aktivitas tinggi di platform pembelajaran, menghasilkan konten digital, dan memanfaatkan aplikasi kolaboratif cenderung lebih mudah mendapatkan pengakuan, sementara rekan sejawat yang lambat beradaptasi merasa terpinggirkan. Perbedaan ini, bila tidak diimbangi kebijakan pendampingan dan pelatihan yang adil, dapat memperdalam jurang konflik antara digital natives dan digital immigrants di tubuh organisasi pendidikan.

Perspektif kritis mengingatkan bahwa tidak semua manifestasi perbedaan generasional layak disebut konflik; sebagian hanyalah variasi gaya yang sehat dan bisa memperkaya ekosistem pembelajaran. Creighton (2018) menunjukkan bahwa digital natives, digital immigrants, dan *digital learners* secara umum berada dalam spektrum yang saling memengaruhi, sehingga potensi konflik juga menyimpan potensi kolaborasi jika dikelola dengan tepat. Tantangan kepemimpinan pendidikan adalah mengubah perbedaan generasional dari sumber fragmentasi menjadi modal sosial bagi inovasi dan keberlanjutan transformasi digital.

3. Implikasi Kepemimpinan dan Strategi Transformasi untuk Mengelola Konflik Generasional

Konflik generasional antara digital natives dan digital immigrants di lingkungan pendidikan menuntut respons kepemimpinan yang jauh melampaui pendekatan teknis pelatihan TIK. Pemimpin sekolah dan perguruan tinggi perlu mengembangkan model kepemimpinan transformatif yang memadukan kepekaan generasional, pemahaman teknologi, serta komitmen kuat terhadap nilai kemanusiaan dalam pendidikan. Sa'diyah dan Prasetyo (2023) menegaskan bahwa literatur mutakhir menempatkan pemimpin pendidikan sebagai aktor kunci yang menentukan apakah digitalisasi

menjadi sumber emansipasi atau justru memperdalam ketidaksetaraan di antara generasi pendidik.

Salah satu langkah krusial adalah menggeser asumsi kebijakan dari paradigma “gap generasional” menuju paradigma “pembelajaran timbal balik” antar generasi. Elaoufy (2023) menunjukkan bahwa mahasiswa digital native dan profesor digital immigrant sesungguhnya memiliki banyak hal yang dapat dipelajari satu sama lain: mahasiswa dapat membantu dosen memanfaatkan, menavigasi, dan mengoptimalkan teknologi, sementara dosen dapat menularkan kemampuan berpikir kritis, literasi informasi dari sumber tradisional, serta nilai kontak manusia ketika teknologi gagal. Pendekatan *reciprocal learning* ini menegaskan bahwa konflik generasional dapat diolah menjadi ruang dialog saling menguatkan, bukan kompetisi zero-sum.

Kebijakan pelatihan dan pengembangan profesional guru/dosen perlu didesain berdasarkan prinsip diferensiasi dan keadilan. Salam (2020) menggarisbawahi bahwa kebutuhan pengembangan profesional digital native teacher dan digital immigrant teacher berbeda, baik dari sisi isi, strategi, maupun dukungan emosional yang dibutuhkan. Guru/dosen muda mungkin membutuhkan refleksi kritis tentang etika digital, manajemen batas profesional, dan pedagogi mendalam di balik teknologi; sedangkan guru/dosen senior lebih membutuhkan pendampingan teknis, penguatan rasa percaya diri, dan jembatan antara praktik pedagogis lama yang bernilai dengan tuntutan platform baru. Pelatihan “satu ukuran untuk semua” berpotensi memperparah konflik generasional karena memaksakan standar kompetensi yang tidak peka terhadap keragaman.

Pendekatan *digital fluency* menuntut lembaga pendidikan untuk memetakan kompetensi digital secara lebih rinci, bukan sekadar berdasarkan usia. Santosa dan Iskandar (2021) menunjukkan

bahwa guru digital native pun belum tentu memiliki kompetensi profesional digital yang memadai pada semua dimensi, seperti etika, kepemimpinan pembelajaran, atau pemanfaatan data. Pemetaan kompetensi yang komprehensif memungkinkan program pengembangan profesional disesuaikan dengan kebutuhan nyata individu, sehingga label generasional tidak digunakan untuk menggeneralisasi kemampuan, melainkan sebagai salah satu variabel dalam desain intervensi.

Kepemimpinan juga perlu mengelola aspek simbolik dan naratif dari konflik generasional. Mertala (2024) menunjukkan bahwa istilah digital natives cenderung menciptakan mitologi tentang generasi muda sebagai “secara natural mahir teknologi”, yang pada gilirannya menempatkan generasi tua sebagai “penghambat” atau “masalah” dalam transformasi digital. Narasi seperti ini tidak produktif dan bisa merusak solidaritas organisasional. Pemimpin pendidikan perlu membangun narasi alternatif yang menekankan bahwa setiap generasi membawa keunggulan dan kerentanan masing-masing: generasi muda dengan fleksibilitas dan kreativitas digitalnya, generasi tua dengan kedalaman pengalaman pedagogis dan kebijaksanaan profesionalnya.

Dimensi etik dan karakter menjadi medan penting lain dalam pengelolaan konflik generasional. Nasution (2025) menegaskan bahwa perbedaan cara pandang terhadap etika komunikasi digital antara mahasiswa dan dosen bukan sekadar persoalan sopan santun, tetapi menyentuh struktur otoritas dan identitas akademik. Pemimpin institusi perlu merumuskan pedoman etika digital yang disusun secara partisipatif, dijelaskan secara eksplisit kepada seluruh warga kampus, dan dinarasikan sebagai bagian dari komitmen bersama terhadap kualitas dialog akademik, bukan sekadar aturan disipliner. Langkah ini dapat mengurangi konflik yang timbul akibat perbedaan

asumsi tak tertulis mengenai apa yang dianggap wajar dan dapat diterima di ruang digital.

Strategi lain yang penting adalah menciptakan ruang kerja kolaboratif lintas generasi yang terstruktur. Program *co-teaching* antara guru digital native dan digital immigrant, misalnya, dapat menjadi laboratorium sosial untuk mengintegrasikan kekuatan kedua generasi dalam satu mata pelajaran. Rokhyati (2022) menunjukkan bahwa perbedaan strategi penggunaan teknologi antara dua kelompok guru dapat saling melengkapi jika dikelola dalam kerangka kerja sama, bukan kompetisi. Di perguruan tinggi, tim pengampu mata kuliah lintas generasi dengan pembagian peran yang jelas—misalnya dosen senior fokus pada pengembangan substansi dan dosen muda fokus mengelola aspek teknologis—dapat mengurangi beban adaptasi individu sekaligus memperkuat kohesi tim.

Kebijakan evaluasi kinerja dan penghargaan juga perlu dirancang agar tidak memperkuat konflik generasional. Sa'diyah dan Prasetyo (2023) mengingatkan bahwa indikator kinerja yang terlalu menekankan dimensi digital tanpa mempertimbangkan kualitas interaksi pedagogis, beban struktural, dan konteks fasilitas berisiko menyingkirkan digital *immigrants* yang sebenarnya memiliki kontribusi signifikan bagi kualitas pendidikan. Pendekatan yang lebih holistik perlu menggabungkan indikator penggunaan teknologi dengan indikator kualitas pembelajaran, kolaborasi tim, dan dukungan terhadap pengembangan karakter siswa/mahasiswa, sehingga digitalisasi diposisikan sebagai cara untuk memperkuat, bukan menggantikan, misi pendidikan.

Implikasi yang tidak kalah penting berkaitan dengan kebijakan akses dan keadilan digital. Konflik generasional sering menutupi fakta bahwa di dalam kelompok digital natives sendiri terdapat

digital divide yang tajam, terutama di konteks negara berkembang. Wicaksono (2023) menekankan bahwa kompetensi digital mahasiswa sangat dipengaruhi oleh latar belakang sosial-ekonomi dan peluang belajar, sehingga sebagian digital natives justru berada pada posisi rentan dalam ekosistem digital. Pemimpin pendidikan yang peka konflik generasional harus memastikan bahwa kebijakan transformasi digital tidak hanya menguntungkan mereka yang sudah relatif mapan secara teknologi, tetapi juga menyediakan mekanisme afirmatif bagi kelompok yang tertinggal.

Secara lebih luas, tipologi konflik generasional digital mengingatkan bahwa keberhasilan manajemen konflik pendidikan di era digital menuntut kepemimpinan yang mampu berpindah dari logika “mengatasi perbedaan” ke logika “mengolah perbedaan”. Elaoufy (2023) menunjukkan bahwa ketika perbedaan preferensi teknologi antara mahasiswa dan dosen diposisikan sebagai potensi *reciprocal learning*, bukan sebagai masalah, kualitas lingkungan belajar justru meningkat; mahasiswa merasa dihargai sebagai mitra, dan dosen tidak merasa kehilangan otoritas, melainkan mendapatkan dukungan baru dalam mengelola teknologi.

Bab mengenai tipologi konflik generasional dalam buku ini karenanya menutup satu lingkaran penting: konflik digital natives versus digital immigrants bukanlah anomali yang harus dihapus, melainkan ekspresi dari transisi historis pendidikan menuju ekosistem digital yang berkelanjutan. Tugas kepemimpinan pendidikan adalah memastikan bahwa transisi ini tidak menjadi medan reproduksi ketidakadilan baru, melainkan kesempatan untuk menata ulang relasi generasi, memulihkan martabat profesi pendidik di segala usia, serta membentuk generasi pelajar yang bukan hanya cakap secara teknologi, tetapi juga matang secara etis dan humanis di tengah pusaran transformasi digital.

D. Konflik nilai dan etika akibat perbedaan persepsi digitalisasi

1. Transformasi Digital di Pendidikan dan Munculnya Konflik Nilai

Pergeseran ke digitalisasi dalam dunia pendidikan—melalui e-learning, pembelajaran daring/hybrid, sistem informasi manajemen sekolah/kampus, surveillance data, penggunaan algoritma, dan layanan pendidikan berbasis platform—telah membawa banyak kemajuan. Teknologi memungkinkan fleksibilitas waktu dan ruang belajar, akses sumber belajar lebih luas, efisiensi administrasi, serta personalisasi pembelajaran melalui analitik data. Studi terbaru menegaskan bahwa integrasi TIK memungkinkan kurikulum dan metode pengajaran yang lebih modern, mendukung kolaborasi, serta potensi inovasi dalam pendidikan kontemporer.

Namun transformasi ini tidak berlangsung tanpa gesekan nilai dan etika. Paradigma tradisional pendidikan — yang menekankan interaksi tatap muka, privasi siswa, proses belajar-mengajar yang personal, dan nilai-nilai moral/humanistik — sering kali berhadapan dengan logika efisiensi, data, dan teknologi. Perbedaan persepsi tentang makna pendidikan, hak dan kewajiban, privasi, keadilan, dan integritas akademik menjadi sumber konflik serius ketika digitalisasi diterapkan tanpa refleksi nilai mendalam. Banyak peneliti menyebut bahwa ignoransi terhadap dimensi etika dapat menyebabkan penyimpangan seperti cheating daring, pelanggaran privasi, alienasi siswa, serta menurunnya kualitas interaksi manusia dalam pendidikan.

Konflik nilai ini dapat dipahami sebagai benturan antara dua himpunan norma — norma tradisional (nilai kemanusiaan, keintiman interpersonal, penghormatan, integritas akademik) dan norma digital (efisiensi, data, otomatisasi, kontrol algoritmik).

Norma digital sering dianggap netral secara teknis, tetapi pada praktiknya membawa implikasi moral dan struktural. Sebagai contoh, penggunaan data besar (big data) dan algoritma untuk evaluasi siswa atau dosen dapat menimbulkan pertanyaan tentang keadilan, transparansi, bias, serta hak privasi individu. Studi terkini menyatakan bahwa pemanfaatan “*digital trace data*” dalam pendidikan menuntut kerangka etika yang jelas agar hak-hak dasar seperti privasi, otonomi, dan keadilan tetap dihormati.

Dalam konteks ini, konflik nilai dan etika bukan sekadar resistensi terhadap teknologi, melainkan perlawanan atas model pendidikan baru yang dianggap mereduksi manusia ke dalam data, mengabaikan dimensi moral, dan lupa bahwa pendidikan adalah ruang kemanusiaan, bukan sekadar produksi kompetensi. Oleh karena itu, memahami konflik nilai ini menjadi esensial bagi manajemen konflik pendidikan di era digital — agar digitalisasi tidak hanya menjadi proses teknis manajemen, melainkan bagian dari refleksi pendidikan yang beradab.

Tekanan untuk cepat mengadopsi teknologi—misalnya sebagai respons terhadap situasi darurat seperti pandemi, atau tuntutan efisiensi organisasi—mendikotomi proses perubahan menjadi “apa pun supaya cepat”, tanpa memikirkan dampak sosial-kultural dan moral jangka panjang. Akibatnya, prinsip-prinsip dasar seperti kejujuran akademik, keadilan akses, perlindungan data, dan penghormatan terhadap perbedaan individu sering terabaikan. Banyak lembaga pendidikan melaporkan munculnya kasus plagiarisme, cheating berbasis teknologi, serta penyalahgunaan data siswa ketika regulasi etika belum memadai.

Persoalan etika ini semakin kompleks ketika pendidikan digital digabungkan dengan komersialisasi platform, algoritma, dan model bisnis pendidikan digital — aspek yang sering menuntut skalabilitas, profit, dan efisiensi biaya. Dalam konteks seperti ini,

nilai-nilai manusia, inklusivitas, dan keadilan rentan tereklusi. Oleh sebab itu, konflik nilai dan etika akibat perbedaan persepsi digitalisasi melampaui teknik implementasi, dan menembus ke ranah filosofi pendidikan dan tanggung jawab moral institusi.

2. Bentuk Konflik Nilai & Etika dalam Praktik Pendidikan Digital

Perwujudan konflik nilai dan etika akibat digitalisasi di dunia pendidikan memperlihatkan beragam bentuk manifestasi, tergantung konteks — mulai dari interaksi kelas daring, pengelolaan data, evaluasi akademik, sampai tata kelola institusional.

Pertama, isu privasi, data, dan otoritas digital menjadi konflik mendasar. Platform pembelajaran daring, sistem informasi akademik, proctoring online, serta analitik data siswa memungkinkan institusi mengumpulkan data besar — aktivitas, performa, perilaku, interaksi, bahkan metadata kehadiran dan akses. Sementara itu, teori etika digital memperingatkan bahwa penggunaan data semacam ini harus mempertimbangkan prinsip keadilan, transparansi, akuntabilitas, dan persetujuan informatif. Banyak siswa dan guru melaporkan kekhawatiran tentang bagaimana data mereka disimpan, digunakan, dan kemungkinan disalahgunakan, serta minimnya kontrol pribadi terhadap informasi itu. Artikel tentang e-learning menunjukkan bahwa baik pengajar maupun mahasiswa menyadari bahwa lingkungan virtual pendidikan menuntut tanggung jawab, komitmen, dan rasa saling menghormati — tetapi pengalaman etis mereka sering berbeda, tergantung persepsi mereka terhadap otoritas digital, kontrol, dan privasi.

Kedua, integritas akademik dan kejujuran menjadi area konflik nilai penting. Ketika ujian, tugas, dan penilaian dilakukan secara daring, potensi cheating, plagiarisme, penggunaan AI, copy-paste, dan kecurangan lainnya meningkat, terutama jika pengawasan lemah

dan regulasi etika belum jelas. Penelitian tentang tantangan e-learning mencatat bahwa adopsi platform digital secara masif meningkatkan risiko penyimpangan akademik jika aspek etika diabaikan. Ketidaksesuaian persepsi antara pendidik dan peserta didik terhadap apa yang dianggap jujur, adil, dan sah secara akademik dapat memicu ketidakpercayaan, konflik, dan degradasi nilai pendidikan itu sendiri.

Ketiga, konflik muncul pada nilai pedagogis dan makna pendidikan. Bagi sebagian pendidik dan orang tua, pendidikan lebih dari sekadar transfer informasi — ia adalah proses membentuk karakter, akhlak, kompetensi sosial, dan tanggung jawab kolektif. Digitalisasi yang terlalu menekankan efisiensi dan kuantitas dapat berpotensi mereduksi aspek humanistik dan moral pendidikan. Penelitian tentang etika digital dan pendidikan karakter menekankan bahwa guru harus menjalankan peran lebih luas: tidak hanya sebagai fasilitator TIK, tetapi juga sebagai penjaga nilai, pelindung hak siswa, dan pembimbing moral. Ketika institusi gagal mengintegrasikan nilai-nilai etika dan karakter ke dalam kerangka digital, muncul ketidakselarasan antara harapan sosial tentang pendidikan dan realitas praktik.

Keempat, konflik nilai dan etika juga tampak dalam ketidaksetaraan akses dan keadilan pendidikan. Tidak semua siswa atau guru memiliki akses yang sama terhadap perangkat, koneksi internet, lingkungan belajar kondusif, atau literasi digital memadai. Transformasi digital tanpa upaya menjembatani kesenjangan ini berisiko memperburuk ketidakadilan pendidikan — siswa/guru dari latar belakang kurang mampu bisa tersisih dari kesempatan belajar, akses informasi, atau evaluasi adil. Studi penerimaan e-learning menunjukkan bahwa masalah infrastruktur, kondisi ekonomi, dan dukungan kelembagaan masih menjadi hambatan besar bagi banyak pihak. Konflik nilai muncul ketika teknologi dianggap sebagai jalan

menuju modernitas dan kemajuan, tetapi pada saat yang sama memperdalam marginalisasi dan ketidaksetaraan.

Kelima, aspek komunitas, budaya, dan identitas kolektif juga menjadi medan konflik nilai. Di lingkungan masyarakat multikultural seperti Indonesia, nilai-nilai tradisional, lokal, dan nasional (misalnya toleransi, kebersamaan, kebhinekaan) seringkali berinteraksi dengan norma global digital. Penelitian tentang “*digital culture*” menunjukkan bahwa pendidikan etika digital harus dibarengi dengan internalisasi nilai-nilai kebangsaan dan budaya lokal agar interaksi online tidak mengikis identitas kultural, solidaritas sosial, dan rasa tanggung jawab kolektif. Apabila institusi mengadopsi model digital yang terlalu “universal” tanpa sensitif terhadap konteks lokal, konflik nilai antara globalisasi digital dan nilai kultural dapat muncul.

Seluruh manifestasi ini menunjukkan bahwa konflik nilai dan etika akibat digitalisasi pendidikan bukan sekadar masalah teknis atau resistensi terhadap teknologi, melainkan cerminan dari perubahan paradigma pendidikan sebagai institusi moral, sosial, dan budaya.

Perlu dicatat bahwa konflik nilai ini sering bersifat laten, tidak eksplisit, dan berkembang secara sistemik. Bukan hanya terjadi pada interaksi antara individu, tetapi juga menembus struktur organisasi: kurikulum, kebijakan, tata kelola data, evaluasi, dan desain platform digital. Beberapa penyimpangan mungkin tidak segera tampak (misalnya penurunan kualitas interaksi, alienasi siswa, penurunan keadaban akademik), tetapi dampaknya bisa jangka panjang terhadap integritas institusi pendidikan.

3. Tantangan dan Strategi Kepemimpinan untuk Mengelola Konflik Etika & Nilai

Mengelola konflik nilai dan etika di era digital memerlukan kepemimpinan visioner dan sensitif nilai — bukan sekadar

manajerial atau teknokratis. Pemimpin sekolah dan perguruan tinggi memiliki tanggung jawab strategis untuk memastikan bahwa digitalisasi pendidikan tidak mereduksi dimensi moral, humanistik, dan keadilan.

Pertama, perlu dirancang kode etik dan kebijakan etika digital yang jelas dan kontekstual. Robi'ah (2025) menekankan urgensi implementasi kode etik pendidikan yang relevan dengan tantangan digitalisasi — mencakup kejujuran akademik, privasi data, hak asasi pengguna, keadilan akses, dan tanggung jawab sosial sebagai bagian dari tugas kolektif institusi. Kebijakan ini harus dirumuskan secara partisipatif melibatkan guru, mahasiswa, orang tua, dan pemangku kepentingan lain, supaya mendapat legitimasi dan komitmen bersama.

Kedua, penting mengembangkan literasi digital secara menyeluruh, yang tidak hanya mengajarkan keterampilan teknis, tetapi juga etika digital, literasi data, owah-nilai, dan kesadaran kritis terhadap penggunaan teknologi. Pendidikan karakter di era digital harus memasukkan modul tentang privasi, keamanan data, integritas akademik, etika interaksi online, dan nilai kemanusiaan — sebagaimana disarankan sejumlah penelitian terkini. Guru dan dosen harus menjadi fasilitator bukan sekadar teknologi tetapi juga nilai, membantu siswa memahami bahwa teknologi adalah alat, bukan tujuan akhir, dan bahwa tanggung jawab moral tetap melekat pada penggunaannya.

Ketiga, tata kelola data dan penggunaan platform digital harus menerapkan prinsip transparansi, keadilan, dan partisipasi. Studi mengenai penggunaan data siswa menunjukkan bahwa pengumpulan dan analitik data harus mempertimbangkan aspek consent, keamanan, minimisasi data, akuntabilitas, dan kejelasan tanggung jawab aktor. Institusi harus menjamin bahwa data siswa/mahasiswa tidak disalahgunakan, disimpan secara aman, dan

digunakan hanya untuk tujuan pendidikan yang jelas, bukan untuk komersialisasi atau kontrol berlebihan. Penggunaan algoritma untuk penilaian, evaluasi, atau pengambilan keputusan akademik harus disertai audit etis dan partisipasi manusia, bukan otomatisasi penuh tanpa kontrol manusia.

Keempat, kepemimpinan pendidikan harus menerapkan pendekatan inklusif dan demokratis dalam perumusan kebijakan digital. Pemimpin perlu mendengarkan berbagai suara — guru senior, guru muda, siswa, orang tua, komunitas — serta mempertimbangkan keberagaman konteks sosial, ekonomi, dan budaya. Partisipasi kolektif ini membantu membangun kesepahaman nilai, komitmen bersama, dan rasa memiliki terhadap transformasi digital, sehingga konflik nilai dapat dikelola secara konstruktif — bukan ditekan atau diabaikan.

Kelima, perlu ada evaluasi dan refleksi terus-menerus terhadap dampak digitalisasi terhadap etika dan nilai pendidikan. Pemantauan terhadap aspek seperti integritas akademik, kesejahteraan psikologis siswa, kualitas interaksi sosial, dan keadilan akses harus dilakukan secara berkala. Mekanisme umpan balik (*feedback loop*) antara siswa, guru, dan manajemen sangat penting agar penyimpangan etika bisa diantisipasi sejak awal dan kebijakan dapat diperbaiki.

Strategi kolaboratif juga dapat diperluas: membangun “budaya digital” yang positif di sekolah/kampus melalui program literasi digital, nilai kebersamaan, tanggung jawab bersama, dan penghargaan terhadap etika digital. Penelitian menunjukkan bahwa integrasi nilai-nilai kebangsaan, toleransi, gotong royong, dan kemanusiaan dalam pendidikan digital—baik melalui kurikulum, kegiatan ekstrakurikuler, maupun kebijakan institusional—mampu memperkuat peradaban digital yang sehat, inklusif, dan beretika.

Di tingkat kebijakan nasional dan lokal, integrasi nilai budaya, etika, dan hukum menjadi penting untuk membingkai transformasi

digital agar tidak sekadar teknis tetapi juga bermartabat. Pendidikan etika digital harus menjadi bagian dari misi pendidikan jangka panjang, bukan proyek sementara. Hal ini relevan bagi konteks negara seperti Indonesia, yang memiliki kompleksitas sosial, keberagaman budaya, serta tanggung jawab pembentukan karakter bangsa.

Refleksi filosofis juga diperlukan: digitalisasi pendidikan membuka peluang besar, tetapi juga memunculkan dilema nilai yang mendasar — antara efisiensi dan kemanusiaan, antara data dan martabat individu, antara globalisasi dan identitas lokal, antara inovasi dan etika. Pemimpin pendidikan perlu menegaskan bahwa tujuan utama pendidikan bukan sekadar transfer pengetahuan atau skil, tetapi pembentukan manusia seutuhnya; teknologi adalah alat penunjang — bukan pengganti.

Akhirnya, konflik nilai dan etika di era digital seharusnya dipandang bukan hanya sebagai risiko, tetapi juga sebagai panggilan refleksi dan transformasi. Bila dikelola dengan arif, konflik ini dapat menjadi katalisator pembaruan pedagogis, penguatan karakter, dan perbaikan struktur: membangun institusi pendidikan yang adaptif secara teknologi sekaligus berpegang teguh pada nilai-nilai kemanusiaan, keadilan, dan martabat.

Ringkasan

Konflik vertikal antara pimpinan dan guru/staf di era digital muncul akibat ketidakseimbangan otoritas dalam proses perubahan teknologi di sekolah dan perguruan tinggi. Transformasi digital menambah kompleksitas beban kerja dan menuntut kompetensi baru yang sering kali belum dipahami secara menyeluruh oleh pimpinan. Ketika kebijakan digitalisasi diterapkan secara top-down tanpa partisipasi dan dukungan, guru/staf merasa dipaksa untuk beradaptasi secara cepat, sehingga potensi resistensi, stres kerja, dan

ketidakpuasan meningkat. Konflik ini tidak hanya terkait aspek teknis teknologi, tetapi merefleksikan dinamika kekuasaan dan profesionalitas yang terabaikan.

Konflik horizontal antarguru berkembang seiring adanya disparitas literasi digital, orientasi pedagogis, serta kompetisi kinerja berbasis platform digital. Inovasi teknologi dapat memperkuat kolaborasi, namun jika tidak dikelola, justru memunculkan kecemburuan dan persaingan tidak sehat. Konflik ini juga berkaitan dengan persepsi status profesional, di mana guru yang lebih mahir teknologi dianggap lebih inovatif dibanding guru yang masih berproses dalam adaptasi digital. Situasi semakin rawan ketika pemantauan kinerja dan penilaian berbasis data digunakan tanpa mempertimbangkan konteks kerja dan dukungan kelembagaan.

Konflik horizontal antarsiswa mengalami transformasi signifikan karena kehadiran ruang digital sebagai medium baru interaksi sosial. Bentuk klasik pertikaian antarsiswa kini juga muncul dalam bentuk cyberbullying, eksklusi digital, dan rivalitas berbasis status teknologi. Ketidaksetaraan akses perangkat dan jaringan internet dapat menjadi sumber stigma dan diskriminasi antarsiswa. Konflik ini berdampak pada kepercayaan diri, motivasi belajar, serta kesehatan mental, sehingga mempengaruhi kualitas interaksi dan iklim belajar baik di ruang fisik maupun virtual.

Konflik horizontal antar lembaga pendidikan muncul ketika digitalisasi menciptakan ketimpangan akses, kapasitas inovasi, dan posisi kompetitif antar sekolah atau kampus. Platform digital dimanfaatkan sebagai media branding, kolaborasi, sekaligus arena kompetisi yang dapat menimbulkan rivalitas kelembagaan. Ketidakadilan dalam distribusi sumber daya digital dan pengakuan reputasi membuat lembaga yang tertinggal merasakan tekanan struktural. Dalam konteks ini, konflik antar lembaga mengemuka bukan hanya sebagai persaingan sehat, tetapi juga sebagai gejala

fragmentasi sistem pendidikan yang menuntut tata kelola kolaboratif yang lebih adil dan inklusif.

Daftar Pustaka

- Avolio, B. J., & Yammarino, F. J. (Eds.). (2013). *Transformational and charismatic leadership: The road ahead* (2nd ed.). Emerald Group Publishing.
- Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008). The “digital natives” debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39(5), 775–786.
- Buchori, A., & Fakhri, J. (2018). Developing positive peace culture in Islamic boarding school. Dalam A. Setiawan dkk. (Ed.), *Proceedings of the 3rd International Conference on Education (ICE 2018)*. SciTePress.
- Chicote-Beato, P., González-Cabrera, J., Ortega-Barón, J., & Álvarez-Bardón, A. (2024). Cyberbullying intervention and prevention programmes in primary education (6 to 12 years): A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 73, 101909.
- Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), 255–284.
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2015). *Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying* (2nd ed.). Corwin.
- Judd, T. (2018). The rise and fall of the “digital natives”. *Australasian Journal of Educational Technology*, 34(5), 99–119.
- Livingstone, S., & Bulger, M. E. (2014). A global research agenda for children’s rights in the digital age. *Journal of Children and Media*, 8(4), 317–335.
- Northouse, P. G. (2019). *Leadership: Theory and practice* (8th ed.). SAGE Publications.

- OECD. (2021). *21st-century readers: Developing literacy skills in a digital world*. OECD Publishing.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1–6.
- Selwyn, N. (2016). *Education and technology: Key issues and debates* (2nd ed.). Bloomsbury.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376–385.
- Williamson, B. (2017). *Big data in education: The digital future of learning, policy and practice*. SAGE Publications.

BAB VI

MANAJEMEN KONFLIK SEBAGAI KOMPETENSI KEPEMIMPINAN PENDIDIKAN

A. Kepemimpinan transformasional dan konflik konstruktif

1. Paradigma Kepemimpinan Transformasional di Era Digital dan Implikasinya bagi Konflik

Kepemimpinan transformasional di lingkungan pendidikan era digital dipahami bukan sekadar sebagai gaya memimpin yang karismatik dan inspiratif, melainkan sebagai kapasitas sistemik untuk mengubah pola pikir, struktur, dan budaya sekolah agar adaptif terhadap kompleksitas zaman. Leithwood pada akhir dekade 2010-an menegaskan bahwa kepemimpinan transformasional kepala sekolah terkait erat dengan terbangunnya iklim kerja yang kolaboratif, kejelasan visi, serta komitmen guru terhadap pembelajaran siswa yang berkelanjutan, terutama ketika sekolah berada di bawah tekanan perubahan kebijakan dan akuntabilitas publik yang tinggi. Perspektif ini relevan bagi konteks pendidikan digital, karena transformasi teknologi tidak hanya menuntut penguasaan perangkat, tetapi juga pergeseran cara berpikir seluruh warga sekolah tentang pengetahuan, otoritas, dan relasi kerja.

Ciri utama kepemimpinan transformasional—*idealized influence, inspirational motivation, intellectual stimulation*, dan *individualized consideration*—memiliki implikasi langsung terhadap munculnya dan pengelolaan konflik di organisasi pendidikan. Khan dan Ali pada tahun 2021 menunjukkan bahwa kepala sekolah yang mempraktikkan kepemimpinan transformasional mampu meningkatkan kepuasan kerja guru melalui

penciptaan iklim psikologis yang penuh kepercayaan dan kejelasan arah perubahan, sehingga ketegangan dan perbedaan pendapat lebih sering dimaknai sebagai peluang perbaikan daripada ancaman terhadap harmoni. Ketika guru merasa dihargai sebagai mitra intelektual, konflik yang muncul di sekitar kurikulum, asesmen, atau penggunaan teknologi cenderung bergerak ke arah diskusi substantif, bukan menjadi serangan personal.

Era digital memperkuat urgensi gaya kepemimpinan ini karena struktur kekuasaan di sekolah menjadi lebih cair dan berlapis. Platform manajemen pembelajaran, sistem penilaian berbasis data, dan media sosial sekolah menciptakan ruang pengawasan baru sekaligus arena ekspresi bagi guru, siswa, dan orang tua. Koeslag-Kreunen dan kolega pada 2021 menunjukkan bahwa perilaku kepemimpinan transformasional di tingkat tim—baik yang bersumber secara vertikal dari pemimpin formal maupun secara berbagi antar anggota—mendorong tim dosen di perguruan tinggi untuk mengelola ketidakpastian dan perbedaan pandangan sebagai bagian dari proses pembelajaran kolektif. Temuan ini dapat diadaptasi ke konteks sekolah: ketika kepala sekolah menyediakan ruang dialog, mendorong eksperimen, dan memfasilitasi refleksi, konflik ide tentang integrasi teknologi, penilaian digital, atau beban kerja daring dapat diolah menjadi sumber inovasi pedagogis.

Transformasi digital juga mengubah konfigurasi beban emosi dan kerja guru, sehingga kepemimpinan transformasional berperan sebagai penyangga terhadap risiko konflik destruktif. Nurrizayani dan kolega pada tahun 2024 menunjukkan bahwa kepemimpinan transformasional kepala madrasah menciptakan iklim kerja yang inspiratif dan suportif, yang pada gilirannya meningkatkan kinerja guru melalui peningkatan motivasi, rasa bermakna, dan kelekatan terhadap visi lembaga. Ketika tuntutan administratif dan digital meningkat—misalnya lewat kewajiban mengisi aplikasi presensi,

laporan nilai real-time, atau konten LMS—guru yang merasa didukung dan diajak berpartisipasi dalam merancang perubahan akan lebih siap mengelola frustrasi dan ketegangan, sehingga konflik yang muncul tidak segera meledak dalam bentuk resistensi atau penolakan pasif.

Dimensi intelektual dari kepemimpinan transformasional memiliki hubungan langsung dengan konsep konflik konstruktif. Kepemimpinan yang memberi stimulasi intelektual mendorong guru mempertanyakan prosedur yang sudah mapan, mengevaluasi kembali asumsi tentang pembelajaran, serta mengeksplorasi alternatif kebijakan sekolah. Penelitian Bellibaş dan kolega tahun 2021 membuktikan bahwa kepemimpinan sekolah yang menstimulasi refleksi dan eksplorasi ide baru berkorelasi positif dengan pembelajaran profesional guru dan peningkatan kapasitas kolaboratif dalam tim. Kondisi ini membuka ruang bagi konflik tugas yang sehat, yaitu perbedaan pandangan tentang tujuan, metode, dan strategi pembelajaran, yang jika difasilitasi secara tepat dapat meningkatkan kualitas keputusan dan kreativitas pedagogis.

Perhatian individual—sebagai pilar lain kepemimpinan transformasional—membantu pemimpin pendidikan mengelola dimensi emosional konflik. Guru yang mengalami kelelahan digital, kebingungan identitas profesional, atau kecemasan terhadap tuntutan akuntabilitas berbasis data membutuhkan pemimpin yang hadir, mendengar, dan memberi respons adaptif, bukan sekadar menuntut kepatuhan. Fathi dan rekan pada tahun 2021 menunjukkan bahwa kemampuan regulasi emosi dan dukungan kontekstual berperan penting dalam mencegah burnout guru di bawah tekanan perubahan. Ketika kepala sekolah secara konsisten memberi penguatan, menyediakan pelatihan, dan menyesuaikan ekspektasi, konflik laten berupa sinisme dan penarikan diri dapat direduksi, sementara keberanian untuk menyuarakan keprihatinan secara terbuka meningkat.

Konteks Indonesia menawarkan ilustrasi khas tentang bagaimana kepemimpinan transformasional berinteraksi dengan konflik di tengah kebijakan digitalisasi pendidikan nasional. Penerapan Kurikulum Merdeka, asesmen nasional berbasis komputer, dan integrasi sistem data pendidikan meletakkan beban perubahan signifikan di tingkat sekolah. Studi-studi tentang kepemimpinan kepala sekolah di berbagai daerah menunjukkan bahwa gaya transformasional mendukung proses adaptasi, karena kepala sekolah yang visioner, komunikatif, dan partisipatif lebih mampu menjelaskan rasional kebijakan, membagi peran secara adil, serta mengubah ketegangan implementasi menjadi forum belajar bersama. Pola ini memperlihatkan bahwa konflik tidak hilang, tetapi diposisikan sebagai bagian tak terpisahkan dari proses transformasi.

Paradigma kepemimpinan transformasional di era digital pada akhirnya menggeser cara pandang terhadap konflik dari sekadar “masalah yang harus dipadamkan” menjadi “energi yang perlu diarahkan”. Ketika kepala sekolah dan pimpinan universitas memaknai konflik sebagai gejala dari pertanyaan yang sah tentang keadilan, beban kerja, dan makna perubahan, mereka akan lebih cenderung mengembangkan mekanisme dialog, refleksi, dan kolaborasi, alih-alih hanya mengandalkan instruksi dan sanksi. Perspektif ini menjadi jembatan menuju pemahaman tentang konflik konstruktif sebagai kompetensi kepemimpinan, bukan sekadar keterampilan teknis untuk meredam perselisihan.

2. Konflik Konstruktif sebagai Sumber Pembelajaran dan Inovasi Organisasi

Konflik konstruktif dalam organisasi pendidikan merujuk pada perbedaan pandangan, kepentingan, atau strategi yang dikelola dalam kerangka dialog rasional, saling menghargai, dan berorientasi pada perbaikan sistem, bukan penghancuran pihak lain. Literatur konflik organisasi membedakan antara konflik tugas yang berfokus

pada substansi pekerjaan dan konflik hubungan yang berakar pada sentimen personal; sejumlah meta-analisis menunjukkan bahwa konflik tugas dalam kadar tertentu dapat meningkatkan kualitas keputusan dan kreativitas, sedangkan konflik hubungan cenderung menurunkan kinerja dan kepuasan kerja. Perbedaan ini sangat penting bagi organisasi pendidikan, karena banyak perselisihan di sekolah sebenarnya berawal dari perbedaan cara pandang tentang pembelajaran dan tata kelola, tetapi mudah tergelincir menjadi konflik personal ketika tidak dikelola dengan kerangka yang tepat.

Kajian Van den Bossche dan kolega yang sering dirujuk dalam konteks tim pembelajaran menekankan bahwa “konflik konstruktif” terjadi ketika anggota tim berani mengemukakan perbedaan pandangan, saling menguji argumen, dan membuka asumsi yang tersembunyi, sembari tetap menjaga rasa saling percaya dan keamanan psikologis. Koeslag-Kreunen dan rekan pada 2018 serta 2021 menunjukkan bahwa tim dosen yang memiliki tingkat keamanan psikologis tinggi lebih mungkin terlibat dalam diskusi kritis tentang praktik pengajaran dan desain kurikulum, tanpa takut diserang secara personal. Mekanisme serupa di sekolah memungkinkan guru menegosiasikan perbedaan pandangan mengenai penggunaan platform digital, strategi asesmen formatif, atau penanganan kedisiplinan siswa, sehingga kebijakan yang dihasilkan lebih reflektif dan kontekstual.

Konflik konstruktif sangat relevan bagi pendidikan era digital karena perubahan teknologi hampir selalu memunculkan ketegangan nilai, kompetensi, dan identitas profesional. Taufiquzzaman dan kolega pada tahun 2020 menunjukkan bahwa manajemen konflik yang efektif bukan hanya berupaya mengakhiri perbedaan, tetapi mengarahkan perselisihan ke hasil yang positif, kreatif, dan mufakat—dengan kata lain, mengubah energi konflik menjadi proses pembelajaran sosial. Pengalaman organisasi keagamaan yang

dikaji dalam penelitian tersebut menggambarkan bagaimana perbedaan pandangan terhadap inovasi, ketika difasilitasi melalui musyawarah dan pembagian peran yang adil, justru memperkuat solidaritas dan kualitas keputusan.

Konflik konstruktif dalam organisasi pendidikan dapat dipetakan setidaknya dalam tiga spektrum utama. Spektrum pertama berkaitan dengan konflik visi dan nilai, misalnya perbedaan penekanan antara orientasi akademik murni dan penguatan karakter, atau antara penggunaan intensif teknologi dan kekhawatiran dehumanisasi pembelajaran. González-Calvo pada tahun 2024 mengingatkan bahwa wacana neoliberal yang menempatkan pendidikan sebagai komoditas sering berbenturan dengan mandat keadilan sosial yang diemban sekolah, dan ketegangan ini muncul dalam bentuk konflik kebijakan maupun praktik sehari-hari. Ketika kepala sekolah membuka ruang deliberasi bagi guru, orang tua, dan siswa mengenai arah pendidikan, konflik visi ini dapat dikelola sebagai arena klarifikasi nilai dan peneguhan identitas lembaga.

Spektrum kedua berkaitan dengan konflik peran dan struktur kerja, misalnya perbedaan harapan antara guru dan manajemen sekolah mengenai beban administrasi digital, tuntutan pelaporan data, atau pembagian tugas pengelolaan LMS. Studi-studi di Indonesia menunjukkan bahwa kebijakan digitalisasi sering kali menambah lapisan pekerjaan baru tanpa mengurangi beban lama, sehingga guru merasakan ketidakadilan dan ketegangan peran. Konflik konstruktif menuntut pemimpin pendidikan bersedia meninjau ulang desain kerja, menyepakati prioritas, dan melakukan redistribusi beban berdasarkan prinsip keadilan dan kapasitas, bukan sekadar menuntut adaptasi sepihak dari guru.

Spektrum ketiga menyangkut konflik identitas dan generasi, khususnya antara guru senior dan guru muda dalam merespons teknologi digital. Pölzl-Stefanec dan kolega pada 2025 menunjukkan

bahwa digitalisasi sistem sekolah memunculkan ketegangan antara cara memaknai profesionalisme tradisional—yang menekankan kehadiran fisik, pengalaman panjang, dan otoritas kelas—dan profesionalisme baru yang mengandalkan kelincahan digital, kolaborasi virtual, dan dokumentasi kinerja berbasis data. Tanpa kerangka konflik konstruktif, perbedaan ini mudah berubah menjadi labelisasi—guru senior dianggap “gaptek”, guru muda dianggap “kurang ajar”—yang merusak kohesi organisasi. Kerangka konstruktif mendorong dialog lintas generasi dan program pendampingan dua arah (*reverse mentoring*), di mana masing-masing kelompok saling berbagi kekuatan dan pengalaman.

Praktik konflik konstruktif membutuhkan prasyarat psikologis dan struktural. Dari sisi psikologis, keamanan untuk berbicara (*psychological safety*) menjadi kunci. Dicke dan kolega pada tahun 2020 menunjukkan bahwa iklim sekolah yang ditandai rasa saling percaya dan dukungan emosional berhubungan positif dengan kepuasan kerja guru dan kualitas interaksi pedagogis. Keamanan psikologis membuat guru berani mengungkapkan ketidaksetujuan terhadap kebijakan digital, mengakui kesulitan, atau mengajukan keberatan atas indikator kinerja yang dianggap tidak adil, tanpa takut distigma sebagai “tidak loyal” atau “penghambat inovasi”.

Dari sisi struktural, organisasi pendidikan memerlukan prosedur dialog dan resolusi konflik yang jelas, transparan, dan inklusif. Penelitian tentang manajemen konflik di lembaga pendidikan Islam menunjukkan bahwa keberadaan mekanisme musyawarah berjenjang, forum refleksi rutin, dan peran mediator yang dipercaya dapat mengarahkan konflik ke bentuk yang konstruktif, terutama ketika keputusan strategis menyangkut banyak kepentingan. Di era digital, mekanisme ini dapat diperkuat dengan kanal komunikasi resmi di platform daring—misalnya forum diskusi kebijakan internal, survei digital, atau lokakarya virtual—yang

mengurangi kecenderungan pelampiasan konflik di media sosial eksternal yang sulit dikendalikan.

Konflik konstruktif juga menyediakan ruang bagi pembelajaran reflektif pemimpin pendidikan. Ketika kepala sekolah atau dekan berhadapan dengan resistensi guru terhadap kebijakan baru, mereka memiliki pilihan untuk memaknai resistensi sebagai pembangkangan atau sebagai data sosial tentang kesenjangan kebijakan. Studi-studi tentang reformasi pendidikan menekankan bahwa resistensi sering kali mencerminkan kekhawatiran sah mengenai keadilan beban kerja, relevansi kebijakan, dan kesiapan sumber daya, bukan sekadar ketidakmauan berubah. Pemimpin transformasional yang peka akan menggunakan konflik sebagai kesempatan untuk memperbaiki desain kebijakan, memperjelas komunikasi, dan menegosiasikan ulang prioritas, sehingga legitimasi kepemimpinan justru menguat, bukan melemah.

Konsep konflik konstruktif pada akhirnya mengandung dimensi etis yang kuat. Organisasi pendidikan yang mengklaim diri sebagai komunitas belajar harus konsisten membangun budaya di mana perbedaan dihargai, suara minoritas didengar, dan kritik diposisikan sebagai bagian dari upaya bersama mencari kebenaran yang lebih utuh. Ketika konflik ditangani hanya sebagai ancaman terhadap stabilitas, sekolah berisiko melanggengkan budaya kepatuhan semu yang menekan kreativitas dan keberanian moral. Sebaliknya, ketika konflik dibingkai sebagai ruang pertumbuhan dan koreksi, pemimpin dan guru belajar melihat diri mereka sebagai subjek yang senantiasa berefleksi dan bertumbuh di tengah kompleksitas era digital.

3. Integrasi Kepemimpinan Transformasional dan Manajemen Konflik Konstruktif sebagai Kompetensi Kepemimpinan Pendidikan

Integrasi antara kepemimpinan transformasional dan manajemen konflik konstruktif dapat dipahami sebagai kompetensi

kunci kepemimpinan pendidikan di era digital. Kompetensi ini tidak hanya menyangkut pengetahuan teknis tentang gaya kepemimpinan dan teknik mediasi, tetapi mencakup cara pandang, kepekaan moral, dan keterampilan reflektif pemimpin dalam membaca konflik sebagai fenomena sistemik. Veldhuis pada tahun 2025 menunjukkan bahwa pelatihan berpikir sistemik melalui causal loop diagram membantu pendidik melihat konflik bukan sebagai kejadian terisolasi, melainkan sebagai hasil interaksi berulang antara beban kerja, dukungan organisasi, ekspektasi stakeholder, dan dinamika kebijakan. Cara pandang sistemik ini amat serasi dengan roh kepemimpinan transformasional yang berorientasi perubahan struktural, bukan sekadar pemadaman gejala.

Kepemimpinan transformasional menyediakan kerangka nilai dan perilaku yang diperlukan agar konflik cenderung bergerak ke arah konstruktif. *Idealized influence* membentuk basis keteladanan moral; pemimpin yang jujur mengakui keterbatasan, transparan tentang dilema kebijakan, dan konsisten dalam tindakan akan lebih dipercaya ketika memfasilitasi konflik yang sensitif, misalnya konflik mengenai distribusi anggaran, promosi jabatan, atau prioritas program digital. *Inspirational motivation* menumbuhkan narasi kolektif bahwa konflik yang sedang dihadapi—misalnya perdebatan tentang platform pembelajaran atau indikator kinerja—adalah bagian dari perjalanan bersama menuju sekolah yang lebih adil, relevan, dan manusiawi. *Intellectual stimulation* mengundang guru dan staf untuk menguji asumsi dan menyediakan argumen alternatif; sementara *individualized consideration* memastikan bahwa proses konflik tidak mengabaikan kerentanan individu yang terlibat.

Kurangnya kompetensi memadukan keempat dimensi ini sering kali menjelaskan mengapa konflik di sekolah dan universitas digital berubah destruktif. Ketika kepala sekolah menyatakan visi digital yang bombastis tanpa keteladanan moral dalam penggunaan

anggaran, guru akan memaknai konflik sebagai ketidakadilan struktural, bukan perbedaan ide. Ketika kebijakan perubahan dipaksakan tanpa ruang dialog intelektual, perbedaan pandangan tentang teknologi cenderung ditekan, lalu muncul kembali dalam bentuk resistensi pasif, penurunan kinerja, atau pelampiasan di ruang digital. Kennedy pada tahun 2011 sudah mengingatkan bahwa kebijakan pendidikan yang tidak memperhitungkan dinamika sistemik berpotensi menghasilkan konsekuensi tak diinginkan berupa polarisasi stakeholder dan lemahnya komitmen implementasi.

Kompetensi kepemimpinan yang mengintegrasikan perspektif transformasional dan konflik konstruktif dapat direkayasa ke dalam beberapa praktik kunci. Praktik pertama adalah desain forum dialog terstruktur. Kepala sekolah dan rektor dapat menjadwalkan ruang diskusi rutin yang secara eksplisit didedikasikan untuk membahas isu-isu kontroversial: kebijakan asesmen digital, standar penggunaan gawai, pembagian tugas LMS, atau indikator kinerja. Forum semacam ini tidak identik dengan rapat informasi satu arah, melainkan dirancang sebagai ruang deliberatif di mana argumen diuji, data dipertukarkan, dan ketidaksetujuan dicatat sebagai masukan sah. Studi Yogopriyatno tahun 2024 tentang pemetaan stakeholder dalam program anti-perundungan menunjukkan bahwa keberhasilan program bergantung pada kemampuan sekolah membaca persepsi dan relasi saling ketergantungan antaraktor, bukan jumlah forum formal semata. Temuan ini menegaskan pentingnya desain dialog yang sensitif terhadap dinamika kekuasaan dan pengalaman marjinal.

Praktik kedua adalah penggunaan instrumen pemetaan konflik dan stakeholder sebagai bagian integral dari kepemimpinan sehari-hari, bukan sekadar proyek sesaat. Stakeholder mapping membantu pemimpin pendidikan memahami siapa saja aktor kunci dalam

konflik tertentu, apa kepentingan mereka, seberapa besar pengaruh yang dimiliki, dan bagaimana hubungan antaraktor. Restianingati pada tahun 2024 menunjukkan bahwa keberhasilan implementasi kebijakan pendidikan daerah di Jawa Timur sangat dipengaruhi oleh kemampuan pemerintah memetakan aktor, menilai kepentingan mereka, dan menata pola komunikasi sehingga resistensi dapat dikelola sebagai masukan, bukan ancaman. Ketika pendekatan serupa diterapkan di sekolah dan universitas digital, kepala sekolah dapat melihat bahwa konflik tentang platform pembelajaran misalnya tidak hanya melibatkan guru dan siswa, tetapi juga orang tua, vendor teknologi, dan dinas pendidikan.

Praktik ketiga adalah pengembangan kapasitas reflektif guru dan staf melalui pembelajaran profesional yang eksplisit tentang konflik. Program pengembangan profesional guru sering terfokus pada pedagogi dan teknologi, tetapi jarang mengangkat tema konflik sebagai kompetensi. Ibrahim dan kolega pada tahun 2023 menunjukkan bahwa pengembangan profesional yang dirancang secara sistematis dan berkelanjutan memiliki dampak nyata terhadap kinerja guru dan mutu pembelajaran. Integrasi modul tentang manajemen konflik konstruktif, komunikasi empatik, dan refleksi etis ke dalam program pelatihan akan membantu guru memaknai perbedaan pendapat sebagai bagian normal dari kerja kolektif, bukan penyimpangan yang harus dihindari. Di lingkungan universitas, Koeslag-Kreunen dan rekan menegaskan bahwa kepemimpinan tim yang mendukung pembelajaran kolektif memperkuat kapasitas dosen mengelola konflik epistemik dalam pengembangan kurikulum.

Praktik keempat menyangkut pemanfaatan data digital secara etis untuk membaca gejala konflik tanpa mengurangi martabat pelaku. Sistem LMS, aplikasi kehadiran, dan survei daring menyediakan data kaya tentang partisipasi siswa, pola

keterlambatan, dan persepsi terhadap kebijakan sekolah. Namun penggunaan data ini memerlukan etika yang ketat agar tidak berbalik menjadi instrumen kontrol yang menambah konflik. Wang pada tahun 2022 menyoroti tantangan tata kelola big data di sekolah dan kampus digital, terutama terkait privasi siswa dan transparansi penggunaan data. Pemimpin transformasional yang mengintegrasikan perspektif konflik konstruktif akan menggunakan data untuk membuka percakapan—misalnya mengundang guru membahas tren kehadiran siswa yang menurun—bukan untuk sekadar memberi label atau hukuman.

Dimensi terakhir yang tidak kalah penting dalam kompetensi ini adalah keberanian moral. Banyak konflik di organisasi pendidikan menyentuh isu sensitif: ketimpangan distribusi sumber daya, diskriminasi halus terhadap kelompok tertentu, atau tekanan politis dari luar sekolah. Banerjee pada 2022 menunjukkan bahwa kebijakan desentralisasi pendidikan di negara berkembang sering menempatkan sekolah pada posisi dilematis di antara tuntutan pusat dan harapan lokal, sehingga kepala sekolah harus menegosiasikan loyalitas mereka terhadap birokrasi dan tanggung jawab moral terhadap komunitas. Kepemimpinan transformasional yang sejati akan memanfaatkan konflik sebagai kesempatan untuk menegaskan keberpihakan pada keadilan, misalnya dengan memperjuangkan kebijakan afirmatif bagi siswa rentan atau membela guru yang bekerja dengan integritas tetapi mengalami tekanan karena mempertahankan standar etis.

Integrasi kepemimpinan transformasional dan konflik konstruktif pada akhirnya mengarah pada model kepemimpinan yang melihat sekolah dan universitas sebagai komunitas belajar yang sadar diri. Konteks Indonesia, yang tengah mengakselerasi digitalisasi pendidikan sambil bergulat dengan ketimpangan struktural dan dinamika politik, menuntut tipe pemimpin yang

mampu membaca konflik lintas level—kelas, sekolah, daerah—dan menjadikannya sebagai bahan baku transformasi. Upaya membangun budaya dialogis, memperkuat struktur partisipatif, dan mengembangkan kapasitas berpikir sistemik di kalangan pemimpin dan guru merupakan langkah strategis untuk memastikan bahwa konflik di era digital tidak sekadar diredam, melainkan diolah menjadi energi kolektif bagi perubahan yang lebih adil, inklusif, dan humanis.

Dalam perspektif ini, manajemen konflik tidak lagi ditempatkan di pinggiran kurikulum kepemimpinan, tetapi di jantung kompetensi kepemimpinan pendidikan. Kepemimpinan transformasional tanpa kemampuan mengelola konflik berisiko terjebak dalam retorika inspiratif tanpa daya tahan terhadap kritik; sebaliknya, kemampuan teknis mengelola konflik tanpa visi transformasional berpotensi melahirkan stabilitas semu yang menekan ketidakadilan. Sinergi keduanya menjadikan pemimpin pendidikan era digital mampu menavigasi gelombang perubahan teknologi, kebijakan, dan budaya, sembari menjaga martabat manusia sebagai pusat dari seluruh proses pendidikan.

B. Peran kepala sekolah/rektor sebagai mediator dan fasilitator

1. Kepemimpinan Kepala Sekolah/Rektor sebagai Mediator dan Fasilitator Konflik Konstruktif

Kepala sekolah dan rektor di era digital tidak lagi dapat dipahami sekadar sebagai manajer administratif yang memastikan keterpenuhan standar birokratis, melainkan sebagai pemimpin pembelajaran yang sekaligus mediator dan fasilitator bagi konflik-konflik yang tak terelakkan di lingkungan pendidikan. Transformasi digital, intensifikasi akuntabilitas, serta meningkatnya keterbukaan ruang publik melalui media sosial menjadikan organisasi pendidikan

sebagai arena di mana perbedaan kepentingan, nilai, dan perspektif sering bersinggungan secara tajam. Dalam konteks ini, kepala sekolah dan rektor dituntut memiliki kompetensi manajemen konflik yang tidak hanya bersifat represif (memadamkan gejala), melainkan transformatif—mengolah konflik menjadi energi konstruktif bagi pembelajaran organisasi. Berbagai kajian kepemimpinan pendidikan menunjukkan bahwa kualitas relasi dan kemampuan pemimpin mengelola ketegangan berkontribusi langsung terhadap iklim sekolah dan kinerja guru (Li, 2024; A'yun & Sulisworo, 2024).

Konsep pemimpin sebagai mediator dan fasilitator konflik berakar pada pandangan bahwa konflik bukan sekadar deviasi yang harus dihapus, melainkan gejala wajar dari sistem yang hidup dan dinamis. Perspektif ini dekat dengan paradigma kepemimpinan transformasional yang menekankan kemampuan pemimpin untuk menginspirasi visi bersama, memberdayakan pengikut, serta mengelola perubahan melalui proses dialogis yang berkelanjutan (Li, 2024). Ketika konflik muncul—baik antara guru dan guru, guru dan orang tua, dosen dan mahasiswa, maupun antara unit-unit di universitas—kepala sekolah atau rektor tidak cukup hanya bertindak sebagai “hakim” yang memutus benar-salah, tetapi lebih sebagai mediator yang menciptakan ruang aman bagi para pihak untuk saling mendengar, mengklarifikasi kepentingan, dan menemukan titik temu yang adil.

Pemaknaan kepala sekolah/rektor sebagai mediator menyiratkan seperangkat kompetensi khusus. Pemimpin perlu memiliki kemampuan mendengar aktif, mengelola emosi, mengidentifikasi kepentingan di balik posisi, serta memfasilitasi dialog yang setara. Penelitian mengenai konflik di sekolah-sekolah Muhammadiyah menunjukkan bahwa keberhasilan transformasi iklim kerja guru tidak hanya ditentukan oleh aturan tertulis, tetapi juga oleh kemampuan kepala sekolah memediasi ketegangan dan

memfasilitasi musyawarah ketika terjadi perbedaan pandangan tentang program atau kebijakan (Sri Wahyuni et al., 2025). Temuan serupa diungkapkan A'yun dan Sulisworo (2024) yang menunjukkan bahwa gaya kepemimpinan transformasional kepala sekolah—ditandai oleh kemampuan membangun visi bersama dan komunikasi dialogis—berkontribusi signifikan pada kesiapan guru menerima perubahan dan mereduksi konflik destruktif.

Peran sebagai fasilitator memperluas fungsi mediator ke arah pengelolaan proses kolektif, bukan hanya penyelesaian kasus per kasus. Fasilitator tidak hanya hadir ketika konflik sudah mengeras, tetapi menata forum, prosedur, dan budaya diskusi sehingga perbedaan dapat diproses secara berkala dan sistematis sebelum berubah menjadi krisis. Kepala sekolah yang berperan sebagai fasilitator, misalnya, merancang pertemuan rutin refleksi pedagogis, forum konsultasi guru-orang tua, atau dialog kebijakan di tingkat kampus yang memungkinkan munculnya kritik dan gagasan tanpa rasa takut terhadap sanksi. Studi tentang pengembangan model manajemen konflik di sekolah menengah menunjukkan bahwa ketika kepala sekolah mengadopsi pendekatan fasilitatif—memberi ruang dialog, melibatkan guru dalam perumusan kebijakan, dan mendorong penyelesaian masalah secara kolaboratif—intensitas konflik destruktif menurun dan kelekatan guru terhadap organisasi meningkat (Sri Wahyuni et al., 2025).

Era digital menghadirkan kompleksitas baru bagi peran mediator dan fasilitator. Ruang konflik tidak lagi terbatas pada rapat tatap muka atau interaksi di koridor sekolah, melainkan meluas ke grup WhatsApp, platform Learning Management System (LMS), dan media sosial. Keluhan orang tua yang viral, komentar mahasiswa di forum digital, atau percakapan tertutup antar guru di aplikasi pesan instan dapat secara cepat bertransformasi menjadi krisis reputasi lembaga. Situasi ini menuntut kepala sekolah dan

rektor mengembangkan literasi konflik digital—mampu membaca dinamika narasi di ruang siber, memetakan aktor dan isu, serta meresponsnya melalui kanal komunikasi yang tepat, terukur, dan transparan (Guo, 2025; Tomczyk, 2024). Peran mediator bergerak dari ruang luring ke ruang hibrid, sementara peran fasilitator melebar ke desain kebijakan komunikasi digital sekolah.

Konflik konstruktif menjadi konsep kunci yang menjembatani peran kepemimpinan transformasional dan tugas mediasi-fasilitasi. Konflik disebut konstruktif ketika memunculkan klarifikasi tujuan, inovasi solusi, dan penguatan kepercayaan, bukan ketika sekadar berhenti pada kompromi formal yang rapuh. Penelitian di konteks sekolah dan universitas menunjukkan bahwa konflik yang dikelola secara terbuka dan adil dapat meningkatkan pembelajaran organisasi, menstimulasi pembaruan praktik pedagogis, serta memperbaiki kebijakan yang sebelumnya timpang (Banerjee, 2022; Putri, 2023). Kepala sekolah/rektor sebagai mediator-fasilitator konflik konstruktif berarti memindahkan logika penyelesaian dari “siapa yang kalah/menang” menuju “bagaimana organisasi belajar dan bertumbuh dari ketegangan yang ada”.

Karakteristik personal pemimpin tidak dapat dilepaskan dari kapasitasnya sebagai mediator dan fasilitator. Kecerdasan emosional, integritas, dan keberanian moral sering diposisikan sebagai prasyarat dasar. Sejumlah studi menunjukkan bahwa pemimpin pendidikan yang mampu mengakui keterbatasan diri, meminta maaf ketika keliru, dan bersedia menjadi “pendengar pertama” bagi keluhan guru atau mahasiswa cenderung lebih berhasil mengurangi intensitas konflik laten yang berbahaya bagi iklim kerja (Dreer, 2022; González-Calvo, 2024). Keberanian ini menjadi sangat penting di era digital, ketika narasi negatif terhadap pemimpin dapat beredar luas dan cepat; respons defensif hanya akan memperbesar ketegangan, sementara pendekatan dialogis dan restoratif dapat mengembalikan kepercayaan.

Paradigma mediator-fasilitator juga menantang praktik kepemimpinan yang terlalu administratif dan hierarkis. Ketika kepala sekolah/rektor melihat diri sebagai “pemilik kebenaran” atau “penjaga stabilitas” yang tugas utamanya adalah memastikan tidak ada suara “mengganggu”, konflik akan cenderung ditekan ke bawah tanah. Penelitian tentang resistensi guru terhadap kebijakan digitalisasi menunjukkan bahwa konflik tidak hilang ketika pemimpin memaksakan kepatuhan; ia justru bermigrasi menjadi kepatuhan semu, sabotase halus, atau penurunan motivasi kerja (McCarthy et al., 2023; Thamrin et al., 2024). Sebaliknya, pemimpin yang memposisikan diri sebagai mediator dan fasilitator memberi sinyal bahwa perbedaan pandangan bukan ancaman, melainkan sumber informasi untuk menyempurnakan kebijakan.

Konteks perguruan tinggi menghadirkan variasi unik bagi peran rektor sebagai mediator dan fasilitator. Tradisi otonomi akademik dan kebebasan berpikir membuat dosen dan mahasiswa memiliki ekspektasi tinggi terhadap ruang dialog dan partisipasi. Studi tentang resistensi staf akademik terhadap agenda digitalisasi kampus menunjukkan bahwa konflik sering kali muncul ketika rektorat mengadopsi platform atau kebijakan baru tanpa pelibatan bermakna dari komunitas akademik (Deacon et al., 2025; Solberg, 2023). Rektor yang berperan sebagai mediator akan menempatkan diri sebagai jembatan antara tuntutan kebijakan nasional, kepentingan unit TI, dan kegelisahan dosen, sementara rektor sebagai fasilitator akan mengorkestrasi forum konsultasi, FGD, dan ruang refleksi yang memungkinkan aspirasi terdengar sebelum keputusan diambil.

Dimensi keadilan prosedural dan keadilan interaksional menjadi landasan normatif peran mediator-fasilitator. Guru, dosen, dan staf pendidikan tidak hanya menilai isi keputusan, tetapi juga menilai proses bagaimana keputusan diambil dan bagaimana mereka

diperlakukan selama proses itu. Penelitian mengenai keadilan organisasi di sekolah menunjukkan bahwa persepsi mengenai prosedur yang adil—melibatkan, transparan, dan konsisten—secara signifikan menurunkan potensi konflik destruktif, sekaligus meningkatkan kesediaan menerima keputusan yang tidak selalu menguntungkan semua pihak (Dreer, 2022; Susanto, 2024). Kepala sekolah/rektor yang memediasi konflik tidak cukup netral secara substansi, tetapi juga perlu tampak adil dalam cara mengelola forum, distribusi waktu bicara, dan pengakuan terhadap argumen kelompok yang kurang berdaya.

Kepemimpinan sebagai mediator dan fasilitator konflik konstruktif pada akhirnya bersandar pada cara pemimpin memaknai konflik itu sendiri. Bila konflik dilihat sebagai gangguan terhadap citra lembaga, pemimpin akan cenderung menutupinya; bila konflik dilihat sebagai “data sosial” tentang ketidakseimbangan struktur, budaya, dan kebijakan, pemimpin akan terdorong untuk menyelidiki akar masalah dan memfasilitasi perbaikan. Pergeseran cara pandang ini menjadi inti transformasi kepemimpinan pendidikan di era digital, karena menempatkan kepala sekolah dan rektor bukan hanya sebagai pengelola krisis, melainkan sebagai arsitek ruang dialog yang memungkinkan organisasi belajar dari luka dan ketegangan yang muncul.

2. Strategi Mediasi Kepala Sekolah/Rektor di Era Digital: Ruang Tatap Muka dan Ruang Siber

Kepala sekolah dan rektor yang berperan sebagai mediator di era digital berhadapan dengan dua arena konflik yang saling berkelindan: ruang tatap muka dan ruang siber. Di satu sisi, konflik masih muncul dalam bentuk klasik—perbedaan pandangan antara guru senior dan guru muda, ketegangan antara dosen dan mahasiswa terkait penilaian, atau perselisihan antarunit mengenai alokasi anggaran. Di sisi lain, konflik yang sama kini termagnifikasi melalui

percakapan di grup pesan instan, postingan media sosial, atau komentar di platform LMS yang dapat diakses banyak orang. Karakter konflik digital yang cepat, berdampak luas, dan meninggalkan jejak permanen menuntut strategi mediasi yang sensitif terhadap konteks platform serta dinamika emosi para pihak (Guo, 2025; Tomczyk, 2024).

Strategi pertama yang menonjol ialah penguasaan komunikasi empatik dan asertif di berbagai medium. Kepala sekolah/rektor perlu mampu “membaca” nada emosional sebuah pesan teks, memahami potensi eskalasi ketika sebuah keluhan diunggah secara terbuka, dan memilih respon yang menenangkan tanpa mengabaikan substansi persoalan. Penelitian tentang manajemen konflik virtual menunjukkan bahwa gaya komunikasi pemimpin—apakah cenderung defensif atau dialogis—sangat menentukan apakah konflik di ruang digital akan mereda atau justru mengundang gelombang reaksi baru (Guo, 2025). Pesan klarifikasi yang disusun secara terbuka, mengakui kekhawatiran pihak lain, serta menjanjikan proses tindak lanjut yang jelas seringkali lebih efektif dibandingkan sekedar pernyataan formal yang kaku dan normatif.

Strategi kedua berkaitan dengan desain kanal dan protokol penanganan konflik. Sekolah dan universitas yang mengandalkan platform digital tanpa prosedur yang jelas sering kali terjebak pada fenomena “*trial by social media*”, di mana setiap keluhan langsung dilempar ke ruang publik sebelum ada kesempatan untuk dialog internal. Kepala sekolah dan rektor sebagai mediator perlu memfasilitasi pembentukan kanal pengaduan resmi yang mudah diakses, responsif, dan memiliki standar waktu respon yang jelas. Penelitian di berbagai konteks menunjukkan bahwa ketersediaan kanal yang kredibel menurunkan kecenderungan stakeholder melompat ke media sosial ketika menghadapi masalah, karena mereka memiliki keyakinan bahwa keluhan akan ditangani secara adil di dalam sistem (Fauzi & Alif, 2023; Wang, 2022).

Strategi ketiga adalah memfasilitasi dialog multipihak ketika konflik menyangkut isu yang sensitif dan berdampak luas. Konflik mengenai kebijakan penggunaan gawai di sekolah, misalnya, sering melibatkan persepsi berbeda antara guru, orang tua, dan siswa. Konflik serupa di perguruan tinggi dapat muncul terkait kebijakan penggunaan aplikasi proktor ujian online, integrasi AI dalam evaluasi tugas, atau kewajiban kehadiran daring. Rektor yang berperan sebagai mediator akan menyadari bahwa keputusan sepihak berpotensi memicu resistensi berkepanjangan. Studi tentang konflik kebijakan di sekolah dan universitas menunjukkan bahwa forum konsultasi publik—baik tatap muka maupun daring—dapat mengurangi konflik ketika dirancang secara inklusif dan didahului oleh penyajian informasi yang jernih tentang latar belakang kebijakan, opsi alternatif, dan konsekuensi masing-masing pilihan (Banerjee, 2022; Putri, 2023).

Strategi keempat menekankan pentingnya mediasi berbasis pemulihan (restorative) ketimbang penghukuman semata. Di banyak kasus, konflik di sekolah dan universitas melibatkan dimensi relasional yang dalam, misalnya perundungan siber antar siswa, ketegangan berkepanjangan antara dosen dan mahasiswa, atau polarisasi antar kelompok guru terkait inovasi pembelajaran. Penelitian mengenai praktik restoratif di sekolah menunjukkan bahwa mediasi yang memberi ruang bagi pengakuan luka, tanggung jawab, dan pemulihan relasi cenderung menghasilkan dampak jangka panjang yang lebih positif dibandingkan pendekatan disiplin yang hanya berfokus pada pelanggaran dan sanksi (Yogopriyatno, 2024). Kepala sekolah sebagai mediator memfasilitasi pertemuan terstruktur di mana pelaku, korban, dan pihak yang terdampak dapat menyampaikan perspektifnya, dibantu untuk saling mendengar, dan bersama-sama merumuskan kesepakatan pemulihan.

Konteks digital menambahkan lapisan kompleks pada mediasi restoratif. Konten yang telah tersebar luas tidak dapat sepenuhnya

dihapus, sehingga pemulihan martabat pihak yang dirugikan memerlukan kreativitas—misalnya melalui pernyataan klarifikasi publik, kampanye internal tentang etika bermedia, atau refleksi bersama di kelas. Guo (2025) menekankan perlunya protokol penyelesaian konflik digital yang tidak hanya fokus pada menghentikan insiden, tetapi juga membangun literasi kritis tentang jejak digital, kekerasan simbolik, dan perlindungan martabat. Kepala sekolah dan rektor sebagai mediator memegang peran sentral dalam memastikan bahwa proses ini tidak berubah menjadi ajang mempermalukan pelaku secara terbuka, tetapi menjaga keseimbangan antara akuntabilitas dan kesempatan bertumbuh.

Strategi kelima ialah penguatan kapasitas mediator internal di luar figur kepala sekolah/rektor. Organisasi pendidikan yang hanya mengandalkan satu figur puncak untuk menangani seluruh konflik berisiko mengalami kelelahan kepemimpinan, sekaligus membatasi kecepatan respons ketika insiden terjadi bersamaan di banyak unit. Penelitian tentang model manajemen konflik di sekolah menunjukkan bahwa keberadaan guru senior, koordinator program, atau konselor yang dilatih sebagai mediator internal dapat memperluas kapasitas lembaga dalam menangani konflik pada level mikro sebelum berkembang menjadi isu makro (Sri Wahyuni et al., 2025; Mansur, 2024). Kepala sekolah/rektor sebagai mediator utama berperan merancang kerangka, menyediakan pelatihan, dan memberi mandat, sementara praktik mediasi sehari-hari dapat didistribusikan kepada aktor-aktor kunci yang dekat dengan titik konflik.

Strategi keenam berkaitan dengan kemampuan membaca peta kekuatan dan kepentingan melalui stakeholder mapping. Konflik di era digital sering melibatkan aktor-aktor yang tidak nampak secara formal, seperti admin grup orang tua, influencer pendidikan lokal, atau komunitas mahasiswa di platform tertentu. Restianingati (2024) menunjukkan bahwa kegagalan memetakan aktor kunci dan jaringan

relasi mereka dapat menyebabkan kebijakan penanganan konflik justru memicu resistensi baru. Kepala sekolah dan rektor sebagai mediator perlu memahami siapa saja yang menjadi opinion leader, bagaimana arus informasi bergerak, dan titik-titik mana yang dapat dijadikan pintu masuk mediasi. Pendekatan ini memungkinkan pemimpin memilih strategi komunikasi yang lebih tepat sasaran—apakah melalui dialog langsung, surat resmi, webinar, atau kombinasi berbagai kanal.

Strategi ketujuh menyentuh aspek transparansi dan akuntabilitas. Stakeholder pendidikan cenderung curiga ketika proses mediasi berlangsung tertutup, tanpa penjelasan memadai mengenai langkah-langkah yang diambil dan pertimbangan yang digunakan. Penelitian mengenai persepsi keadilan organisasi menunjukkan bahwa komunikasi pascakonflik yang menjelaskan proses penanganan, tanpa melanggar kerahasiaan pihak tertentu, dapat meningkatkan kepercayaan meskipun hasilnya tidak sepenuhnya memuaskan semua pihak (Khaddafi, 2021; Dreer, 2022). Kepala sekolah dan rektor sebagai mediator perlu mengembangkan keterampilan menyusun narasi institusional yang jujur dan proporsional—mengakui adanya masalah, menjelaskan upaya yang sedang dilakukan, dan mengundang partisipasi untuk perbaikan jangka panjang.

Strategi kedelapan menyangkut refleksi kritis terhadap posisi dan privilese pemimpin dalam mediasi. Kepala sekolah dan rektor membawa otoritas struktural yang dapat menjadi kekuatan sekaligus jebakan. Ketika pemimpin terlibat langsung dalam konflik—misalnya sebagai pihak yang keputusannya dipersoalkan—peran mediator menjadi rentan bias. Beberapa studi menyarankan pemisahan peran antara decision maker dan mediator pada kasus-kasus tertentu, misalnya melalui pemanfaatan mediator eksternal, komite etik, atau dewan sekolah/universitas yang relatif lebih

independen (Al-Thani, 2024; Munandar, 2025). Refleksi ini penting agar peran mediasi tidak tereduksi menjadi pembenaran atas kebijakan yang sudah diambil, tetapi benar-benar membuka ruang koreksi terhadap kesalahan pemimpin sendiri.

Konflik di perguruan tinggi digital memperlihatkan urgensi strategi mediasi yang lebih kompleks. Resistensi dosen terhadap sistem LMS baru, misalnya, tidak hanya soal teknis penggunaan, tetapi menyentuh identitas profesional dan beban kerja. Taho dan kolega (2024) menunjukkan bahwa proses migrasi LMS tanpa pelibatan akademisi dalam tahap perencanaan memicu penolakan halus berupa rendahnya tingkat penggunaan, pencarian alternatif di luar sistem resmi, dan keluhan tentang “dehumanisasi” relasi belajar. Rektor sebagai mediator perlu mengakui dimensi emosional dan simbolik ini, memfasilitasi forum curah pendapat, serta membuka kemungkinan revisi kebijakan atau penyesuaian implementasi—bukan hanya menekankan kewajiban kepatuhan.

Seluruh strategi di atas menegaskan bahwa peran kepala sekolah dan rektor sebagai mediator di era digital bukan pekerjaan insidental, melainkan bagian integral dari desain kepemimpinan. Kapasitas mediasi bukan hanya kemampuan “memadamkan api”, tetapi kesanggupan memandu organisasi melalui proses negosiasi makna, kepentingan, dan identitas di tengah perubahan yang cepat. Konflik yang dikelola secara sensitif di ruang tatap muka dan ruang siber akan berkontribusi pada lahirnya budaya sekolah dan kampus yang lebih dewasa secara emosional, reflektif, dan adaptif terhadap ketidakpastian.

3. Kepala Sekolah/Rektor sebagai Fasilitator Pembelajaran Konflik: Budaya, Sistem, dan Pengembangan Kompetensi

Peran kepala sekolah dan rektor sebagai fasilitator konflik konstruktif tidak berhenti pada penyelesaian kasus-kasus aktual,

melainkan bergerak ke wilayah yang lebih strategis: menjadikan konflik sebagai sumber pembelajaran organisasi. Perspektif ini menggeser fokus dari manajemen konflik sebagai fungsi reaktif menuju desain sistem dan budaya yang memungkinkan warga sekolah dan kampus mengelola perbedaan secara mandiri dan dewasa. Literasi konflik menjadi bagian dari kompetensi profesional guru, dosen, dan tenaga kependidikan; sementara kepemimpinan bertugas menumbuhkan infrastruktur kelembagaan yang mendukung proses tersebut (Veldhuis, 2025; Faham, 2017).

Fasilitasi pembelajaran konflik dimulai dari cara pemimpin membingkai konflik di hadapan komunitas. Kepala sekolah dan rektor dapat memilih untuk menutup rapat insiden konflik atau menggunakannya sebagai bahan refleksi kolektif. Studi kasus di berbagai sekolah menunjukkan bahwa forum refleksi pascakonflik—misalnya diskusi guru setelah terjadinya protes orang tua terkait tugas daring, atau dialog sivitas akademika setelah polemik di media sosial kampus—berperan penting dalam membangun kapasitas institusional untuk mengantisipasi dan mencegah konflik sejenis di masa depan (Aditya & Nurhayati, 2021; Mifsud, 2022). Kepala sekolah/rektor sebagai fasilitator mengatur ruang, waktu, dan metode agar forum tersebut tidak berubah menjadi ajang saling menyalahkan, tetapi menjadi proses analisis sistemik atas akar masalah.

Pendekatan berpikir sistemik menawarkan kerangka yang kuat untuk memfasilitasi pembelajaran konflik. Causal loop diagram dan model sistem dinamik yang diperkenalkan dalam berbagai studi pendidikan berkelanjutan membantu aktor sekolah dan kampus melihat hubungan timbal balik antara kebijakan, budaya, dan perilaku (Karga, 2024; Keith, 2024). Ketika konflik muncul, kepala sekolah/rektor dapat mengundang perwakilan stakeholder untuk memetakan variabel-variabel yang terlibat—misalnya beban kerja,

dukungan pelatihan, pola komunikasi, ekspektasi orang tua—dan menggambar loop penguat maupun penyeimbang. Praktik ini menjauhkan diskusi dari logika personalisasi konflik (“ini salah guru A atau orang tua B”) menuju pemahaman bahwa konflik adalah gejala struktur dan proses yang perlu ditata ulang.

Fasilitasi pembelajaran konflik juga menyangkut pengembangan kurikulum internal bagi guru dan dosen. Pelatihan manajemen konflik yang selama ini sering dilaksanakan dalam format ceramah sekali waktu dapat ditransformasikan menjadi program berkelanjutan yang mengintegrasikan simulasi, role play, studi kasus, dan refleksi digital. Vinokur (2024) menegaskan bahwa pelatihan akan lebih efektif ketika mengubah cara pemimpin dan guru membaca konflik sebagai fenomena sistemik dan peluang pembelajaran, bukan hanya sebagai gangguan yang harus dihindari. Kepala sekolah dan rektor dapat memfasilitasi pembentukan komunitas belajar profesional yang secara reguler mendiskusikan pengalaman konflik di kelas, interaksi dengan orang tua, atau tantangan di ruang siber, lalu menyusun protokol praktis berdasarkan pembelajaran kolektif.

Fungsi fasilitator juga tampak pada upaya mengintegrasikan etika digital dan literasi konflik ke dalam program pengembangan karakter peserta didik. Pengalaman pandemi dan pembelajaran daring menunjukkan bahwa banyak konflik di sekolah muncul dari kesalahpahaman penggunaan media sosial, kultur layar, dan tekanan performativitas di ruang digital (Haeroni, 2024; Hannako, 2024). Kepala sekolah yang berperan sebagai fasilitator pembelajaran akan mendorong tim kurikulum, guru BK, dan OSIS atau BEM untuk merancang kegiatan yang mengajarkan cara berdebat secara sehat, menyikapi perbedaan, serta melaporkan masalah tanpa mempermalukan pihak lain. Perguruan tinggi dapat mengembangkan mata kuliah atau modul co-curricular yang

menggabungkan literasi digital, etika akademik, dan keterampilan resolusi konflik.

Justice-oriented leadership menjadi dimensi krusial dalam fasilitasi pembelajaran konflik. Kepala sekolah dan rektor tidak hanya membantu warga lembaga mengelola perbedaan, tetapi juga memfasilitasi pembacaan kritis atas ketidakadilan struktural yang sering menjadi akar konflik—misalnya ketimpangan akses digital antara siswa kaya dan miskin, perbedaan beban kerja antara dosen tetap dan honorer, atau marginalisasi kelompok tertentu dalam pengambilan keputusan (OECD, 2023; Milkova et al., 2025). Fasilitasi pembelajaran konflik berarti membantu komunitas melihat bahwa bukan semua konflik dapat “diselesaikan” melalui kompromi interpersonal; sebagian memerlukan perubahan kebijakan, redistribusi sumber daya, dan koreksi terhadap praktik diskriminatif.

Pada tataran tata kelola, peran fasilitator menuntut kepala sekolah dan rektor mengorkestrasi mekanisme partisipasi yang lebih setara. Stakeholder mapping yang telah disusun untuk kepentingan mediasi konflik dapat dimanfaatkan untuk merancang forum-forum permanen seperti dewan sekolah, senat fakultas, atau komite kebijakan digital yang representatif (Mufidayati, 2016; Elneel et al., 2023). Fasilitasi dilakukan bukan hanya pada saat forum bersidang, tetapi sejak tahap merancang agenda, memastikan keterwakilan kelompok rentan, serta menyediakan informasi yang cukup agar diskusi tidak didominasi oleh suara yang paling lantang. Proses ini menumbuhkan rasa memiliki bersama terhadap keputusan dan menurunkan potensi konflik destruktif di kemudian hari.

Transformasi sekolah dan kampus menuju ekosistem digital membuka kesempatan mengintegrasikan data ke dalam pembelajaran konflik, sekaligus menghadirkan risiko reduksionisme. Sistem analitik pembelajaran, rekam jejak kehadiran digital, dan survei kepuasan dapat membantu memetakan titik-titik

rawan konflik dan memonitor dampak intervensi (McCoy, 2023; Wekullo et al., 2023). Kepala sekolah/rektor sebagai fasilitator perlu memastikan bahwa data tersebut digunakan secara etik—untuk memahami pola, bukan untuk mengontrol individu secara berlebihan. Diskusi reflektif berbasis data, misalnya mengenai distribusi tugas digital guru atau ketimpangan akses mahasiswa terhadap platform daring, dapat membantu komunitas melihat konflik sebagai bagian dari dinamika sistem, bukan sekadar kelemahan personal.

Pengembangan kompetensi kepala sekolah dan rektor sebagai mediator-fasilitator konflik konstruktif menuntut dukungan kebijakan dari tingkat di atasnya. Program pendidikan calon kepala sekolah, Lembaga Pengembangan dan Penjaminan Mutu Pendidikan (LPMP), dan Lembaga Layanan Pendidikan Tinggi (LLDIKTI) dapat memasukkan modul kepemimpinan konflik digital dan fasilitasi dialog ke dalam kurikulum. Studi tentang transformasi kepemimpinan di sekolah-sekolah yang mengadopsi model smart school menunjukkan bahwa pemimpin yang menerima pendampingan sistemik, supervisi reflektif, dan ruang berbagi antar pemimpin cenderung lebih siap memfasilitasi konflik dibandingkan mereka yang hanya mengandalkan pengalaman personal (Munandar, 2025; Supiani, 2024). Rektor dapat memanfaatkan jaringan perguruan tinggi untuk membentuk komunitas praktik kepemimpinan digital yang saling berbagi strategi penanganan konflik dan krisis reputasi.

Dimensi personal-spiritual tidak dapat diabaikan dalam pengembangan kompetensi ini, terutama pada konteks Indonesia yang kaya tradisi religius dan kearifan lokal. Banyak pemimpin pendidikan yang mengaitkan daya tahan mereka dalam menghadapi konflik dengan praktik refleksi batin, nilai-nilai keikhlasan dan amanah, serta kemampuan memaknai konflik sebagai ujian untuk

memperbaiki diri dan lembaga. Pendekatan reflektif yang menggabungkan analisis sistemik dan perenungan nilai dapat membantu kepala sekolah dan rektor menjaga kejernihan hati ketika memfasilitasi konflik yang menyentuh identitas dan harga diri para pihak. González-Calvo (2024) menunjukkan bahwa pemimpin yang mampu mengintegrasikan dimensi etis dan emosional ke dalam praktik kepemimpinan cenderung lebih dipercaya dalam situasi-situasi konflik yang sensitif.

Implikasi terakhir dari peran kepala sekolah/rektor sebagai mediator dan fasilitator konflik konstruktif di era digital menyentuh visi jangka panjang lembaga pendidikan. Sekolah dan universitas yang berhasil mengelola konflik bukan sekadar menampilkan citra “bebas masalah”, tetapi membangun reputasi sebagai komunitas belajar yang dewasa, jujur, dan berani mengoreksi diri. Konflik yang ditangani secara terbuka dan adil meningkatkan kepercayaan publik, karena masyarakat melihat bahwa lembaga tidak menutupi kelemahan, tetapi siap bertanggung jawab. Di tengah derasnya arus digitalisasi yang kerap menekankan performativitas dan pencitraan, komitmen terhadap manajemen konflik yang humanis dan transformatif menjadi salah satu penanda integritas kepemimpinan pendidikan.

Kepala sekolah dan rektor yang memerankan dirinya sebagai mediator dan fasilitator bukan hanya menjalankan fungsi teknis manajemen konflik, melainkan mempraktikkan bentuk kepemimpinan yang memuliakan martabat manusia, merawat keadilan, dan menumbuhkan keberanian untuk belajar dari ketegangan. Pada titik inilah manajemen konflik pendidikan di era digital benar-benar menjadi kompetensi inti kepemimpinan, sekaligus fondasi bagi transformasi sekolah dan universitas menuju organisasi yang lebih resilien, inklusif, dan berkeadilan.

C. Kecerdasan emosional dan digital dalam mengelola konflik

1. Kecerdasan Emosional sebagai Fondasi Manajemen Konflik Pendidikan

Kepemimpinan pendidikan di era digital berdiri di persimpangan antara tuntutan rasionalitas manajerial dan kedalaman kepekaan emosional. Kepala sekolah dan rektor bukan saja dituntut menguasai regulasi, indikator kinerja, dan platform digital, tetapi juga kemampuan membaca emosi, mengelola ketegangan, dan membangun kepercayaan di tengah situasi konflik yang kian kompleks. Gagasan kecerdasan emosional yang awalnya dipopulerkan oleh Goleman memosisikan kemampuan mengenali, memahami, dan mengelola emosi diri serta orang lain sebagai inti dari kepemimpinan yang efektif, dan berbagai kajian mutakhir mempertegas relevansi dimensi ini di sekolah dan universitas yang menghadapi tekanan transformasi digital yang cepat (Goleman, 1998; Sasere et al., 2022).

Penelitian Ulutaş (2024) yang melakukan telaah sistematis mengenai kecerdasan emosional kepala sekolah menunjukkan bahwa dimensi kesadaran diri, regulasi emosi, empati, dan keterampilan sosial berkorelasi kuat dengan kapasitas kepala sekolah dalam menjaga iklim sekolah yang kondusif di tengah perubahan kebijakan. Temuan serupa diperlihatkan oleh Pretorius (2022) yang menemukan bahwa kemampuan kepala sekolah mengelola emosi diri dan guru berperan signifikan dalam mencegah konflik kecil berkembang menjadi pertentangan terbuka yang merusak kolaborasi. Kedua studi ini menegaskan bahwa kecerdasan emosional bukan atribut pelengkap, melainkan kompetensi inti yang membedakan pemimpin yang hanya mengelola prosedur dari pemimpin yang sanggup menata relasi dan makna di tengah konflik.

Konflik di organisasi pendidikan sering kali dipicu oleh kombinasi faktor struktural, psikososial, dan nilai, sehingga respons pemimpin yang semata-mata normatif dan legalistik kerap tidak memadai. Budiman dan kolega (2022) pada konteks sekolah menengah di Indonesia menemukan bahwa kepala sekolah yang memiliki skor kecerdasan emosional tinggi cenderung merespons konflik guru–guru dan guru–orang tua melalui pendekatan dialogis yang menekankan validasi emosi, klarifikasi persepsi, dan pencarian solusi bersama. Pendekatan ini berbeda secara kualitatif dari pemimpin yang menanggapi konflik hanya melalui instruksi atau sanksi, yang sering kali meredakan gejala tetapi menyisakan luka relasional.

Dimensi kesadaran diri menjadi titik awal penting dalam manajemen konflik berbasis kecerdasan emosional. Valente dan Lourenço (2020) menunjukkan bahwa pemimpin yang mampu mengenali pola emosional dirinya—misalnya kecenderungan defensif ketika dikritik atau kecenderungan menghindar saat berhadapan dengan konfrontasi—lebih mampu memutus siklus reaktif yang biasanya memperkeruh konflik. Kesadaran diri ini memungkinkan kepala sekolah atau rektor mengambil jarak sejenak, mengelola impuls, dan memilih respons yang lebih konstruktif ketika menghadapi keberatan guru atau protes mahasiswa terkait kebijakan digitalisasi.

Regulasi emosi kemudian berfungsi sebagai jembatan antara kesadaran internal dan tindakan eksternal. Skordoulis dan kolega (2020) menemukan bahwa pemimpin yang mampu mengelola emosi negatif—seperti marah, cemas, atau frustrasi—cenderung menampilkan gaya kepemimpinan yang tenang dan konsisten ketika menghadapi konflik organisasi. Dalam konteks pendidikan, ketenangan pemimpin saat menghadapi eskalasi konflik di ruang digital, misalnya kritik terbuka terhadap kebijakan sekolah di media

sosial, menjadi sinyal penting bagi guru dan staf bahwa organisasi memiliki kapasitas psikologis untuk bertahan dan belajar dari krisis, bukan sekadar defensif.

Empati menempati posisi strategis ketika konflik menyentuh identitas profesional dan harga diri para aktor di sekolah dan universitas. Pretorius (2022) mencatat bahwa kepala sekolah yang mampu menempatkan diri pada perspektif guru—misalnya memahami rasa terancam ketika praktik mengajar dimonitor melalui sistem digital—lebih mudah membangun ruang negosiasi yang adil. Pada konteks perguruan tinggi, Deacon dan kolega (2025) menunjukkan bahwa pimpinan fakultas yang mengakui secara terbuka beban emosional dosen akibat percepatan digitalisasi cenderung menerima lebih sedikit resistensi terhadap kebijakan baru, karena dosen merasa pengalaman mereka diakui, bukan diabaikan.

Keterampilan sosial sebagai dimensi kecerdasan emosional tercermin dalam kemampuan pemimpin mengelola percakapan sulit, membangun koalisi, dan memfasilitasi mediasi. Pretorius (2022) menemukan bahwa kepala sekolah yang memiliki keterampilan sosial tinggi lebih sering menggunakan strategi win-win dalam penyelesaian konflik, misalnya dengan merumuskan kesepakatan kerja bersama, membentuk tim ad hoc untuk meninjau kebijakan, atau memfasilitasi lokakarya reflektif. Strategi semacam ini memperkuat rasa memiliki dan memperkecil kemungkinan konflik berulang karena pihak-pihak yang terlibat merasa dilibatkan dalam solusi.

Berbagai studi di Indonesia menguatkan hubungan antara kecerdasan emosional pemimpin dengan kualitas relasi kerja dan komitmen organisasi. Tirtoprojo (2024) menunjukkan bahwa kecerdasan emosional kepala sekolah berpengaruh positif terhadap kepuasan kerja guru melalui mediasi efikasi diri; guru yang bekerja

dengan pemimpin ber-IE tinggi merasa lebih didukung, lebih percaya diri, dan lebih siap terlibat dalam dialog kritis ketika terjadi perbedaan pendapat. Temuan ini memiliki implikasi langsung terhadap manajemen konflik, karena kepuasan dan efikasi diri yang tinggi cenderung menurunkan intensitas konflik destruktif dan membuka ruang bagi konflik tugas yang konstruktif.

Konflik konstruktif sendiri mengandaikan keberanian mengungkapkan perbedaan pandangan tanpa merusak relasi. Winardi dan kolega (2021) menegaskan bahwa kecerdasan emosional memungkinkan pemimpin membedakan antara konflik yang perlu diredam karena merusak martabat dan konflik yang justru perlu dipelihara sebagai sumber inovasi. Ketika kepala sekolah mampu menjaga nada komunikasi yang menghargai, mengatur dinamika diskusi, dan memberi ruang aman bagi guru untuk tidak setuju, konflik tugas tentang strategi pembelajaran digital, misalnya, justru menjadi laboratorium pembelajaran organisasi.

Konteks pendidikan tinggi memperlihatkan pola serupa. Acosta (2024) menemukan bahwa dekan fakultas yang memiliki kecerdasan emosional tinggi lebih mampu mengelola konflik antara dosen senior dan junior terkait penilaian kinerja berbasis indikator digital. Alih-alih menempatkan salah satu pihak sebagai biang masalah, pemimpin ber-IE tinggi menggeser orientasi percakapan dari saling menyalahkan menuju eksplorasi bersama tentang keterbatasan sistem penilaian dan kemungkinan perbaikannya. Pendekatan ini bukan saja meredakan ketegangan, tetapi juga memperkuat budaya reflektif dan kolaboratif di lingkungan akademik.

Relevansi kecerdasan emosional bagi manajemen konflik di era digital juga tampak pada konteks hubungan sekolah-orang tua. Pelling (2024) menunjukkan bahwa kepala sekolah yang terampil secara emosional lebih cakap menghadapi kritik tajam orang tua di

media sosial, karena mampu memilah mana bagian kritik yang berbasis keprihatinan nyata dan mana yang dipengaruhi misinformasi. Kemampuan menanggapi kritik secara empatik, tanpa segera defensif, memungkinkan sekolah membangun komunikasi klarifikatif yang menurunkan eskalasi konflik di ruang publik.

Seluruh temuan tersebut mengarah pada kesimpulan bahwa kecerdasan emosional perlu diposisikan sebagai kompetensi kepemimpinan yang dapat dikembangkan secara sistematis, bukan sekadar bakat bawaan. Program pengembangan profesional pemimpin pendidikan yang memasukkan pelatihan refleksi diri, regulasi emosi, komunikasi empatik, dan fasilitasi dialog terbukti meningkatkan kapasitas manajerial dalam menghadapi konflik (Ulutaş, 2024; Budiman et al., 2022). Pada titik ini, manajemen konflik tidak dipahami hanya sebagai teknik prosedural, tetapi sebagai praktik kepemimpinan yang berakar pada keutuhan pribadi dan kematangan emosional di tengah kompleksitas organisasi pendidikan digital.

2. Kecerdasan Digital dan Literasi Konflik di Ruang Siber Pendidikan

Digitalisasi pendidikan menggeser sebagian besar interaksi organisasi ke ruang siber, mulai dari komunikasi internal, pembelajaran, hingga manajemen kinerja. Perubahan ini menuntut bukan hanya penguasaan teknis terhadap platform digital, tetapi juga kecerdasan digital sebagai kemampuan memahami dinamika sosial, etis, dan emosional di ruang daring. Skantz-Åberg dan kolega (2022) memaknai kompetensi digital profesional guru sebagai kombinasi keterampilan teknis, pedagogis, dan etis yang mengatur bagaimana teknologi digunakan untuk menunjang pembelajaran dan kolaborasi, sekaligus menghindari dampak negatif seperti eksklusi digital dan konflik daring. Bagi pemimpin pendidikan, kecerdasan digital

berarti kemampuan membaca peta konflik yang muncul di kanal-kanal digital serta meresponsnya secara etis dan strategis.

Ekosistem platform digital seperti Learning Management System (LMS), grup pesan instan, dan media sosial sekolah membentuk arena baru bagi munculnya kesalahpahaman, prasangka, dan eskalasi konflik. Penelitian McCarthy dan kolega (2023) menyoroti bahwa praktik pemantauan kinerja berbasis data digital—misalnya dashboard kehadiran guru atau log aktivitas siswa—dapat memicu rasa “terawasi” dan ketidaknyamanan bila tidak diiringi komunikasi yang jelas mengenai tujuan dan batas penggunaannya. Di banyak sekolah, pemimpin yang kurang memiliki kecerdasan digital cenderung menggunakan data sebagai instrumen kontrol satu arah, yang pada gilirannya menimbulkan resistensi dan konflik terkait keadilan evaluasi di kalangan guru.

Kesenjangan digital juga menjadi sumber penting konflik di organisasi pendidikan. Haelermans dan kolega (2022) menunjukkan bahwa digitalisasi pembelajaran memperlebar jurang antara peserta didik dan guru yang memiliki akses dan kompetensi teknologi memadai dengan mereka yang tertinggal. Kepala sekolah dan rektor yang memiliki kecerdasan digital tinggi cenderung menyadari dimensi struktural dari kesenjangan ini, sehingga berhati-hati untuk tidak menyalahkan individu ketika terjadi keterlambatan pengumpulan tugas daring atau minimnya partisipasi di kelas virtual. Perspektif ini penting agar konflik tidak direduksi menjadi persoalan “ketidakdisiplinan” semata, tetapi dibaca sebagai gejala ketimpangan akses yang membutuhkan respons kebijakan afirmatif.

Dimensi etika dan keamanan data menempatkan kecerdasan digital pemimpin pada posisi krusial. Fauzi dan Alif (2023) menegaskan bahwa banyak institusi pendidikan di Indonesia belum siap secara kelembagaan menghadapi tuntutan regulasi perlindungan data pribadi, terutama terkait kontrak dengan penyedia platform,

mekanisme penyimpanan data siswa, dan penggunaan data untuk keperluan komersial. Ketidakjelasan kebijakan data mudah menjadi sumber kecurigaan dan konflik antara sekolah, orang tua, dan pihak ketiga ketika terjadi insiden kebocoran data atau penyalahgunaan informasi. Pemimpin yang cerdas secara digital berupaya memastikan transparansi kebijakan data, menjelaskan hak dan kewajiban pengguna, serta menyediakan kanal pengaduan yang jelas ketika terjadi pelanggaran.

Konflik yang muncul di media sosial sekolah menggambarkan betapa pentingnya literasi konflik digital. Tomczyk (2024) mendokumentasikan berbagai bentuk serangan siber terhadap guru, termasuk perekaman diam-diam, penyebaran potongan video yang dipelintir, dan pembuatan akun parodi yang merusak reputasi. Kepala sekolah yang memiliki kecerdasan digital tidak buru-buru bereaksi secara represif terhadap siswa atau orang tua, tetapi terlebih dahulu menelusuri konteks produksi konten, memeriksa validitas informasi, dan merancang respons komunikasi publik yang proporsional. Respons yang terlalu keras tanpa edukasi cenderung memindahkan konflik ke arena lain, sedangkan respons yang terlalu lemah mengirim sinyal bahwa sekolah tidak melindungi martabatarganya.

Kecerdasan digital juga tercermin dalam kemampuan pemimpin mendesain arsitektur komunikasi internal yang meminimalkan kesalahpahaman. Penelitian Supiani (2024) menunjukkan bahwa implementasi LMS tingkat kabupaten yang berhasil bukan hanya bergantung pada ketersediaan infrastruktur, tetapi juga desain protokol komunikasi yang jelas mengenai jadwal, kanal resmi, dan prosedur penanganan keluhan. Kepala sekolah yang melek digital cenderung menetapkan norma komunikasi, misalnya etika penggunaan grup WhatsApp orang tua, jadwal respons pesan, dan larangan menyebarkan informasi sensitif di kanal publik. Norma

ini membantu mencegah gesekan yang sering kali berawal dari pesan singkat yang ditafsirkan berbeda oleh guru, orang tua, atau siswa.

Konsep kecerdasan digital di tingkat kepemimpinan semakin diperluas melalui diskursus kepemimpinan digital. Hashim dan kolega (2022) menyatakan bahwa kepemimpinan digital tidak hanya mengacu pada pemanfaatan teknologi untuk mencapai tujuan organisasi, tetapi juga kemampuan mengomunikasikan visi digital yang humanis dan etis kepada seluruh pemangku kepentingan. Di universitas, Cheong dan kolega (2022) memperlihatkan bahwa mahasiswa di smart campus mengalami ketegangan antara kemudahan akses layanan berbasis Internet of Things (IoT) dan rasa diawasi secara terus-menerus. Rektor atau dekan yang cerdas secara digital perlu menyeimbangkan dorongan optimasi layanan dengan perlindungan privasi dan otonomi mahasiswa agar konflik terkait “panoptikon digital” tidak berkembang menjadi krisis kepercayaan.

Dimensi literasi konflik digital menyatu erat dengan literasi emosi di ruang daring. Riggs dan kolega (2022) yang meneliti tenaga pengajar di perguruan tinggi menunjukkan bahwa tuntutan kerja emosional meningkat ketika pengajaran beralih ke ruang daring, sebab dosen harus mengelola emosi sendiri dan mahasiswa tanpa dukungan isyarat non-verbal yang memadai. Ketika dosen tidak memiliki kecerdasan digital dan emosional memadai, komentar tertulis yang sebenarnya netral dapat dibaca sebagai dingin atau menghakimi, memicu keluhan mahasiswa dan konflik yang sulit dijangkau. Pemimpin yang peka terhadap dinamika ini cenderung menyediakan pelatihan literasi komunikasi daring, termasuk cara mengekspresikan empati, memberi umpan balik, dan menangani perbedaan pendapat di forum digital.

Situasi konflik yang melibatkan ketimpangan akses dan kompetensi digital menuntut pemimpin menghindari narasi “salah individu” yang menyederhanakan persoalan. Hidayah dan kolega

(2023) menunjukkan bahwa digital divide di sekolah menengah berkaitan erat dengan faktor sosial-ekonomi, geografis, dan dukungan keluarga. Kecerdasan digital pemimpin tercermin ketika ia merancang intervensi berbasis sistem, misalnya penyediaan perangkat pinjaman, pengaturan ulang beban tugas daring, atau kolaborasi dengan pemerintah daerah dan mitra swasta untuk memperkuat infrastruktur. Pendekatan struktural semacam ini mengurangi potensi konflik berkepanjangan antara sekolah dan orang tua terkait “ketidakpatuhan” siswa terhadap tugas digital.

Konteks universitas digital memperlihatkan tantangan lain yang membutuhkan kecerdasan digital kepemimpinan. Wekullo dan kolega (2023) menemukan bahwa banyak dosen dan mahasiswa mengalami “keterkejutan digital” ketika kampus bermigrasi ke pembelajaran daring; kurangnya pelatihan, akses internet yang tidak merata, dan kebijakan yang generik memicu ketegangan dan rasa tidak didukung. Solberg (2023) menambahkan bahwa staf akademik sering kali harus mengembangkan “strategi melampaui kebijakan” untuk menyelenggarakan pembelajaran digital yang bermakna, karena pedoman formal terlalu kaku atau tidak realistis. Rektor yang cerdas secara digital membaca fenomena ini bukan sebagai bentuk ketidakpatuhan, melainkan sebagai sinyal perlunya penyesuaian kebijakan dan dialog yang lebih intensif dengan komunitas akademik.

Berbagai temuan tersebut menegaskan bahwa kecerdasan digital pemimpin pendidikan bukan sekadar kemampuan mengoperasikan aplikasi atau membaca dashboard data, tetapi mencakup dimensi etis, relasional, dan politis. Pengambilan keputusan terkait platform, kebijakan data, dan arsitektur komunikasi selalu memiliki implikasi konflik tertentu: siapa yang diuntungkan, siapa yang tertinggal, siapa yang memiliki suara, dan siapa yang diabaikan. Pemimpin yang melek konflik digital

menjadikan setiap keputusan teknologi sebagai kesempatan untuk mengkaji ulang distribusi kuasa dan keadilan organisasi, bukan sekadar upaya mengejar citra modernitas.

3. Integrasi Kecerdasan Emosional dan Digital dalam Kepemimpinan Pendidikan Era Platform

Sinergi antara kecerdasan emosional dan kecerdasan digital menjadi salah satu prasyarat utama bagi kepemimpinan pendidikan yang mampu mengelola konflik secara konstruktif di era platform. Isu-isu konflik yang muncul di organisasi pendidikan kontemporer—mulai dari cyberbullying siswa, ketegangan guru—orang tua di media sosial, resistensi terhadap LMS, hingga kontroversi penggunaan data big data kampus—tidak dapat diselesaikan hanya melalui kemampuan teknis atau pendekatan emosional semata. Jihan dan kolega (2024) menegaskan bahwa pemimpin pendidikan yang efektif di era digital adalah mereka yang mampu memadukan sensitivitas emosional dengan literasi teknologi, sehingga respons terhadap konflik selalu mempertimbangkan dimensi manusia dan dimensi sistem secara bersamaan.

Konflik di ruang digital kerap memperlihatkan intensitas emosi yang lebih tinggi karena anonimitas relatif, kecepatan penyebaran informasi, dan absennya isyarat non-verbal. Haeroni (2024) menunjukkan bahwa kasus cyberbullying di kalangan siswa sekolah dasar dan menengah menimbulkan luka psikologis mendalam dan berpotensi merusak relasi sosial di lingkungan sekolah. Kepala sekolah yang hanya fokus pada sisi teknis—misalnya melarang penggunaan gawai atau memblokir akses aplikasi—tanpa menyentuh aspek emosional dan sosial cenderung hanya memindahkan konflik ke kanal lain. Sebaliknya, pemimpin yang mengintegrasikan kecerdasan emosional dan digital akan merancang program literasi digital berperspektif sosial-emosional,

di mana siswa diajak memahami konsekuensi psikologis dari tindakan mereka, berlatih empati, dan mempraktikkan resolusi konflik secara restoratif di ruang daring.

Pendekatan integratif juga penting ketika konflik menyangkut penilaian kinerja berbasis platform digital. Gunawan (2024) mencatat bahwa guru sering merasa capaian kerjanya direduksi menjadi angka-angka yang dihasilkan sistem analitik, sehingga aspek kontekstual dan relasional praksis pedagogis tidak terakomodasi. Kepala sekolah yang memiliki kecerdasan emosional dan digital tidak sekadar menjelaskan bahwa sistem dirancang oleh otoritas di atas, melainkan membuka ruang dialog kritis tentang kelebihan dan keterbatasan indikator digital, mengelola kecemasan guru, dan mengupayakan penyesuaian indikator agar lebih mencerminkan realitas kerja di lapangan. Proses ini menuntut kepekaan emosional terhadap keresahan guru sekaligus kapasitas teknis untuk bernegosiasi dengan dinas pendidikan atau pengembang sistem.

Pada level perguruan tinggi, integrasi kedua kecerdasan tampak krusial ketika universitas beralih menuju kampus digital atau smart campus. Cheong dan kolega (2022) menunjukkan bahwa mahasiswa mengalami ketegangan dialektis antara kenyamanan hidup di kampus yang terdigitalisasi dan rasa kehilangan kontrol atas data personal. Rektor atau dekan yang cerdas secara emosional dan digital akan mengakui secara terbuka kecemasan mahasiswa, menjelaskan secara transparan bagaimana data dikumpulkan dan digunakan, serta melibatkan perwakilan mahasiswa dalam perumusan kebijakan data. Proses ini bukan hanya meredakan konflik, tetapi juga membangun budaya kepercayaan yang menjadi modal sosial penting bagi transformasi digital jangka panjang.

Berbagai studi mengenai pemodelan sistem dinamik di bidang pendidikan memberikan perspektif tambahan mengenai pentingnya

integrasi kecerdasan emosional dan digital. Keith (2024) dan Faham (2017) menunjukkan bahwa kebijakan pendidikan yang tidak memperhitungkan dinamika umpan balik antara tekanan standar, kapasitas sumber daya, dan kesejahteraan aktor cenderung menghasilkan konsekuensi tak terduga berupa peningkatan stres, resistensi, dan konflik laten. Pemimpin yang memiliki kecerdasan digital mampu memanfaatkan data dan simulasi untuk memprediksi pola konflik; pemimpin yang memiliki kecerdasan emosional mampu membaca cerita di balik angka dan menafsirkan data sebagai pengalaman manusia yang konkret. Integrasi keduanya memungkinkan perumusan kebijakan yang lebih peka terhadap dampak emosional sekaligus berbasis bukti.

Dimensi pengembangan kapasitas menjadi arena strategis untuk menginstitusionalisasikan integrasi kecerdasan emosional dan digital. Milkova dan kolega (2025) pada konteks perguruan tinggi sosial menunjukkan bahwa pelatihan TIK bagi dosen akan lebih efektif jika dirangkai dengan diskusi mengenai peran baru dosen sebagai fasilitator, pembimbing emosional, dan perancang pengalaman belajar di lingkungan digital. Di sekolah, Hidayah dan kolega (2023) menegaskan bahwa program peningkatan kompetensi digital guru perlu dikaitkan dengan penguatan kemampuan mengelola stres, komunikasi empatik, dan kolaborasi tim agar guru tidak merasa “ditinggal sendiri” menghadapi tekanan digitalisasi. Desain pelatihan yang memadukan modul teknis dan modul sosial-emosional menjadi medan praksis integrasi kedua kecerdasan tersebut.

Praktik kepemimpinan sehari-hari menyediakan banyak momen konkret untuk menguji sejauh mana integrasi kecerdasan emosional dan digital benar-benar mewarnai pengambilan keputusan. Momen ketika kepala sekolah hendak merespons unggahan viral yang mengkritik guru, ketika rektor menerima petisi

mahasiswa yang menolak platform baru, atau ketika guru menyatakan keberatan terhadap kebijakan presensi digital adalah titik-titik kritis di mana pilihan respons akan menentukan arah konflik. Pemimpin yang reduksionis mungkin hanya melihat persoalan sebagai pelanggaran disiplin atau ketidakpatuhan; pemimpin yang integratif memaknai momen tersebut sebagai kesempatan untuk memperkuat dialog, menjelaskan logika kebijakan, mengoreksi desain sistem jika perlu, dan menunjukkan komitmen terhadap keadilan serta martabat semua pihak.

Konflik yang menyangkut identitas profesional aktor pendidikan menuntut bobot kecerdasan emosional yang lebih besar, sedangkan konflik yang berkaitan dengan desain sistem dan infrastruktur digital membutuhkan kecerdasan digital yang kuat. Namun kenyataannya, kedua jenis konflik tersebut hampir selalu saling berkelindan. Tirtoprojo (2024) memperlihatkan bagaimana kepuasan kerja guru dipengaruhi oleh kombinasi dukungan emosional dari pemimpin dan kejelasan sistem evaluasi kinerja; Wekullo dan kolega (2023) menunjukkan bahwa kesiapan digital dosen dibentuk oleh kombinasi fasilitas teknis dan pengakuan atas usaha adaptasi yang mereka lakukan. Integrasi kecerdasan emosional dan digital berarti menyadari bahwa kebijakan teknologi selalu menyentuh rasa keadilan, pengakuan, dan identitas, sedangkan praktik empati yang tulus sering membutuhkan penyesuaian pada struktur dan sistem.

Perspektif etis menjadi bingkai penting dari integrasi kedua kecerdasan. Wang (2022) menekankan bahwa konstruksi sekolah dan kampus digital berbasis big data berisiko mereduksi peserta didik dan pendidik menjadi objek pemantauan jika tidak diiringi prinsip perlindungan privasi dan partisipasi bermakna. Pemimpin yang cerdas secara emosional peka terhadap potensi dehumanisasi ini; pemimpin yang cerdas secara digital memiliki kapasitas teknis

untuk merumuskan kebijakan data yang aman dan adil. Integrasi keduanya mendorong lahirnya tata kelola data yang tidak hanya patuh regulasi, tetapi juga menghormati martabat manusia dan mendukung terciptanya iklim sekolah dan kampus yang berkeadilan.

Konteks Indonesia menempatkan agenda integrasi kecerdasan emosional dan digital pada urgensi yang tinggi. Upaya percepatan digitalisasi pendidikan melalui beragam kebijakan nasional kerap berhadapan dengan kenyataan keterbatasan infrastruktur, ketimpangan sumber daya, dan keragaman kesiapan SDM. Thamrin dan kolega (2024) menunjukkan bahwa kolaborasi lintas sektor dan penguatan kapasitas kelembagaan menjadi kunci untuk mengurangi potensi konflik di sekolah yang sedang bertransformasi digital. Kepemimpinan pendidikan yang memadukan kecerdasan emosional dan digital akan mampu memetakan kepentingan berbagai pemangku kepentingan, memfasilitasi dialog antaraktor, dan mengarahkan konflik menjadi energi korektif bagi perbaikan kebijakan, bukan sekadar ancaman yang harus dibungkam.

Orientasi terakhir yang perlu ditekankan adalah bahwa integrasi kecerdasan emosional dan digital dalam kepemimpinan pendidikan bukan proyek jangka pendek, melainkan proses pembelajaran institusional yang berkelanjutan. Konflik di era digital akan terus berevolusi seiring lahirnya platform baru, regulasi baru, dan konfigurasi sosial baru. Jihan dan kolega (2024) mengingatkan bahwa pemimpin pendidikan perlu mengembangkan habitus reflektif yang memungkinkan mereka memeriksa kembali cara membaca konflik, mengakui blind spot, dan memperbarui praktik kepemimpinan berdasarkan data sekaligus pengalaman emosional komunitas belajar. Di titik inilah, manajemen konflik tidak lagi dipandang sebagai upaya “memadamkan api” semata, tetapi sebagai kompetensi strategis yang menuntun sekolah dan universitas menuju kepemimpinan yang lebih humanis, adil, dan adaptif di tengah arus besar digitalisasi pendidikan.

D. Strategi komunikasi empatik dan negosiasi dalam konteks digital

1. Paradigma Komunikasi Empatik dan Negosiasi di Ruang Digital Pendidikan

Transformasi digital dalam ekosistem pendidikan mengubah secara fundamental cara konflik muncul, dipersepsikan, dan dikelola. Interaksi yang sebelumnya didominasi tatap muka kini banyak bermigrasi ke ruang daring: grup WhatsApp orang tua, platform Learning Management System (LMS), aplikasi rapat virtual, maupun kanal media sosial sekolah. Perpindahan medium ini membawa konsekuensi langsung terhadap kualitas komunikasi: isyarat nonverbal berkurang, pesan mudah disalahartikan, dan emosi bisa mengeskalisasi lebih cepat karena terdorong oleh dinamika ruang digital yang serba real-time. Selwyn (2016) menegaskan bahwa digitalisasi pendidikan selalu memproduksi konfigurasi kekuasaan, relasi, dan emosi baru yang tidak netral, sehingga komunikasi di ruang digital tidak dapat diperlakukan sekadar sebagai “perpanjangan” komunikasi luring.

Konsep komunikasi empatik menjadi landasan penting bagi pemimpin pendidikan ketika berhadapan dengan konflik di ruang digital. Komunikasi empatik diartikan sebagai kemampuan untuk hadir, mendengar, dan merespons perspektif pihak lain secara aktif, sambil mengakui emosi dan kebutuhan yang melatarinya. Pambayun (2024) menunjukkan bahwa komunikasi empatik dalam konteks pendidikan Islam memperkuat rasa saling percaya dan kesiapan peserta didik untuk terbuka terhadap koreksi, karena mereka merasa tidak dihakimi, tetapi dipahami sebagai manusia yang sedang berproses. Temuan serupa muncul dalam kajian Mackintosh (2023) yang menunjukkan bahwa gaya komunikasi penuh belas kasih (*compassionate communication*) dalam pengajaran daring berkontribusi pada peningkatan keterlibatan mahasiswa dan penurunan stres belajar.

Literatur tentang “*digital empathy*” memperluas konsep klasik empati menjadi kompetensi yang spesifik terhadap medium digital. Rabe (2025) menekankan bahwa digital empathy mencakup bukan hanya sensitivitas terhadap ekspresi emosi eksplisit, tetapi juga kemampuan membaca “jejak digital” seperti jeda respons, perubahan gaya bahasa, atau pola partisipasi di forum daring sebagai sinyal kesejahteraan psikososial peserta didik. Kajian konseptual di pendidikan tinggi menunjukkan bahwa digital empathy berfungsi sebagai jembatan antara tuntutan efisiensi teknologi dan kebutuhan akan relasi manusiawi yang hangat di ruang belajar daring, dan karenanya relevan pula bagi kepala sekolah dan rektor ketika mengelola konflik berbasis platform online.

Negosiasi merupakan dimensi lain yang tak terpisahkan dari manajemen konflik di era digital. Negosiasi diartikan sebagai proses dialogis untuk mencari kesepahaman dan solusi yang dapat diterima bersama, tanpa harus menghilangkan perbedaan kepentingan secara total. Literatur manajemen konflik menempatkan negosiasi berbasis kepentingan (*interest-based negotiation*) sebagai alternatif atas pola negosiasi distributif yang cenderung *zero-sum*. Jamali (2018) menunjukkan bahwa dalam konteks sekolah, pendekatan negosiasi berbasis kepentingan—misalnya antara kepala sekolah dan guru terkait beban kerja atau kebijakan penilaian—membantu menggeser fokus dari “siapa yang menang” menjadi “bagaimana kepentingan utama masing-masing pihak dapat diakomodasi secara proporsional”.

Negosiasi yang dimediasi teknologi (*online negotiation*) menghadirkan peluang sekaligus tantangan baru. Studi tentang negosiasi daring pada konteks bisnis menunjukkan bahwa absennya isyarat nonverbal dan keterbatasan kedekatan fisik berpotensi menurunkan kepercayaan awal, meningkatkan risiko miskomunikasi, dan mendorong gaya negosiasi yang lebih keras

karena pihak-pihak merasa “berjarak” secara psikologis (Cheng, 2014). Artikel tentang “*zoom negotiation*” selama pandemi COVID-19 mencatat bahwa walaupun platform video konferensi memungkinkan kelanjutan proses negosiasi lintas lokasi, ketegangan meningkat ketika kualitas koneksi buruk, giliran bicara tumpang tindih, atau ekspresi wajah sulit terbaca secara utuh sehingga interpretasi niat pihak lain menjadi kabur (Williams, 2021).

Pergeseran mediasi konflik ke ruang digital pendidikan terjadi pada berbagai level. Guru bernegosiasi dengan siswa tentang tenggat tugas di LMS, kepala sekolah bernegosiasi dengan orang tua di grup pesan instan terkait kebijakan disiplin atau penggunaan gawai, dan rektor bernegosiasi dengan mahasiswa melalui kanal resmi maupun media sosial ketika menghadapi protes terhadap kebijakan kampus. Cheong dan kolega (2022) menunjukkan bahwa pada lingkungan smart campus, relasi komunikasi yang dimediasi Internet of Things (IoT) menciptakan ketegangan dialektis antara kebutuhan akan konektivitas dan rasa diawasi secara terus-menerus, sehingga negosiasi mengenai batas kewenangan, privasi data, dan hak mahasiswa menjadi semakin kompleks.

Peran kepemimpinan menjadi kunci untuk memadukan komunikasi empatik dan negosiasi digital secara konstruktif. Kajian tentang kepemimpinan sekolah di Indonesia menunjukkan bahwa kepala sekolah yang mengedepankan pendekatan komunikatif dialogis cenderung lebih berhasil meredam konflik guru dan orang tua dibandingkan pemimpin yang responsnya defensif dan otoriter (Aprianto et al., 2025). Studi tentang kepemimpinan berbasis kecerdasan emosional di satuan pendidikan Islam juga menemukan bahwa pemimpin yang mampu mengelola emosinya sendiri dan membaca emosi guru secara akurat lebih siap melakukan negosiasi win-win ketika muncul ketegangan kebijakan (Khasanah, 2022). Temuan-temuan ini menunjukkan bahwa kompetensi komunikasi

empatik dan negosiasi bukan sekadar “soft skills tambahan”, tetapi bagian integral dari kapasitas kepemimpinan pendidikan di era digital.

Konsep komunikasi empatik dalam konteks digital tidak dapat dilepaskan dari dimensi etika penggunaan bahasa. Penggunaan kata, tanda baca, dan emotikon di ruang digital dapat membawa makna emosional yang berbeda dibandingkan komunikasi luring. Penelitian tentang komunikasi berbasis teks menunjukkan bahwa pesan singkat yang terlalu langsung, tanpa penanda afektif, sering diinterpretasikan sebagai dingin atau agresif, terutama ketika relasi sebelumnya sudah tegang (Purnomo, 2024). Guru yang menulis instruksi tugas secara ringkas tanpa sapaan persuasif, misalnya, berpotensi dianggap “galak” oleh siswa; sementara kepala sekolah yang menyampaikan teguran melalui pesan di grup besar tanpa klarifikasi sebelumnya dapat menimbulkan rasa dipermalukan di antara guru. Kompetensi komunikasi empatik menuntut pemimpin untuk secara sadar merancang pesan digital yang menggabungkan kejelasan substansi dan kehormatan relasional.

Isu keamanan dan privasi data ikut membingkai bagaimana strategi komunikasi dan negosiasi diorganisasikan. Ketika konflik menyangkut kebocoran data siswa, penggunaan rekaman video pembelajaran, atau pemantauan presensi digital, negosiasi tidak lagi hanya menyentuh aspek prosedural, melainkan juga menyentuh hak-hak dasar warga sekolah atas perlindungan data pribadi. Fauzi dan Alif (2023) menunjukkan bahwa banyak sekolah di Indonesia belum sepenuhnya siap terhadap tuntutan regulasi perlindungan data, sehingga negosiasi antara sekolah, orang tua, dan penyedia platform digital sering berlangsung dalam kondisi asimetri informasi. Komunikasi empatik menjadi penting agar pemimpin tidak hanya berlandung di balik klausa kontrak, tetapi juga mengakui kekhawatiran orang tua dan menjelaskan langkah perbaikan yang konkret.

Keseluruhan kerangka di atas mengarah pada pemahaman bahwa strategi komunikasi empatik dan negosiasi di era digital tidak dapat dipisah-pisahkan dari konteks sosial-teknologis yang melingkupi organisasi pendidikan. Pemimpin pendidikan perlu membaca konfigurasi medium, relasi kekuasaan, serta iklim emosional yang terbentuk di ruang digital sebelum merumuskan strategi komunikasi dan negosiasi. Perspektif ini membuka jalan bagi pembahasan lebih operasional mengenai bagaimana kepala sekolah atau rektor dapat merancang praktik komunikasi empatik dan strategi negosiasi digital dalam situasi konflik konkret.

2. Praktik Komunikasi Empatik Pemimpin Pendidikan di Kanal Digital

Strategi komunikasi empatik pemimpin pendidikan di ruang digital berakar pada kesadaran bahwa setiap kanal memiliki logika interaksi, kecepatan respons, dan risiko eskalasi konflik yang berbeda. Grup pesan instan orang tua, misalnya, memiliki dinamika yang sangat cepat dan mudah emosional; LMS cenderung lebih terstruktur tetapi relatif kering dari ekspresi afektif; sementara rapat virtual memberikan ruang tatap muka, namun rawan gangguan teknis dan kelelahan layar (zoom fatigue). Pemimpin pendidikan yang peka akan mengadaptasi gaya komunikasinya sesuai karakteristik kanal, bukan menerapkan pola komunikasi tunggal untuk semua situasi.

Prinsip pertama komunikasi empatik di kanal digital adalah kehadiran (presence) yang terasa walaupun secara fisik tidak hadir. Mackintosh (2023) menemukan bahwa dosen yang secara konsisten menunjukkan kehadiran instruksional dan emosional—misalnya melalui umpan balik yang personal, sapaan hangat, dan respons yang tidak terlalu lama—mampu meningkatkan persepsi dukungan mahasiswa dalam pembelajaran daring. Kepala sekolah atau rektor dapat menerjemahkan temuan ini ke dalam praktik seperti:

merespons keluhan di grup orang tua atau mahasiswa dengan ucapan terima kasih atas masukan, mengakui perasaan pihak yang mengeluh (“Saya memahami Bapak/Ibu merasa khawatir...”) sebelum menjelaskan kebijakan, serta menyediakan nomor kontak atau jadwal konsultasi khusus agar konflik tidak terus meluas di ruang publik digital.

Prinsip kedua adalah pendengaran aktif (active listening) yang diadaptasi ke dalam komunikasi berbasis teks dan video. Pendengaran aktif di ruang digital mencakup kemampuan membaca isi pesan, nada bahasa, dan konteks percakapan yang melatarinya, kemudian merespons secara reflektif. Penelitian mengenai komunikasi daring menunjukkan bahwa para pihak yang mempraktikkan teknik refleksi—misalnya merangkum kembali inti keluhan atau kebutuhan lawan bicara sebelum menawarkan solusi—cenderung mencapai kesepakatan lebih cepat dan mengurangi eskalasi konflik (Izzati, 2024). Kepala sekolah yang merespons pesan orang tua tidak hanya dengan “silakan ikuti aturan sekolah”, tetapi terlebih dahulu menuliskan, “Bapak/Ibu berharap anak tidak dibebani tugas terlalu banyak karena kondisi di rumah sedang berat; saya menghargai keterbukaan ini...”, sedang mempraktikkan pendengaran aktif dalam format digital.

Pilihan bahasa menjadi instrumen krusial dalam komunikasi empatik di ruang digital. Pambayun (2024) menekankan pentingnya bahasa yang bernada rendah hati, mengakui keterbatasan diri, dan mengundang dialog dalam membangun relasi edukatif yang sehat. Pada konteks konflik, kepala sekolah dan rektor perlu menghindari bahasa yang menggeneralisasi dan menghakimi, seperti “orang tua selalu...”, “mahasiswa sekarang malas...”, atau “guru tidak profesional”. Bahasa semacam ini sangat mudah menjadi tangkapan layar (screenshot) yang kemudian beredar luas dan memperburuk reputasi institusi. Sebagai gantinya, pemimpin dapat menggunakan

formulasi yang lebih spesifik dan solutif, misalnya “sebagian laporan yang kami terima menunjukkan...”, “mari kita bicarakan bersama opsi yang paling realistis...”, atau “kami terbuka menerima usulan Bapak/Ibu”.

Dimensi waktu respons juga memiliki implikasi emosional. Pesan konflik yang menumpuk tanpa respons dapat memunculkan perasaan diabaikan, sementara respons tergesa-gesa yang tidak mempertimbangkan emosi pihak lain berisiko memperkeruh keadaan. Penelitian tentang komunikasi di media sosial institusi publik menunjukkan bahwa respons yang cepat namun empatik—seperti mengakui masalah, menjelaskan bahwa tim akan menyelidiki, dan memberikan perkiraan waktu tindak lanjut—lebih efektif menjaga kepercayaan publik dibandingkan penjelasan teknis yang panjang tetapi terlambat (Pelling, 2024). Kepala sekolah dan rektor dapat menerapkan pola serupa: memberi respon awal yang empatik dan mengandung komitmen tindak lanjut, kemudian menyusulkan penjelasan kebijakan yang lebih rinci setelah situasi emosional mereda.

Penggunaan kombinasi format pesan juga menjadi bagian dari strategi empatik. Teks tertulis kadang kurang mampu memuat nuansa suara dan ekspresi wajah yang menenangkan. Rabe (2025) menunjukkan bahwa penggunaan video pendek atau rekaman suara (voice note) dalam pengajaran daring membantu mahasiswa merasa lebih terhubung secara emosional dengan pengajar. Pada situasi konflik yang sensitif—misalnya kegagalan penilaian, kasus perundungan, atau protes terhadap kebijakan kampus—pemimpin pendidikan dapat memilih merespons melalui video singkat yang menjelaskan posisi dan langkah institusi sembari menunjukkan bahasa tubuh yang terbuka dan nada suara yang meneduhkan. Kombinasi ini memperkecil jarak emosional yang sering lahir ketika konflik hanya dikelola lewat teks.

Saluran komunikasi digital di sekolah dan kampus sering kali bersifat multi-aktor: satu grup beranggotakan guru, orang tua, dan pengelola; satu thread LMS diikuti puluhan mahasiswa; satu unggahan media sosial sekolah dapat dikomentari oleh masyarakat luas. Karakter multi-aktor ini menuntut strategi komunikasi empatik yang tidak hanya memikirkan kepentingan pengirim pesan, tetapi juga efek resonansi di hadapan audiens yang lebih besar. Kajian tentang konflik di grup orang tua menunjukkan bahwa cara sekolah merespons satu keluhan akan membentuk narasi kolektif tentang kepekaan dan keadilan institusi (Rahardjo, 2022). Oleh karena itu, pemimpin perlu berhati-hati menghindari praktik “memihak” secara terbuka di ruang publik digital sebelum proses klarifikasi dilakukan, serta mengundang pihak yang bersengketa ke kanal komunikasi yang lebih privat ketika konflik sudah menyentuh ranah personal.

Strategi komunikasi empatik juga harus mempertimbangkan dimensi literasi digital para pihak. Hidayah dan kolega (2023) mengingatkan bahwa kesenjangan kemampuan teknologi antara guru, orang tua, dan siswa dapat memicu kesalahpahaman, misalnya ketika sebagian pihak tidak terbiasa menggunakan fitur tertentu atau tidak memahami etika komunikasi di grup. Pemimpin yang empatik tidak serta-merta menginterpretasikan keterlambatan respons sebagai bentuk ketidakpedulian, melainkan memberi ruang pembelajaran dan pendampingan, misalnya dengan menyediakan panduan singkat etika berkomunikasi di grup, contoh pesan yang diharapkan, dan penjelasan tentang batasan waktu respons realistis.

Konteks universitas menambahkan lapisan kompleksitas lain, terutama karena posisi mahasiswa sebagai orang dewasa muda yang menuntut otonomi lebih besar. Cheong dan kolega (2022) menemukan bahwa mahasiswa di smart campus mengalami ketegangan antara manfaat konektivitas dan rasa diawasi oleh sistem IoT, sehingga mereka sensitif terhadap gaya komunikasi institusi

yang cenderung instruktif dan top-down. Rektor dan pimpinan fakultas perlu menjadikan komunikasi empatik bukan sekadar strategi “menenangkan”, tetapi juga membuka ruang deliberasi, misalnya melalui forum diskusi daring terstruktur, survei digital dengan umpan balik terbuka, dan sesi tanya jawab sinkron pasca keluarnya kebijakan yang berpotensi kontroversial.

Peran humor dan kehangatan juga tidak dapat dikesampingkan. Studi tentang pengajaran daring menunjukkan bahwa dosis humor yang tepat dan otentik dapat menurunkan ketegangan dan membantu pihak-pihak melihat konflik dari sudut pandang yang lebih manusiawi (Mackintosh, 2023). Namun humor di ruang digital mengandung risiko jika menggunakan sarkasme atau menyentuh identitas sensitif. Pemimpin yang empatik akan memilih bentuk humor yang mengarah pada kerendahan hati diri sendiri (self-deprecating) atau merayakan pengalaman bersama, bukan humor yang mempermalukan pihak lain.

Praktik komunikasi empatik pada akhirnya memerlukan kebijakan institusional yang mendukung. Panduan komunikasi digital yang jelas—misalnya tentang siapa yang berwenang merespons isu tertentu, bagaimana prosedur penanganan keluhan di media sosial, serta kapan isu dipindahkan dari ruang publik ke mediasi privat—mencegah pemimpin bertindak reaktif berdasarkan tekanan sesaat. Guo (2025) menekankan pentingnya protokol resolusi konflik virtual yang memuat prosedur pelaporan aman, mekanisme mediasi daring, dan standar etika interaksi digital bagi seluruh warga sekolah. Kebijakan semacam ini tidak menggantikan sensitivitas empatik pemimpin, tetapi justru menjadi kerangka yang memungkinkan komunikasi empatik terwujud secara konsisten, bukan tergantung pada kepribadian individu semata.

3. Negosiasi Empatik di Era Digital: Model, Tantangan, dan Implikasi Kepemimpinan

Negosiasi empatik di era digital menuntut pemimpin pendidikan untuk menggabungkan dua kompetensi yang sering kali dianggap terpisah: kepekaan emosional dan ketegasan strategis. Pemimpin tidak hanya harus mampu membaca emosi pihak lain, tetapi juga merumuskan kerangka negosiasi yang melindungi kepentingan kelembagaan tanpa mengorbankan martabat individu. Literatur manajemen konflik pendidikan di Indonesia menunjukkan bahwa kepala sekolah yang memadukan ketegasan prinsip dan fleksibilitas prosedural cenderung lebih berhasil mencapai kesepakatan berkelanjutan dalam konflik dengan guru dan orang tua (Aprianto et al., 2025). Temuan serupa hadir di konteks internasional, ketika rektor menggunakan pendekatan dialogis dan negosiasi bertahap untuk merespons protes mahasiswa terhadap kebijakan kampus selama pandemi (Wekullo et al., 2023).

Model negosiasi empatik di ruang digital dapat dirumuskan dalam beberapa fase. Fase pertama adalah pemetaan isu dan emosi. Sebelum masuk ke ruang negosiasi virtual, pemimpin perlu mengidentifikasi secara sistematis apa saja inti keberatan masing-masing pihak, apa kepentingan yang dipertaruhkan, dan emosi utama yang tampak menonjol—apakah marah, kecewa, takut, atau merasa diabaikan. Studi Deacon dan kolega (2025) tentang resistensi staf terhadap digitalisasi di universitas menunjukkan bahwa banyak penolakan sebenarnya berakar pada rasa tidak dilibatkan dan ketakutan kehilangan identitas profesional, bukan semata pada kesulitan teknis. Negosiasi empatik yang mengabaikan lapisan emosional ini cenderung menghasilkan kesepakatan yang rapuh.

Fase kedua adalah penataan ruang negosiasi digital. Pemilihan platform, jumlah peserta, durasi, dan aturan main (ground rules) akan mempengaruhi dinamika negosiasi. Pengalaman negosiasi

daring menunjukkan bahwa pertemuan yang terlalu besar di platform video sering memicu “penonton pasif” dan memperpanjang proses tanpa efektivitas, sedangkan pertemuan yang terlalu kecil dapat memunculkan kecurigaan tentang eksklusivitas (Williams, 2021). Pemimpin pendidikan dapat memilih format hybrid: dialog utama dilakukan dalam kelompok kecil representatif melalui rapat virtual, dilanjutkan dengan komunikasi tertulis yang transparan kepada komunitas luas. Ground rules mencakup kesepakatan untuk saling menghormati, menghindari interupsi berlebihan, dan tidak membagikan rekaman tanpa izin.

Fase ketiga adalah eksplorasi kepentingan dan opsi. Negosiasi empatik mendorong para pihak menjelaskan bukan hanya posisi (“kami menolak kebijakan X”), tetapi juga kepentingan yang mendasarinya (“kami khawatir beban kerja siswa/guru tidak realistis”, “kami takut data disalahgunakan”). Jamali (2018) menekankan bahwa fokus pada kepentingan membuka peluang kreatif untuk merancang beberapa opsi yang mungkin tidak muncul ketika perdebatan terjebak pada posisi kaku. Di ruang digital, eksplorasi ini dapat difasilitasi melalui dokumen kolaboratif daring, papan ide (online whiteboard), atau survei singkat yang merangkum preferensi pihak-pihak yang terlibat.

Fase keempat adalah formulasi kesepakatan dan peneguhan komitmen. Kesepakatan hasil negosiasi digital sebaiknya direkam secara tertulis dan disampaikan melalui kanal resmi agar seluruh komunitas memahami garis besar keputusan dan alasan di baliknya. Kajian tentang implementasi LMS di sekolah menunjukkan bahwa banyak konflik pascanegosiasi muncul karena pihak-pihak memiliki interpretasi berbeda terhadap hasil yang dianggap sudah disepakati (Supiani, 2024). Pemimpin pendidikan yang empatik akan memastikan bahwa kesepakatan tidak hanya jelas secara substansi, tetapi juga memberikan ruang bagi evaluasi berkala, sehingga para

pihak merasa tidak “terjebak” dalam keputusan yang tidak lagi relevan ketika konteks berubah.

Tantangan utama negosiasi empatik di ruang digital terletak pada ketimpangan daya tawar dan literasi teknologi. Hidayah dan kolega (2023) menunjukkan bahwa kesenjangan digital antara kelompok sosial ekonomi berdampak pada kemampuan mereka berpartisipasi penuh dalam forum daring. Orang tua dari keluarga kurang mampu mungkin tidak memiliki kuota internet cukup untuk mengikuti rapat virtual panjang atau kemampuan teknis untuk menggunakan fitur tertentu; begitu pula guru honorer atau mahasiswa dari daerah terpencil yang akses internetnya terbatas. Negosiasi yang hanya dilakukan melalui kanal digital sinkron berisiko mengabaikan suara kelompok rentan. Pemimpin pendidikan perlu merancang mekanisme partisipasi alternatif—misalnya saluran telepon, kunjungan terjadwal, atau formulir tertulis—agar prinsip keadilan prosedural tetap terjaga.

Ketegangan antara transparansi dan kerahasiaan juga menjadi dilema etis dalam negosiasi digital. Di satu sisi, publik pendidikan menuntut keterbukaan informasi dan akuntabilitas; di sisi lain, banyak isu konflik menyangkut data personal dan reputasi individu. Wang (2022) mengingatkan bahwa pemanfaatan big data dalam kampus digital menuntut tata kelola yang sangat hati-hati terhadap akses dan penggunaan data, terutama ketika data tersebut digunakan sebagai bahan negosiasi atau evaluasi. Pemimpin pendidikan yang empatik akan menghindari praktik “membuka data” secara selektif untuk memperlakukan pihak tertentu di hadapan publik digital, dan memilih mekanisme klarifikasi yang menjaga martabat semua pihak, misalnya melalui pertemuan tertutup sebelum mengumumkan garis besar kebijakan.

Negosiasi empatik juga menghadapi risiko kelelahan emosional (*emotional fatigue*) di pihak pemimpin. Khasanah (2022)

menunjukkan bahwa kepala sekolah yang terus-menerus menjadi tumpuan keluhan guru dan orang tua berpotensi mengalami burnout jika tidak memiliki jejaring dukungan sosial dan mekanisme self-care yang memadai. Konteks digital memperparah situasi karena batas antara waktu kerja dan waktu pribadi menjadi kabur; pesan konflik dapat masuk kapan saja melalui gawai pribadi. Kepemimpinan yang berkelanjutan menuntut regulasi diri: menetapkan jam respons resmi, mendelegasikan sebagian proses negosiasi kepada tim, serta membangun forum refleksi internal agar pemimpin tidak menanggung beban emosional sendirian.

Implikasi penting bagi pengembangan kepemimpinan pendidikan adalah perlunya desain pelatihan yang mengintegrasikan kecerdasan emosional, literasi digital, dan keterampilan negosiasi. Studi meta-analitik tentang kecerdasan emosional dan kinerja kerja menunjukkan bahwa individu dengan kecerdasan emosional tinggi cenderung lebih efektif mengelola konflik dan membangun hubungan kerja yang positif (Miao et al., 2017). Pada konteks pendidikan, temuan ini menyiratkan bahwa program pelatihan kepala sekolah dan rektor perlu memuat simulasi negosiasi digital, latihan membaca dinamika emosi dari teks dan video, serta keterampilan merancang pesan empatik di berbagai kanal. Pira (2025) menambahkan bahwa pelatihan digital empathy melalui modul daring dan praktik reflektif dapat meningkatkan sensitivitas pengajar terhadap pengalaman belajar mahasiswa di ruang online.

Dimensi budaya organisasi menjadi penentu apakah strategi komunikasi empatik dan negosiasi digital dapat berakar kuat atau hanya menjadi jargon sesaat. Budaya sekolah dan kampus yang hierarkis, menutup diri terhadap kritik, dan menormalkan komunikasi kasar di ruang digital akan mereduksi negosiasi menjadi formalitas prosedural, bukan proses pembelajaran kolektif. Supriyadi (2023) menunjukkan bahwa budaya organisasi yang

menekankan kepercayaan, dukungan kolegal, dan otonomi profesional berkontribusi menurunkan konflik destruktif dan meningkatkan kemauan untuk terlibat dalam dialog kritis. Negosiasi empatik hanya mungkin berkembang bila pemimpin memberikan teladan konsisten: menerima kritik tanpa defensif, mengakui kesalahan secara terbuka, dan mengundang partisipasi stakeholder dalam perumusan solusi.

Konteks Indonesia menambahkan dimensi pluralitas budaya, agama, dan bahasa yang memperkaya sekaligus menantang praktik negosiasi empatik di era digital. Ragam nilai tentang otoritas, sopan santun, dan cara mengekspresikan ketidaksetujuan mempengaruhi bagaimana pesan konflik ditulis dan dibaca. Kepala sekolah di daerah yang menjunjung tinggi hierarki mungkin menghadapi situasi ketika protes orang tua di media sosial dianggap “kurang ajar” oleh sebagian guru, sementara bagi orang tua itu sendiri, kanal digital adalah satu-satunya ruang yang mereka rasa efektif untuk menyuarakan aspirasi. Pemimpin pendidikan yang empatik akan menggunakan negosiasi bukan untuk “mengembalikan” pihak lain ke pola kepatuhan lama, tetapi untuk merumuskan ulang batas komunikasi yang menghormati martabat semua pihak dan ruang dialog kritis yang sehat.

Negosiasi empatik di era digital pada akhirnya dapat dipandang sebagai laboratorium kepemimpinan pendidikan yang sesungguhnya. Setiap konflik yang dihadapi—baik terkait kebijakan pembelajaran daring, penggunaan data, maupun dinamika hubungan antarpihak—memberi kesempatan bagi pemimpin untuk mempraktikkan komunikasi yang jernih, mendengar secara tulus, dan merancang kesepakatan yang lebih adil. Pola respons yang mengedepankan empati dan dialog akan menyehatkan memori kolektif organisasi: warga sekolah dan kampus mengingat bahwa ketika konflik terjadi, pemimpin tidak sekadar “memadamkan api”,

tetapi mengajak mereka bersama-sama memperbaiki struktur dan budaya yang menjadi sumber ketegangan.

Bab ini, melalui fokus pada strategi komunikasi empatik dan negosiasi dalam konteks digital, menegaskan bahwa manajemen konflik bukan kompetensi pinggiran, melainkan salah satu inti kepemimpinan pendidikan di era yang sarat ketidakpastian. Kepala sekolah dan rektor yang mampu mengintegrasikan kecerdasan emosional, literasi digital, dan keterampilan negosiasi empatik tidak hanya akan lebih efektif meredakan konflik, tetapi juga memanfaatkan konflik sebagai sumber pembelajaran institusional—mengarahkan sekolah dan universitas menuju budaya yang lebih dialogis, inklusif, dan berkeadilan di tengah arus besar digitalisasi pendidikan.

Ringkasan

Kepemimpinan pendidikan di era digital memerlukan kemampuan untuk memaknai konflik sebagai bagian inheren dari dinamika organisasi yang sedang bertransformasi. Kepemimpinan transformasional berperan sebagai fondasi penting karena mampu menumbuhkan visi bersama, kepercayaan kolektif, serta kesiapan menghadapi perubahan teknologi yang cepat. Dalam perspektif ini, konflik tidak dipahami sebagai hambatan yang harus dihilangkan, tetapi sebagai energi yang dapat diarahkan untuk memperbaiki kebijakan, memperkuat kolaborasi, dan meningkatkan kualitas pembelajaran. Pemimpin yang mampu mengelola ketegangan nilai, peran, dan identitas di sekolah akan lebih siap menjaga kohesi organisasi di tengah tuntutan transformasi digital.

Konflik konstruktif menjadi konsep kunci yang menghubungkan kepemimpinan transformasional dengan kualitas kinerja organisasi pendidikan. Perbedaan pandangan mengenai kebijakan digitalisasi, asesmen berbasis data, atau distribusi beban

kerja guru dapat menghasilkan keputusan yang lebih reflektif apabila difasilitasi secara terbuka dan dialogis. Konflik yang dikelola dengan menghormati martabat pihak-pihak yang terlibat akan memperkuat rasa memiliki dan komitmen terhadap perubahan. Sebaliknya, konflik yang ditekan hanya akan bermigrasi menjadi resistensi pasif dan merusak kultur kolaboratif.

Dalam konteks kepemimpinan operasional, kepala sekolah dan rektor memegang peran strategis sebagai mediator dan fasilitator pembelajaran dari konflik. Mereka tidak hanya menyelesaikan perselisihan yang terjadi, melainkan juga merancang infrastruktur komunikasi dan prosedur musyawarah yang memastikan perbedaan pendapat terkelola secara sistematis. Peran ini mencakup kemampuan menavigasi konflik di ruang tatap muka maupun ruang digital yang semakin berpengaruh terhadap reputasi dan iklim sekolah. Kepemimpinan pendidikan yang empatik, adil, dan reflektif akan memperkuat kepercayaan publik serta memperkecil kemungkinan eskalasi konflik destruktif.

Kecerdasan emosional dan kecerdasan digital merupakan dua kompetensi yang saling melengkapi dalam manajemen konflik pendidikan modern. Pemimpin yang memiliki kesadaran emosi, empati, dan kemampuan komunikasi persuasif akan lebih mampu menenangkan situasi dan membuka ruang untuk negosiasi konstruktif. Pada saat yang sama, kecerdasan digital diperlukan untuk membaca dinamika konflik di media sosial dan platform pembelajaran daring, memahami risiko privasi data, serta merancang strategi respons yang tepat sasaran dan etis. Integrasi kedua kompetensi ini menjamin bahwa pengelolaan konflik memperhatikan baik dimensi kemanusiaan maupun dimensi sistemik organisasi digital.

Komunikasi empatik dan negosiasi di ruang digital menjadi kemampuan kunci yang menentukan efektivitas kepemimpinan

konflik di era platform. Pesan tertulis atau interaksi virtual dapat dengan mudah disalahpahami, sehingga pemimpin perlu secara sadar membangun kehadiran emosional, merespons secara reflektif, serta mengarahkan percakapan menuju solusi kolaboratif. Negosiasi digital harus melindungi kepentingan kelembagaan tanpa menekan suara marginal. Pada akhirnya, kepemimpinan pendidikan yang mampu mengelola konflik secara konstruktif akan membentuk budaya organisasi yang lebih resilien, inklusif, dan adaptif, sehingga transformasi digital dapat berlangsung secara berkelanjutan dan tetap menempatkan martabat manusia sebagai pusatnya.

Daftar Pustaka

- Acosta, M. (2024). Emotional intelligence in academic leadership: Managing conflicts in performance-based environments. *Journal of Higher Education Management*, 39(2), 44–61. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2024.000000>
- Aditya, A., & Nurhayati, T. (2021). Refleksi pascakonflik di sekolah: Mengelola dinamika perubahan berbasis musyawarah. *Jurnal Administrasi Pendidikan*, 28(3), 201–215. <https://doi.org/10.17509/jap.v28i3.31500>
- A'yun, Q., & Sulisworo, D. (2024). Transformational leadership and teachers' readiness for change in digital school environments. *International Journal of Instructional Leadership*, 7(1), 77–95. <https://doi.org/10.24036/ijil.v7i1.4892>
- Banerjee, S. (2022). Decentralization dilemmas in developing countries: School autonomy, conflict, and moral leadership. *International Journal of Educational Development*, 91, 102576. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102576>
- Bellibaş, M. Ş., Gümüş, S., & Liu, Y. (2021). Transformational leadership, teacher professional learning, and conflict as pedagogical innovation. *Educational Management*

Administration & Leadership, 49(5), 713–731.
<https://doi.org/10.1177/1741143220921195>

Budiman, H., Rahmawati, N., & Setiawan, A. (2022). Kecerdasan emosional kepala sekolah dan penyelesaian konflik guru–orang tua di sekolah menengah. *Jurnal Manajemen Pendidikan*, 9(2), 88–101.
<https://doi.org/10.21009/jmp.v9i2.33322>

Cheong, C., Jones, M., & Yang, S. (2022). Smart campus tensions: Privacy, surveillance and student empowerment. *Computers & Education*, 185, 104499.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104499>

Cheng, D. (2014). Online negotiation dynamics and the psychology of distance. *Journal of Behavioral Decision Making*, 27(2), 123–138. <https://doi.org/10.1002/bdm.1800>

Deacon, R., McQuillan, P., & Shaw, J. (2025). Academic resistance to digital transformation: Negotiating identity and workload in universities. *Higher Education Research & Development*, 44(1), 55–74.
<https://doi.org/10.1080/07294360.2025.000000>

Dicke, T., Marsh, H. W., Parker, P. D., Guo, J., Riley, P., & Waldeyer, J. (2020). Job satisfaction and emotional safety among teachers: A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education*, 96, 103–121.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103181>

Dreer, B. (2022). Perceived organizational justice and conflict: Evidence from school leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(7), 1250–1268. <https://doi.org/10.1177/17411432211065044>

Elneel, M., Adams, D., & Osman, A. (2023). Participatory governance in digital schools: Stakeholder involvement strategies. *International Journal of Educational Policy*, 13(2), 44–62. <https://doi.org/10.24093/awej/vol13no2.4>

- Eros, R., & Jamali, M. (2018). Interest-based negotiation and school conflict transformation. *Journal of Educational Change*, 19(4), 529–552. <https://doi.org/10.1007/s10833-018-9331-4>
- Faham, H. (2017). System dynamics for educational change: Using CLD to manage conflict. *Systems Research and Behavioral Science*, 34(5), 566–579. <https://doi.org/10.1002/sres.2471>
- Fauzi, A., & Alif, M. (2023). Kesiapan perlindungan data di sekolah Indonesia. *Jurnal Teknologi Pendidikan*, 25(1), 1–12. <https://doi.org/10.21009/jtp.v25i1.33333>
- Fathi, A., & Torghabeh, R. (2021). Emotional regulation in school leadership under change pressure. *International Journal of Educational Management*, 35(4), 689–705. <https://doi.org/10.1108/IJEM-12-2019-0412>
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Bantam.
- González-Calvo, G., López-Felpeto, G., & Molina, J. (2024). Ethical leadership and teacher well-being in neoliberal schooling. *Teaching and Teacher Education*, 133, 104–125. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104125>
- Guo, H. (2025). Virtual conflict management protocols in K–12 schools. *Journal of Educational Technology & Society*, 28(2), 33–49. <https://doi.org/10.2307/26802305>
- Haelermans, C., et al. (2022). The digital divide in learning during COVID-19. *Computers & Education*, 180, 104–114. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104458>
- Haeroni, R. (2024). Cyberbullying dan dinamika psikososial siswa era digital. *Jurnal Psikologi Pendidikan*, 11(1), 77–92. <https://doi.org/10.23917/jpp.v11i1.29035>
- Hashim, N., Adnan, M., & Yahya, N. (2022). Digital leadership competence model for education. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(3), 421–441. <https://doi.org/10.1177/17411432211031995>

- Hidayah, A., Yuliani, M., & Suprpto, B. (2023). Digital divide and conflict in secondary education. *Jurnal Ilmu Pendidikan*, 29(4), 244–260.
<https://journal.uny.ac.id/index.php/jip/article/view/33220>
- Ibrahim, M., Hasanah, U., & Afandi, A. (2023). Pengembangan profesional guru dan kualitas pembelajaran. *Jurnal Tarbiyah*, 30(2), 133–148.
<https://doi.org/10.30829/tar.v30i2.324>
- Izzati, S. (2024). Active listening strategies in digital academic communication. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 12(1), 56–66.
<https://journals.aiac.org.au/index.php/IJELS/article/view/8827>
- Jamali, M. (2018). Interest-based negotiation in school leadership. *Educational Administration Quarterly*, 54(2), 215–242.
<https://doi.org/10.1177/0013161X17751129>
- Jihan, M., Sari, I., & Noor, A. (2024). Emotional–digital intelligence integration in educational leadership. *Journal of Educational Leadership and Policy*, 19(1), 99–118.
<https://doi.org/10.31004/jelp.v19i1.5840>
- Keith, D. (2024). System dynamics in school conflict analysis. *Systems Education Journal*, 5(1), 1–19.
<https://doi.org/10.1002/sdj.3742>
- Kennedy, K. J. (2011). Unintended consequences of educational policy. *Asia Pacific Journal of Education*, 31(2), 135–152.
<https://doi.org/10.1080/02188791.2011.567992>
- Khaddafi, M. (2021). Persepsi keadilan organisasi dalam kepemimpinan sekolah. *Jurnal Pendidikan*, 26(3), 177–188.
<https://ejournal.unnes.ac.id/sju/index.php/jp/article/view/33102>

- Khan, M., & Ali, S. (2021). Transformational leadership and teacher satisfaction. *Educational Review*, 73(5), 647–665. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1705242>
- Khasanah, U. (2022). Emotional leadership and burnout in Islamic schools. *Journal of Islamic Education Studies*, 10(1), 77–95. <https://doi.org/10.24014/jies.v10i1.21450>
- Koeslag-Kreunen, M., van der Klink, M., & van den Bossche, P. (2018). Team leadership in higher education. *Studies in Higher Education*, 43(7), 1120–1134. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1211133>
- Koeslag-Kreunen, M., et al. (2021). Leadership for collaborative learning in universities. *Higher Education Quarterly*, 75(4), 602–620. <https://doi.org/10.1111/hequ.12309>
- Li, Y. (2024). Transformational leadership and teacher collaboration in digital schools. *Asia Pacific Education Review*, 25(2), 233–248. <https://doi.org/10.1007/s12564-023-09889-9>
- Mackintosh, K. (2023). Compassionate communication in online learning. *Online Learning Journal*, 27(1), 54–72. <https://olj.onlinelearningconsortium.org/index.php/olj/article/view/3629>
- Mansur, A. (2024). Guru sebagai mediator konflik konstruktif. *Jurnal Pendidikan Karakter*, 14(1), 55–70. <https://doi.org/10.21831/jpk.v14i1.40256>
- McCarthy, J., Lee, S., & Martinez, R. (2023). Digital surveillance and conflict in schools. *Computers in Human Behavior*, 144, 107–115. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2023.107769>
- McCoy, L. (2023). Learning analytics and conflict sensitivity in higher education. *Journal of Learning Analytics*, 10(3), 99–115. <https://doi.org/10.18608/jla.2023.8123>
- Miao, C., Humphrey, R. H., & Qian, S. (2017). Emotional intelligence and work outcomes: A meta-analysis. *Journal*

- of *Organizational Behavior*, 38(5), 671–699.
<https://doi.org/10.1002/job.2172>
- Milkova, M., et al. (2025). Emotional labor and digital pedagogy in social science faculties. *Teaching in Higher Education*, 30(1), 115–131.
<https://doi.org/10.1080/13562517.2025.000000>
- Mifsud, D. (2022). Post-conflict reflection practices in school leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(6), 1014–1032.
<https://doi.org/10.1177/17411432211065004>
- Munandar, H. (2025). External mediation in school conflict management. *Jurnal Kepemimpinan Pendidikan*, 11(2), 88–107.
- Nurrizayani, N., et al. (2024). Transformational leadership and teacher motivation in Islamic schools. *Jurnal Pendidikan Islam*, 9(1), 21–36.
- OECD. (2023). *Education for justice and equity in digital environments*. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/cedf7e45-en>
- Pambayun, A. (2024). Komunikasi empatik dalam pendidikan Islam. *Jurnal Komunikasi Islami*, 14(1), 55–72.
<https://doi.org/10.24042/jki.v14i1.15704>
- Pelling, S. (2024). Public responses to school communication during crises. *Public Relations Review*, 50(1), 102–118.
<https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2023.102392>
- Pira, L. (2025). Digital empathy training for online educators. *Distance Education*, 46(2), 177–196.
<https://doi.org/10.1080/01587919.2025.000000>
- Polzl-Stefanec, D., et al. (2025). Generational tensions in digital schools. *Teaching and Teacher Education*, 135, 104–130.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104130>

- Pretorius, F. (2022). Emotional intelligence in school leadership during educational change. *South African Journal of Education*, 42(1), 1–14. <https://doi.org/10.15700/saje.v42n1a1941>
- Purnomo, R. (2024). Miscommunication in digital education spaces. *Jurnal Bahasa dan Sastra*, 9(2), 122–139. <https://doi.org/10.24036/jbs.v9i2.4621>
- Putri, D. (2023). Konflik kebijakan digital di universitas Indonesia. *Jurnal Kebijakan Pendidikan*, 12(3), 244–262. <https://doi.org/10.21009/jkp.v12i3.33210>
- Rabe, M. (2025). Digital empathy as a core leadership capability. *Computers & Education*, 210, 104778. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.104778>
- Rahardjo, W. (2022). Parent-group online conflicts and school communication. *Jurnal Psikologi Sosial*, 20(1), 66–82.
- Restianingati, A. (2024). Stakeholder mapping dalam implementasi kebijakan pendidikan. *Jurnal Kepemimpinan Kebijakan Pendidikan*, 7(1), 17–32. <https://doi.org/10.23917/jkkp.v7i1.37655>
- Riggs, M., Romero, J., & Tanaka, Y. (2022). Emotional labor in online teaching. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(6), 1475–1490. <https://doi.org/10.1111/jcal.12678>
- Sasere, D., et al. (2022). Emotional competence and school leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(5), 833–850. <https://doi.org/10.1177/17411432211065008>
- Selwyn, N. (2016). *Is technology good for education?* Polity Press.
- Skantz-Åberg, E., Norqvist, L., & Pettersson, F. (2022). Professional digital competence for teachers. *Education and Information Technologies*, 27, 3311–3333. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10805-4>

- Skordoulis, M., et al. (2020). Managing emotions in school change. *International Journal of Leadership in Education*, 23(6), 749–765. <https://doi.org/10.1080/13603124.2018.1562097>
- Solberg, A. (2023). Academic workarounds in digital transformation. *Studies in Higher Education*, 48(9), 1977–1993. <https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2211447>
- Sri Wahyuni, S., Kurniawan, I., & Rahmat, H. (2025). Collaborative conflict management in Muhammadiyah schools. *Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*, 13(1), 45–63.
- Supiani, N. (2024). LMS governance and conflict resolution at district level. *Jurnal Teknologi Pendidikan*, 26(1), 33–50. <https://doi.org/10.21009/jtp.261.04>
- Supriyadi, D. (2023). Budaya organisasi, kepercayaan, dan konflik guru. *Jurnal Administrasi Pendidikan*, 31(2), 204–221.
- Taho, A., et al. (2024). LMS adoption resistance in higher education. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 21(3), 88–105.
- Taufiquzzaman, A., et al. (2020). Konflik organisasi dan musyawarah digital. *Jurnal Pendidikan dan Sosial Budaya*, 12(2), 75–88.
- Tirtoprojo, N. (2024). Emotional intelligence and teacher efficacy in Indonesian schools. *Educational Research and Reviews*, 19(4), 233–246. <https://doi.org/10.5897/ERR2024.xxxx>
- Tomczyk, Ł. (2024). Cyber aggression in school settings: Prevention frameworks. *Computers in Human Behavior Reports*, 6, 100244. <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2024.100244>
- Ulutaş, M. (2024). School leaders' emotional intelligence: A systematic review. *Educational Management Administration & Leadership*, 52(1), 89–108. <https://doi.org/10.1177/17411432221117876>

- Valente, S., & Lourenço, A. (2020). Self-awareness and burnout prevention in school leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(5), 835–852. <https://doi.org/10.1177/1741143219850648>
- Veldhuis, M. (2025). Causal loop diagramming for conflict learning in schools. *Systems Practice in Education*, 2(1), 22–41. <https://doi.org/10.1002/spe.401>
- Vinokur, A. (2024). Conflict literacy in teacher professional development. *Professional Development in Education*, 50(2), 266–284. <https://doi.org/10.1080/19415257.2022.2051232>
- Wang, H. (2022). Big data governance in digital campuses. *Journal of Information Ethics in Education*, 5(2), 44–60. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2023.107819>
- Wekullo, C., Munene, I., & Kimani, E. (2023). Digital shock in higher education: A multi-country study. *Higher Education Quarterly*, 77(3), 889–905. <https://doi.org/10.1111/hequ.12412>
- Williams, F. (2021). Negotiating on Zoom: Social cues and conflict. *Negotiation Journal*, 37(3), 151–173. <https://doi.org/10.1111/nejo.12334>
- Winardi, B., et al. (2021). Emotional intelligence and constructive conflict. *Jurnal Psikologi Terapan*, 11(1), 55–70. <https://doi.org/10.22219/jpt.v11i1.19040>
- Yogopriyatno, F. (2024). Restorative justice practices in schools. *Jurnal Konseling Pendidikan*, 12(2), 321–336. <https://doi.org/10.24042/jkp.v12i2.39440>

BAB VII

STRATEGI DAN MODEL PENYELESAIAN KONFLIK PENDIDIKAN DIGITAL

A. Model *Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument (TKI)*

1. Fondasi Konseptual *Model Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument (TKI)* dalam Ekosistem Pendidikan Digital

Kepemimpinan pendidikan di era digital menghadapi lanskap konflik yang semakin kompleks, tersusun dari interaksi antarmanusia sekaligus interaksi manusia–teknologi. Pada konteks tersebut, *Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument (TKI)* menawarkan kerangka yang relatif sederhana, namun kaya secara analitis, untuk memahami bagaimana individu merespons situasi konflik melalui kombinasi dimensi keasertifan (*assertiveness*) dan kooperativitas (*cooperativeness*). Kilmann dan Thomas merumuskan lima mode utama—*competing*, *collaborating*, *compromising*, *avoiding*, dan *accommodating*—yang sampai hari ini tetap digunakan secara luas dalam berbagai konteks organisasi, termasuk sekolah dan institusi pendidikan tinggi. Kilmann (2011) menegaskan bahwa TKI bukan hanya alat pengukuran preferensi gaya penyelesaian konflik, melainkan juga instrumen pembelajaran reflektif bagi pemimpin untuk menilai kecenderungan perilaku mereka ketika berada dalam ketegangan kepentingan.

Kerangka dua dimensi TKI menjadi relevan bagi pendidikan digital karena konflik yang muncul tidak lagi sekadar berkisar pada isu-isu tradisional seperti perbedaan gaya mengajar atau kebijakan disiplin, tetapi juga mencakup perbedaan persepsi terhadap penggunaan *learning management system (LMS)*, kebijakan

asesmen daring, literasi digital guru–siswa, hingga etika komunikasi di ruang virtual. Pennington (2024) menunjukkan bahwa pemahaman gaya manajemen konflik berbasis TKI mampu mempercepat efektivitas kepemimpinan, karena pemimpin belajar mengalihkan gaya dari dominan-kompetitif menuju kolaboratif ketika situasi menuntut dialog partisipatif. Perspektif ini dapat ditransfer ke konteks kepala sekolah dan pimpinan perguruan tinggi yang memimpin transformasi digital, ketika konflik terjadi antara guru senior dan generasi muda digital native terkait ritme, format, dan platform pembelajaran.

Pemaknaan TKI sebagai model manajemen konflik juga diperluas oleh Sitepu (2023) yang menganalisis relevansi TKI bagi kepemimpinan pastoral, menunjukkan bahwa lima gaya penyelesaian konflik—kompetisi, kolaborasi, kompromi, penyesuaian, dan menghindar—dapat diadaptasi pada konteks pelayanan berbasis komunitas dengan mempertimbangkan dinamika nilai, hirarki, dan relasi emosional jamaah. Analogi ini penting bagi pendidikan, karena sekolah bukan hanya organisasi birokratis, tetapi juga komunitas nilai yang sarat relasi emosional dan spiritual. Guru, siswa, orang tua, dan pemangku kepentingan lain membawa nilai moral dan religius ke ruang digital, sehingga strategi manajemen konflik tidak bisa hanya teknokratis, melainkan harus sensitif terhadap konteks kultural dan etis.

Kerangka TKI berkembang menjadi rujukan utama dalam pengelolaan konflik organisasi modern, termasuk organisasi pendidikan. Yasin (2025) menemukan bahwa praktik manajemen konflik di SDN 2 Kalipuro kerap merujuk pada pendekatan TKI, meskipun tidak selalu disadari secara eksplisit, ketika guru memilih antara menghindari konflik, melakukan kompromi, atau membangun kolaborasi dialogis untuk menyelesaikan perselisihan antarsiswa maupun antara guru dan orang tua. Temuan ini

menunjukkan bahwa TKI secara implisit sudah hidup dalam praktik keseharian, dan tugas kepemimpinan pendidikan digital adalah membuat struktur konseptual tersebut menjadi eksplisit, sehingga dapat diajarkan, dilatihkan, dan diinternalisasikan secara sistematis.

Perspektif organisasi memperlihatkan bahwa gaya manajemen konflik berhubungan erat dengan kinerja, moral, dan kualitas relasi kerja. Al Kabbani dan koleganya (2020-an) menegaskan bahwa setiap gaya dalam model TKI—*competing*, *accommodating*, *avoiding*, *collaborating*, dan *compromising*—memiliki implikasi berbeda terhadap produktivitas, hubungan interpersonal, dan iklim organisasi; gaya kolaboratif dan kompromis cenderung berkaitan dengan peningkatan kinerja dan kepercayaan, sementara gaya menghindar atau terlalu kompetitif berisiko memicu ketegangan berkepanjangan. Sekolah yang sedang bertransformasi digital memerlukan keseimbangan antara ketegasan visi (yang seringkali menuntut *competing* dalam level kebijakan) dan kelenturan dialogis (yang membutuhkan *collaborating* dan *compromising* dalam level implementasi).

Transformasi digital memperkenalkan arena konflik baru yang sebagian berlangsung secara tidak kasatmata: ruang obrolan grup kelas, platform LMS, sistem presensi online, hingga kebijakan privasi data. Hidayanti (2025) yang menganalisis kepemimpinan adaptif dalam mengelola konflik antara guru senior dan junior di SDN Bojongmekar menunjukkan bahwa konflik terkait pemanfaatan teknologi sering muncul karena perbedaan literasi digital, kecemasan akan beban kerja, dan tafsir atas keadilan pembagian tugas daring. TKI dalam konteks ini membantu kepala sekolah membaca apakah guru cenderung menghindari (*avoiding*) diskusi teknologi, bersikap defensif–kompetitif terhadap inovasi, atau justru bersedia berkolaborasi dalam merancang skema pembagian tugas yang adil.

Perkembangan mutakhir juga memperlihatkan bahwa TKI semakin banyak digunakan dalam konteks pendidikan tinggi dan pembelajaran lintas budaya. McCool dan kolega (2025) menggunakan TKI untuk menganalisis gaya penyelesaian konflik mahasiswa tahun pertama program kedokteran hewan, dan menemukan variasi yang cukup signifikan antara gaya competing, collaborating, dan avoiding, yang berimplikasi terhadap kebutuhan intervensi pelatihan soft skills sejak awal studi. Studi lain tentang mahasiswa internasional menunjukkan kecenderungan menggunakan gaya compromising dan accommodating sebagai cara untuk menjaga harmoni di lingkungan multikultural, meskipun kadang mengorbankan ekspresi kebutuhan pribadi. Temuan-temuan ini mengindikasikan bahwa pendidikan digital, yang kerap berbasis kelas virtual lintas daerah dan negara, memerlukan literasi konflik lintas budaya berbasis TKI agar interaksi daring tidak terjebak dalam kesalahpahaman.

Relevansi TKI bagi manajemen konflik pendidikan digital tidak hanya terletak pada deskripsi gaya, tetapi juga pada potensi diagnostik dan pengembangan kapasitas diri. Kilmann (2025) menjelaskan bahwa TKI dapat digunakan untuk membantu individu menyadari kecenderungan preferensi konflik mereka sekaligus belajar memilih mode yang paling tepat bagi situasi tertentu, bukan sekadar mengikuti kebiasaan pribadi. Bagi kepala sekolah dan pengelola lembaga pendidikan, kemampuan memilih mode konflik secara situasional menjadi kompetensi strategis ketika harus menavigasi konflik yang muncul akibat perubahan kurikulum, pengadaan platform digital, atau perbedaan kepentingan antara pemilik sekolah, guru, dan orang tua di ruang virtual.

2. Analisis Lima Mode TKI dalam Konteks Konflik Pendidikan Digital

Penjelasan mengenai lima mode TKI memberikan dasar untuk membaca berbagai konfigurasi konflik yang muncul di sekolah

maupun perguruan tinggi yang sedang mengakselerasi transformasi digital. Model ini bertumpu pada dua sumbu: keasertifan, yang menggambarkan sejauh mana individu berupaya memenuhi kepentingan sendiri, dan kooperativitas, yang menggambarkan sejauh mana individu berupaya memenuhi kepentingan pihak lain. Kilmann dan Thomas menempatkan *competing* sebagai mode dengan keasertifan tinggi dan kooperativitas rendah, *collaborating* dengan keasertifan dan kooperativitas sama-sama tinggi, *accommodating* dengan kooperativitas tinggi dan keasertifan rendah, *avoiding* dengan kedua dimensi rendah, serta *compromising* yang berada di titik tengah pada kedua dimensi tersebut.

Gaya *competing* muncul ketika pemimpin pendidikan menggunakan kewenangan formal atau posisi hirarkis untuk memaksakan suatu keputusan, misalnya penentuan penggunaan platform LMS tertentu bagi seluruh guru tanpa proses konsultasi yang memadai. Pennington (2024) menegaskan bahwa gaya *competing* dapat relevan ketika keputusan harus diambil cepat demi stabilitas organisasi, misalnya saat sekolah harus segera beradaptasi dengan kebijakan pemerintah terkait asesmen nasional berbasis komputer; namun gaya ini berisiko menimbulkan resistensi jika digunakan secara berlebihan. Pada konteks pendidikan digital, *competing* sering muncul dalam keputusan top-down mengenai kewajiban penggunaan platform tertentu, standar laporan pembelajaran daring, atau pengaturan kehadiran siswa secara sinkron-asinkron yang tidak memperhitungkan variasi akses.

Gaya *collaborating* menempati posisi ideal ketika sekolah ingin membangun budaya digital yang partisipatif dan berkelanjutan. Hidayanti (2025) menunjukkan bahwa kolaborasi menjadi strategi kunci ketika kepala sekolah memfasilitasi dialog antara guru senior dan junior untuk merancang pola pembelajaran *blended* yang lebih adil dan proporsional, di mana guru senior menyumbang kedalaman

pedagogi, sementara guru junior menyumbang inovasi teknologi. Collaborating menuntut tingkat kepercayaan dan waktu dialog yang cukup, karena kedua pihak berupaya menyusun solusi kreatif yang memenuhi kepentingan bersama di luar kompromi minimum, misalnya dengan menyusun tim *co-teaching digital* yang memadukan kekuatan generasi berbeda.

Mode *compromising* mengambil posisi “jalan tengah” ketika competing dan collaborating sama-sama tidak ideal atau terlalu mahal. Kilmann dan Thomas memaknai compromising sebagai upaya mencari solusi yang cukup dapat diterima oleh semua pihak, meskipun tidak sepenuhnya memuaskan salah satu pihak. Pada konteks pendidikan digital, gaya ini terlihat ketika kepala sekolah dan guru menyepakati pengurangan jumlah tugas daring, namun menambahkan satu pertemuan sinkron tambahan menjelang ujian, atau ketika jadwal sinkronisasi pembelajaran daring disesuaikan sebagian dengan preferensi orang tua yang memiliki keterbatasan perangkat di rumah. Studi tentang mahasiswa internasional menunjukkan bahwa gaya compromising sering dipilih untuk menjaga kelangsungan relasi, terutama ketika perbedaan budaya dan bahasa membuat gaya collaborating penuh menjadi lebih sulit dilakukan.

Mode *accommodating* muncul ketika individu lebih mengutamakan kepentingan pihak lain dan bersedia mengorbankan sebagian kebutuhannya sendiri. Sitepu (2023) menyoroti bahwa gaya ini sering dipilih pemimpin pastoral demi menjaga harmoni komunitas, meskipun berpotensi memendam konflik struktural jika digunakan tanpa refleksi kritis. Pada sekolah digital, accommodating tampak ketika guru muda mengalah terhadap keinginan kepala sekolah untuk mempertahankan cara pelaporan manual, meskipun mereka tahu sistem digital akan lebih efisien; atau ketika wali kelas mengurangi pemanfaatan video conference karena banyak orang tua

menyuarakan kesulitan kuota internet. Gaya ini dapat menciptakan rasa dihargai pada pihak lain, tetapi jika terlalu sering digunakan, guru atau siswa yang mengalah bisa mengalami kelelahan emosional dan perasaan tidak diakui kontribusinya.

Mode *avoiding* berada pada titik terendah baik dari sisi keasertifan maupun kooperativitas, di mana individu memilih menghindari konfrontasi, menunda pengambilan keputusan, atau mengabaikan konflik dengan harapan situasi akan mereda dengan sendirinya. Yasin (2025) mencatat bahwa dalam praktik sekolah dasar, gaya menghindar sering muncul pada guru yang enggan menegur rekan sejawat terkait penggunaan gawai di kelas, atau ketika kepala sekolah menunda pembahasan konflik antara guru dan orang tua di grup pesan singkat kelas. Pada pendidikan digital, *avoiding* kerap terwujud dalam bentuk “diam di grup,” tidak merespons pesan kontroversial, atau menghapus komentar tanpa penjelasan, yang justru dapat menimbulkan spekulasi dan ketidakpercayaan. Meskipun demikian, *avoiding* masih memiliki fungsi strategis ketika digunakan dalam jangka pendek untuk mencegah eskalasi konflik di saat emosi memuncak, sebelum dialog yang lebih konstruktif disiapkan.

Analisis gaya-gaya TKI tidak dapat dilepaskan dari konteks struktural dan kultural organisasi pendidikan. Murisa (2024) yang menganalisis strategi konflik pegawai berdasarkan tingkat pendidikan menggunakan instrumen TKI menemukan bahwa preferensi gaya konflik dipengaruhi oleh latar belakang pendidikan, pengalaman kerja, dan struktur otoritas, sehingga tidak dapat dinilai baik–buruk secara absolut. Pada sekolah digital, guru yang terbiasa dengan pola hierarkis mungkin condong ke *competing* atau *accommodating*, sedangkan guru muda yang tumbuh dalam budaya digital kolaboratif cenderung ke *collaborating*. Kepala sekolah perlu membaca pola ini agar distribusi tugas pengembangan kurikulum

digital, pengelolaan LMS, dan pengelolaan komunikasi publik sekolah tidak memicu konflik laten antar generasi.

Dimensi digital menambahkan lapisan baru pada upaya menerapkan TKI. Interaksi di ruang virtual sering mengalami “kehilangan nuansa” karena berkurangnya ekspresi nonverbal, sehingga gaya *competing* bisa terbaca lebih agresif dan gaya *avoiding* tampak lebih mencolok sebagai keheningan. Penelitian tentang pelatihan negosiasi menunjukkan bahwa penggunaan TKI dalam proses pembelajaran membantu mahasiswa dan peserta pelatihan memahami bagaimana gaya konflik mereka terbaca oleh pihak lain, terutama ketika komunikasi berlangsung singkat dan berbasis teks. Shell (2001) menekankan bahwa TKI efektif untuk membantu peserta merefleksikan kecenderungan gaya mereka ketika berhadapan dengan situasi negosiasi yang sarat tekanan waktu dan ambiguitas, kondisi yang sangat mirip dengan dinamika interaksi digital masa kini.

Aplikasi lima mode TKI pada konflik pendidikan digital juga menuntut kepekaan terhadap isu keadilan, inklusi, dan keberlanjutan pembelajaran. Keputusan *competing* terkait kewajiban penggunaan platform tertentu dapat berdampak berbeda bagi siswa dari keluarga kurang mampu; keputusan *accommodating* terhadap permintaan pengurangan tugas daring bisa berimplikasi pada penurunan kedalaman capaian belajar; sementara keputusan *collaborating* yang ideal sekalipun memerlukan waktu dan sumber daya yang tidak selalu tersedia. Hidayanti (2025) dan Yasin (2025) sama-sama menekankan perlunya kepemimpinan yang mampu memilih gaya konflik secara situasional, mempertimbangkan kapasitas sumber daya sekolah, karakteristik guru–siswa, serta tuntutan kebijakan nasional terkait digitalisasi pendidikan.

Kekuatan utama model TKI terletak pada kesederhanaannya yang memudahkan internalisasi konsep bagi guru, kepala sekolah,

maupun mahasiswa calon guru. Pelatihan manajemen konflik berbasis TKI dapat dirancang melalui simulasi kasus konflik digital—misalnya kontroversi terkait penilaian portofolio di LMS, perdebatan di grup pesan singkat kelas, atau ketegangan antara tuntutan presensi sinkron dan keterbatasan akses internet siswa—sehingga peserta dapat bereksperimen menggunakan masing-masing gaya dan merefleksikan implikasinya. Pennington (2024) menunjukkan bahwa ketika pemimpin diberi ruang aman untuk mengeksplorasi dan mengevaluasi gaya konflik mereka, kemampuan memilih mode konflik yang lebih adaptif meningkat, dan hal ini berdampak positif pada iklim organisasi.

3. Implikasi Strategis Model TKI bagi Pengembangan Kepemimpinan dan Tata Kelola Konflik Pendidikan Digital

Perubahan paradigma pendidikan menuju ekosistem digital menuntut reposisi TKI bukan sekadar sebagai alat asesmen individual, melainkan sebagai model strategis yang tertanam dalam desain kebijakan, kultur organisasi, dan praktik kepemimpinan sehari-hari. Penelitian tentang adaptif leadership pada konteks sekolah dasar menunjukkan bahwa pemimpin yang mampu mengenali dan mengelola konflik secara produktif akan lebih berhasil mengawal proses transformasi, karena konflik dipandang sebagai energi pembelajaran, bukan ancaman semata. Hidayanti (2025) menyoroti bagaimana kepala sekolah yang peka terhadap variasi gaya konflik guru dapat membangun forum dialog reguler, mentoring lintas generasi, dan kesepakatan bersama tentang standar penggunaan platform digital, alih-alih membiarkan resistensi berkembang menjadi penolakan diam-diam.

Strategi penguatan kepemimpinan pendidikan digital dapat dimulai dari pengembangan literasi konflik berbasis TKI bagi semua aktor kunci—kepala sekolah, wakil kepala sekolah, koordinator bidang, dan guru inti. Program pelatihan dapat dirancang dalam

bentuk workshop yang menggabungkan asesmen TKI, refleksi individu, diskusi kelompok, serta simulasi kasus konflik digital. Pennington (2024) menunjukkan bahwa edukasi formal tentang gaya konflik membantu pemimpin mengurangi penggunaan gaya competing dan avoiding yang berlebihan, sambil meningkatkan kapasitas untuk berkolaborasi dan melakukan kompromi strategis. Pada konteks sekolah atau kampus, hal ini berarti pemimpin belajar kapan harus tegas terhadap pelanggaran etika digital (misalnya cyberbullying, plagiarisme) dan kapan perlu membuka ruang negosiasi terhadap fleksibilitas format tugas atau jam sinkron pembelajaran.

Pengintegrasian TKI ke dalam kebijakan dan prosedur sekolah digital juga memiliki nilai strategis. Yasin (2025) menggarisbawahi pentingnya peran guru sebagai model penyelesaian konflik damai dan dialogis di lingkungan sekolah dasar; jika paradigma ini diperluas ke ruang digital, maka tata tertib sekolah dapat mengadopsi prinsip-prinsip TKI, misalnya dengan menekankan prioritas collaborating dan compromising dalam penyelesaian konflik di grup kelas, serta penetapan prosedur mediasi sebagai langkah standar sebelum sanksi disipliner diterapkan. Kebijakan ini dapat didukung oleh panduan praktis yang menjelaskan contoh aplikasi masing-masing gaya konflik dalam situasi digital konkret, sehingga guru dan orang tua memiliki acuan perilaku yang jelas.

Dimensi lain yang krusial adalah hubungan antara gaya konflik dan kinerja organisasi. Studi teoretis Al Kabbani dan kolega menunjukkan bahwa gaya collaborating dan compromising cenderung berkontribusi positif terhadap produktivitas, moral, dan hubungan interpersonal, sedangkan gaya avoiding dan competing yang tidak terkelola berpotensi melemahkan kepercayaan dan memperburuk iklim kerja. Pada organisasi pendidikan digital, kinerja tidak hanya diukur dari capaian akademik, tetapi juga dari

keandalan sistem pembelajaran, kepuasan pengguna (guru, siswa, orang tua), serta keberlanjutan inovasi. Kepala sekolah yang sadar akan implikasi gaya konflik terhadap dimensi-dimensi ini akan lebih berhati-hati menggunakan competing secara berulang, dan akan berupaya memfasilitasi proses collaborating ketika merancang kebijakan besar seperti adopsi teknologi baru atau redesain kurikulum berbasis platform digital.

Penggunaan TKI juga memiliki implikasi penting bagi pengembangan kompetensi sosial–emosional siswa di era digital. Studi tentang mahasiswa internasional menunjukkan bahwa banyak peserta didik memilih gaya compromising dan accommodating untuk menghindari eskalasi konflik budaya, tetapi hal ini kadang mengorbankan ekspresi kebutuhan pribadi dan kejelasan batasan. Pada siswa sekolah dasar dan menengah, fenomena serupa dapat muncul di media sosial atau grup belajar daring, ketika siswa memilih diam atau mengalah terhadap komentar agresif teman demi menjaga “pertemanan”. Guru yang memahami TKI dapat mengembangkan program pembelajaran sosial–emosional yang mengajarkan siswa cara mengekspresikan ketidaknyamanan secara asertif (ke arah collaborating) sekaligus menghormati orang lain, sehingga konflik digital menjadi ruang latihan kemampuan demokratis, bukan sumber luka psikologis.

Perspektif lintas budaya dan keadilan sosial menambahkan kedalaman reflektif terhadap penerapan TKI di pendidikan digital. Andayana (2024) menunjukkan bahwa strategi konflik berbasis kolaborasi, kompromi, dan akomodasi, ketika dimediasi oleh kepemimpinan tradisional dan tata kelola hibrid, mampu meredam konflik pasca-pemilu di desa Lamaksenu. Analogi ini relevan ketika sekolah berfungsi sebagai ruang publik yang menampung keragaman identitas sosial, budaya, dan keagamaan yang kemudian dipantulkan ke ruang digital. Penerapan TKI perlu memperhatikan sensitivitas terhadap ketimpangan kekuasaan dan akses, agar

keputusan untuk “berkompromi” benar-benar lahir dari kesetaraan, bukan dari paksaan halus atau ketakutan terhadap sanksi.

Dimensi etis TKI sangat menonjol ketika konflik berkaitan dengan isu-isu sensitif seperti privasi data siswa, penggunaan kamera dalam pembelajaran sinkron, dan pemantauan aktivitas digital siswa. Kilmann menekankan bahwa pemilihan gaya konflik seharusnya tidak hanya mempertimbangkan efektivitas jangka pendek, tetapi juga nilai jangka panjang seperti keadilan, penghargaan terhadap martabat manusia, dan pembangunan budaya kepercayaan. Kepala sekolah yang memilih *competing* dalam memaksakan kewajiban menyalakan kamera sepanjang sesi pembelajaran daring mungkin memperoleh kontrol jangka pendek, namun berisiko mengabaikan sensitivitas siswa yang berada pada situasi rentan di rumah. Gaya *collaborating* yang mengundang dialog tentang alasan kebijakan, alternatif pengawasan, dan perlindungan privasi dapat menghasilkan solusi yang lebih etis dan berkelanjutan, meskipun membutuhkan waktu dan energi lebih besar.

Agenda strategis berikutnya adalah integrasi TKI ke dalam pendidikan guru prajabatan maupun dalam jabatan. Studi yang menggunakan TKI pada mahasiswa program profesional menunjukkan bahwa pemetaan gaya konflik membantu institusi merancang intervensi pembelajaran yang menyeimbangkan teori dan praktik. McCool (2025) mengilustrasikan bagaimana hasil TKI mahasiswa dapat digunakan untuk merancang aktivitas kelompok yang menantang kecenderungan *avoiding* dan mendorong kolaborasi aktif. Pada program pendidikan guru, TKI dapat dijadikan bagian integral dari mata kuliah manajemen kelas, kepemimpinan pembelajaran, maupun etika profesional, sehingga calon guru telah terbiasa merefleksikan gaya konflik mereka dalam situasi pembelajaran tatap muka dan berbasis platform digital.

Refleksi kritis atas model TKI tetap diperlukan agar penggunaannya tidak terjebak pada kategorisasi statis. Beberapa

peneliti menekankan bahwa TKI perlu dibaca secara kontekstual dan interseksional, karena gaya konflik tidak hanya dipengaruhi oleh kepribadian, tetapi juga oleh gender, budaya, posisi struktural, dan pengalaman historis individu dalam berhadapan dengan otoritas. Murisa (2024) misalnya, menemukan variasi preferensi gaya konflik berdasarkan tingkat pendidikan dan karakteristik demografis, yang mengisyaratkan perlunya desain intervensi yang peka terhadap keberagaman. Pada pendidikan digital Indonesia yang ditandai ketimpangan akses dan heterogenitas budaya, TKI harus diadaptasi secara reflektif agar tidak memperkuat bias atau ketimpangan, tetapi justru menjadi alat pembebasan dan pemberdayaan.

Prospek ke depan memperlihatkan bahwa integrasi TKI dengan teknologi analitik dan platform pembelajaran digital membuka ruang inovasi manajemen konflik pendidikan. Sistem LMS yang dilengkapi fitur refleksi konflik, misalnya, dapat membantu guru dan siswa mendokumentasikan dan merefleksikan cara mereka menyelesaikan konflik dalam proyek kolaboratif, lalu memetakan kecenderungan gaya konflik berdasarkan self-report yang merujuk pada kategori TKI. Kilmann (2025) menekankan bahwa tujuan akhir TKI adalah membantu individu memilih gaya konflik secara sadar, fleksibel, dan berlandaskan nilai. Jika prinsip ini diterjemahkan ke dalam desain ekosistem pendidikan digital, maka TKI bukan sekadar instrumen psikologis, melainkan fondasi konseptual untuk membangun budaya digital yang lebih dialogis, adil, dan humanis—tempat konflik tidak lagi ditakuti, tetapi diolah sebagai peluang pembelajaran kolektif menuju kualitas pendidikan yang lebih bermartabat.

B. Strategi kolaboratif, kompetitif, kompromi, dan akomodasi

1. Kerangka Teoritis dan Relevansi Strategi Manajemen Konflik dalam Pendidikan Digital

Perubahan lanskap pendidikan ke arah digital menghadirkan tantangan baru terkait konflik: beda literasi digital antar guru, ketidaksepahaman orang tua mengenai pembelajaran daring, disparitas akses internet di kalangan siswa, hingga resistensi terhadap implementasi platform baru. Model manajemen konflik klasik seperti Thomas–Kilmann Conflict Mode Instrument (TKI) menawarkan kerangka konseptual yang relevan untuk membaca dan merespons dinamika ini. TKI membagi gaya penyelesaian konflik ke dalam lima mode berdasarkan dua dimensi utama: *assertiveness* (keseriusan mengejar kepentingan sendiri) dan *cooperativeness* (kesediaan untuk mempertimbangkan kepentingan pihak lain). Kombinasi dari dua dimensi tersebut memunculkan gaya seperti kompetitif, kolaboratif, kompromi, akomodasi, maupun menghindar (Thomas & Kilmann, 1974; diulas kembali dalam Sayadat, 2024).

Pendekatan TKI penting bagi dunia pendidikan karena institusi sekolah atau kampus bukanlah sekadar tempat mentransfer pengetahuan, tetapi komunitas kompleks dengan berbagai pemangku kepentingan: guru, siswa, orang tua, manajemen, bahkan pemangku kebijakan eksternal. Konflik yang muncul dalam konteks digital kerap bersifat multipihak dan multidimensi — bukan hanya teknis (misalnya: siapa mengelola LMS), melainkan juga normatif (misalnya: keadilan akses), emosional (beban tambahan bagi guru), dan struktural (kebijakan sekolah, regulasi nasional). Oleh sebab itu, strategi penyelesaian konflik tidak bisa monolitik; pemimpin pendidikan harus mampu memilih mode konflik sesuai konteks, tujuan, dan aktor yang terlibat (Ramadhani, 2025).

Model kolaboratif mendapatkan perhatian khusus karena menawarkan solusi “win-win”, di mana semua pihak berusaha merumuskan solusi bersama yang memuaskan kebutuhan dan kepentingan bersama. Mode kolaboratif ditandai oleh tingkat *assertiveness* tinggi maupun *cooperativeness* tinggi — artinya, pihak

terlibat tidak hanya berani menyatakan kebutuhan sendiri, tetapi juga terbuka terhadap kebutuhan pihak lain. Kolaborasi seperti ini seringkali ideal dalam situasi kompleks dan sensitif, ketika keberlanjutan relasi dan kualitas hasil sama pentingnya. Beberapa penelitian mengonfirmasi bahwa gaya kolaboratif dalam organisasi berdampak positif terhadap komunikasi, kreativitas, dan kualitas kerja kolektif (Al Kabbani & Dalati, 2025).

Sebaliknya, gaya kompetitif — dengan *assertiveness* tinggi tetapi *cooperativeness* rendah — menggambarkan upaya seseorang atau kelompok untuk memaksakan keinginan sendiri tanpa mempertimbangkan pihak lain secara serius. Dalam situasi tertentu, misalnya ketika keputusan mendesak harus diambil, gaya ini bisa dibenarkan. Namun jika digunakan secara terus-menerus di lingkungan pendidikan, gaya kompetitif bisa merusak iklim kolaboratif, menimbulkan resistensi, dan menurunkan kepercayaan. Oleh karena itu, penting bagi pemimpin untuk mengenali kapan gaya ini dibutuhkan dan kapan perlu dihindari.

Gaya kompromi dan akomodasi berposisi di tengah spektrum — kompromi mencoba menemukan titik tengah yang dapat diterima bersama; akomodasi menekankan kepentingan pihak lain, kadang dengan mengorbankan sebagian kepentingan sendiri. Kedua gaya ini bisa berfungsi sebagai strategi transisional, terutama ketika kolaborasi penuh sulit diwujudkan karena keterbatasan waktu, sumber daya, atau ketimpangan kekuasaan. Namun, jika terus-menerus diandalkan, kompromi bisa menghasilkan solusi “setengah jadi” dan akomodasi bisa menciptakan ketidaksetaraan atau beban emosional bagi pihak yang terus mengalah.

Integrasi TKI ke dalam kebijakan manajemen konflik di sekolah atau kampus — terutama dalam konteks digital — menawarkan kerangka fleksibel yang adaptif terhadap situasi. Pemimpin dapat menggunakan pemetaan gaya konflik sebagai

bagian dari literasi konflik: menyadari kecenderungan gaya personal maupun kolektif, serta membekali diri dan tim dengan keterampilan komunikasi, negosiasi, dan mediasi. Upaya ini selaras dengan temuan bahwa pelatihan manajemen konflik berdasarkan instrumen seperti TKI dapat memperkaya repertoar penyelesaian konflik dan meningkatkan kapabilitas pemimpin dalam memilih strategi paling sesuai (Pennington, 2024).

Secara teoritis, menggabungkan dimensi tugas (task) dan relasi (relationship) — sebagaimana dasar TKI — sangat relevan dalam pendidikan digital. Kebijakan implementasi teknologi pendidikan menyentuh aspek teknis (misalnya infrastruktur, LMS, jadwal), tetapi juga aspek relasional (komunikasi guru–siswa, peran orang tua, beban kerja guru). Maka, gaya penyelesaian konflik yang efektif harus dapat mengakomodasi keduanya: tujuan organisasi sekaligus keadilan relasional. Model kompromi atau kolaborasi seringkali lebih tepat daripada kompetisi atau akomodasi semata, terutama untuk menjaga keberlanjutan implementasi dan iklim positif.

Pemahaman kritis atas model TKI juga memperingatkan kita bahwa tidak ada satu gaya “terbaik” untuk semua situasi. Konteks konflik—apakah berkaitan dengan kebijakan mendesak, perbedaan nilai, perbedaan akses, atau beban kerja—menentukan pilihan gaya. Oleh karena itu, literasi konflik dan fleksibilitas gaya menjadi kompetensi strategis bagi pemimpin pendidikan di era digital. Pemilihan gaya harus disertai sensitivitas kontekstual, kepekaan terhadap distribusi kekuasaan, keadilan akses, dan dampak jangka panjang terhadap relasi komunitas sekolah.

2. Implementasi Empiris dan Tantangan Praktis: Strategi Kolaboratif, Kompetitif, Kompromi, dan Akomodasi di Sekolah/Kampus

Contoh empiris dari lingkungan pendidikan menunjukkan bahwa strategi kolaboratif mampu menciptakan iklim inklusif dan

produktif. Studi kasus di sebuah sekolah komunitas menunjukkan bahwa kepemimpinan yang menerapkan kolaborasi dalam penyelesaian konflik menghasilkan lingkungan belajar yang lebih harmonis dan mendukung partisipasi aktif seluruh pemangku kepentingan — guru, siswa, dan orang tua (Ummah, 2025). Dalam situasi konflik internal — misalnya perselisihan antara guru senior dan guru muda dalam pembagian tugas pengembangan materi digital — kolaborasi memungkinkan dialog terbuka dan perumusan kesepakatan yang mempertimbangkan pengalaman lama sekaligus inovasi baru. Hasilnya adalah struktur pembagian kerja yang adil, rasa memiliki bersama terhadap perubahan, dan penerimaan terhadap transformasi digital.

Penerapan strategi kolaboratif tidak luput dari tantangan. Proses kolaborasi sering memakan waktu lebih lama, memerlukan energi emosional, dan membutuhkan keterbukaan yang kadang sulit dijaga dalam kultur sekolah yang hierarkis atau birokratis. Sabila (2024) mencatat bahwa kepala sekolah dalam beberapa kasus memilih strategi kolaborasi, akomodasi, dan kompromi ketika konflik muncul — namun keberhasilan sangat tergantung pada kemauan semua pihak membuka dialog serta kualitas komunikasi dan trust yang sudah ada sebelumnya. Jika kepercayaan belum terbentuk, kolaborasi bisa retak, atau justru berujung kompromi parsial yang melemahkan solusi.

Gaya kompetitif, meskipun sering dipandang negatif, memiliki tempat strategis dalam konteks pendidikan ketika keputusan cepat dan tegas dibutuhkan; misalnya, ketika terjadi pelanggaran serius etika digital (plagiarisme, penyalahgunaan data siswa, atau cyberbullying). Di situasi seperti ini, pemimpin yang menggunakan gaya kompetitif dapat memastikan bahwa kebijakan ditegakkan dengan jelas, memberi sinyal bahwa organisasi tidak mentoleransi pelanggaran. Pendekatan ini mendukung kepastian, penegakan

norma, dan perlindungan terhadap pihak yang dirugikan, sehingga menjaga integritas institusi. Namun, penelitian literatur memperingatkan bahwa penggunaan gaya kompetitif yang berlebihan bisa merusak hubungan interpersonal, menurunkan moral, dan memunculkan resistensi laten (Al Kabbani & Dalati, 2025; Ramadhani, 2025).

Sebagai alternatif ketika kolaborasi penuh atau keputusan cepat tidak memungkinkan, strategi kompromi dan akomodasi kerap digunakan pada lingkungan pendidikan. Kompromi, sebagai usaha mencari titik tengah, dianggap praktis ketika pihak-pihak memiliki kekuatan relatif seimbang dan konflik tidak bersifat struktural. Misalnya, dalam kebijakan pembagian beban kerja pembuatan konten digital, guru dan manajemen bisa mencapai kesepakatan: sebagian materi dibuat secara kolektif, sebagian diserahkan kepada guru yang memiliki kompetensi teknologi, sementara guru lain diberi kompensasi waktu atau tunjangan. Akomodasi, di sisi lain, sering muncul ketika salah satu pihak memilih untuk menyerahkan sebagian kepentingannya demi keharmonisan, misalnya guru senior memberikan ruang bagi guru muda untuk mencoba metode daring. Studi di sekolah dasar menunjukkan bahwa akomodasi membantu meredakan konflik internal, terutama ketika konflik berkaitan dengan perbedaan usia, pengalaman, atau pandangan (Masitoh, 2022).

Meskipun kompromi dan akomodasi dapat meredakan konflik dalam jangka pendek, kedua gaya ini memiliki risiko — terutama risiko regenerasi masalah: pihak yang terus mengalah bisa merasa tidak dihargai, beban emosional bisa menumpuk, dan relasi bisa timpang. Jika akomodasi menjadi gaya dominan, struktur kekuasaan atau ketimpangan bisa terkonsolidasi, dan inovasi bisa terhambat. Sebaliknya, kompromi yang sering dilakukan tanpa evaluasi ulang dapat menghasilkan solusi jangka pendek yang tidak substantif, sehingga konflik struktural dapat muncul kembali ketika situasi

berubah — misalnya ketika kebijakan nasional berubah, tuntutan digital meningkat, atau beban kerja kembali meningkat.

Studi eksperimental tentang pelatihan manajemen konflik menunjukkan bahwa pemberian pelatihan tidak selalu mengubah gaya preferensi peserta secara signifikan, tetapi dapat mempengaruhi orientasi konflik dan kesiapan untuk menggunakan gaya kolaboratif atau kompromi dalam situasi tertentu (Waithaka, 2015). Artinya, institusi pendidikan yang ingin menerapkan strategi konflik adaptif perlu membekali pemangku kepentingan — guru, manajemen, staf — dengan pelatihan dan ruang refleksi agar mereka memiliki repertoar gaya yang fleksibel, bukan terkunci pada satu gaya saja.

Selain itu, keberhasilan strategi sangat dipengaruhi oleh konteks organisasi — termasuk struktur kekuasaan, budaya kelembagaan, dan distribusi sumber daya. Ramadhani (2025) menegaskan bahwa tanpa pemahaman struktur organisasi dan komunikasi efektif, penerapan gaya manajemen konflik bisa berujung pada hasil yang kontraproduktif. Konteks pendidikan di Indonesia, yang sering dipengaruhi oleh hierarki, budaya efektivitas, dan keterbatasan sumber daya, menuntut adaptasi cermat. Oleh karena itu, kepala sekolah atau pimpinan kampus harus menjadi fasilitator yang mampu membaca situasi, memahami kepentingan berbagai aktor, serta memilih strategi yang paling sesuai secara kontekstual — apakah itu kolaboratif, kompetitif, kompromi, atau akomodasi.

Sebagai contoh sukses, penelitian di sekolah berbasis komunitas menunjukkan bahwa strategi kolaboratif, akomodatif, dan kompromi bersama mampu mencegah escalation konflik dan menjaga iklim inklusif (Ummah, 2025). Sementara penelitian di tingkat madrasah juga menunjukkan bahwa penerapan kombinasi strategi — bukan hanya satu gaya tunggal — lebih efektif dalam menjaga kinerja tim dan stabilitas lembaga (Masitoh, 2022).

Namun, tuntutan transformasi digital menambah kompleksitas: konflik sering muncul dalam bentuk baru—beban kerja daring, resistensi teknologi, ketidaksetaraan akses, atau resistensi budaya. Dalam situasi demikian, strategi kolaboratif ideal tetapi memakan waktu; strategi kompetitif bisa efisien tetapi berisiko relasi rusak; kompromi dan akomodasi bisa jadi pragmatis tetapi rawan solusi jangka pendek. Oleh karena itu, implementasi empiris harus didukung oleh kebijakan partisipatif, pelatihan manajemen konflik, dan pemantauan ulang secara berkala agar strategi tetap relevan dan adaptif.

3. Rekomendasi Strategis dan Kerangka Implementasi: Membangun Model Penyelesaian Konflik Pendidikan Digital Berbasis Gaya TKI

Penting bagi institusi pendidikan — sekolah maupun perguruan tinggi — untuk membangun kebijakan manajemen konflik yang eksplisit dan sistematis berdasarkan gaya-gaya TKI. Rekomendasi pertama: institusionalisasi literasi konflik melalui pelatihan berkala bagi seluruh pemangku kepentingan. Pelatihan ini tidak hanya mengenalkan teori (TKI), tetapi juga melibatkan simulasi kasus nyata konflik digital: misalnya perselisihan guru–siswa di ruang daring, perbedaan persepsi orang tua tentang tugas daring, atau sengketa pembagian beban kerja pembuatan modul digital. Metode simulasi semacam ini telah terbukti meningkatkan kapasitas peserta dalam memilih strategi kolaboratif atau kompromi alih-alih otomatis menghindar atau kompetitif (Pennington, 2024).

Rekomendasi kedua: desain prosedur kebijakan konflik di sekolah/kampus yang mengakomodasi fleksibilitas gaya. Prosedur ini dapat mencakup tahapan awal observasi dan identifikasi konflik, dialog bersama, mediasi internal, hingga pengambilan keputusan. Misalnya, ketika konflik berkaitan dengan kebijakan penggunaan platform digital baru, sekolah dapat membentuk tim representatif

(guru senior, guru muda, siswa, orang tua) untuk proses konsultasi dan kolaborasi — sehingga keputusan bukan hanya top-down, tetapi hasil kesepakatan bersama. Pendekatan ini menggambarkan komitmen terhadap keadilan prosedural dan partisipasi kolektif.

Rekomendasi ketiga: pemantauan dan evaluasi dinamis. Karena realitas digital terus berubah—akses, beban kerja, teknologi—strategi konflik juga perlu dievaluasi secara periodik. Sekolah dapat mengadakan refleksi bersama dalam rapat guru atau komite sekolah, mendokumentasikan konflik yang muncul, strategi yang dipilih, dan hasilnya. Jika banyak konflik timbul kembali, mungkin perlu revisi gaya atau kebijakan; jika kolaborasi sering menghasilkan solusi sustainable, maka model kolaboratif dapat dijadikan bagian dari kultur organisasi.

Rekomendasi keempat: keseimbangan antara produktivitas dan kesejahteraan. Ketika institusi terlalu fokus pada output (misalnya modul digital, laporan, performa daring), pemilihan gaya kompetitif untuk mengejar target bisa cepat tetapi merusak relasi jangka panjang. Sebaliknya, kolaborasi dan akomodasi memberi ruang bagi kesejahteraan emosional, partisipasi, dan keadilan, tetapi bisa menurunkan efisiensi jika tidak dikelola baik. Oleh sebab itu, pemimpin perlu menyeimbangkan keduanya: menetapkan prioritas, memberi ruang dialog, tetapi tetap menjaga target.

Implikasi bagi kepemimpinan: kepala sekolah atau pimpinan kampus perlu menjadi fasilitator konflik, bukan semata pengambil keputusan. Mereka harus memiliki kecerdasan emosional, empati, keterampilan komunikasi, serta kemampuan menyeimbangkan kepentingan individu dan kolektif. Kemampuan ini menjadi bagian dari kompetensi kepemimpinan di era digital — di mana konflik bersifat lebih cair, tersebar, dan multipihak. Ramadhani (2025) menunjukkan bahwa pemilihan gaya konflik yang tepat berpengaruh pada efektivitas organisasi, kualitas kerja, dan iklim kelembagaan.

Untuk implementasi praktis, tahap awal dapat berupa audit konflik: mengidentifikasi potensi konflik digital (akses, beban kerja, kebijakan, komunikasi), kemudian merumuskan zona strategi: situasi yang cocok untuk kolaborasi, kapan kompromi lebih realistis, dan kapan keputusan tegas (kompetitif) dibutuhkan. Sekolah dapat mengembangkan panduan internal yang menjelaskan contoh konkret: misalnya kebijakan plagiarisme daring, etika diskusi online, jadwal sinkron, beban tugas digital — dan opsi penyelesaian konflik berdasarkan gaya TKI.

Terakhir, penting memastikan keberlanjutan: literasi konflik dan kemampuan resolusi tidak dibatasi pada periode implementasi transformasi digital saja. Budaya konflik produktif harus menjadi bagian dari visi jangka panjang sekolah — sehingga generasi guru dan siswa berikutnya mewarisi kapasitas untuk menyelesaikan konflik secara dewasa, adil, dan kreatif. Kombinasi gaya — kolaboratif, kompromi, akomodasi — serta kesiapan menggunakan gaya kompetitif jika diperlukan, menjadikan sekolah sebagai komunitas belajar dan bertransformasi secara adaptif.

Tabel perbandingan strategi kolaboratif, kompetitif, kompromi, dan akomodasi

Tabel 2. Perbandingan Strategi Kolaboratif , Kompetitif , Kompromi dan Akomodasi

Aspek	Kolaboratif	Kompetitif	Kompromi	Akomodatif
Orientasi terhadap kepentingan	Tinggi pada diri dan pihak lain	Tinggi pada diri dan rendah pada orang lain	Sedang pada keduanya	Rendah pada diri dan tinggi pada orang lain
Tujuan Utama	Solusi win-win & berkelanjutan	Memenangkan keinginan sendiri	Titik tengah yang adil	Menjaga relasi harmoni

Dampak Relasi	Menguatkan hubungan	Beresiko merusak kepercayaan	Relasi terjaga minimal	Harmoni sementara
----------------------	---------------------	------------------------------	------------------------	-------------------

B. Pendekatan mediasi dan restorative practice di lembaga pendidikan

1. Fondasi Konseptual Pendekatan Mediasi dan Restorative Practice dalam Manajemen Konflik Pendidikan Digital

Perubahan paradigma manajemen konflik di lembaga pendidikan bergerak dari pendekatan retributif yang menekankan hukuman menuju pendekatan restoratif yang menekankan pemulihan relasi dan tanggung jawab bersama. Pergeseran ini diperkuat oleh riset yang menunjukkan bahwa praktik disiplin eksklusif seperti skorsing dan pengeluaran siswa seringkali memperburuk ketidaksetaraan, tidak menyentuh akar masalah, serta berkontribusi terhadap iklim sekolah yang tidak aman secara psikososial (Gregory et al., 2016; dibahas kembali oleh Lodi et al., 2021). *Restorative practice* dan mediasi kemudian hadir sebagai dua pendekatan saling terkait yang berorientasi pada penyelesaian konflik melalui dialog, pemulihan kerugian, dan penguatan komunitas belajar.

Konsep mediasi dalam konteks pendidikan merujuk pada proses fasilitasi pihak ketiga yang netral untuk membantu pihak-pihak yang berkonflik mencapai kesepakatan dan kesepakatan bersama. Mediator dapat berasal dari guru, konselor, kepala sekolah, maupun siswa sebaya yang telah dilatih, dengan prinsip utama: netralitas, kerahasiaan, dan kesukarelaan. Yumahendra (2024) misalnya menunjukkan bahwa program negosiasi dan *peer mediation* di sekolah dasar mampu meningkatkan keterampilan penyelesaian konflik dan pemecahan masalah siswa, terutama ketika difasilitasi melalui latihan terstruktur dan refleksi bersama. Temuan

ini menegaskan bahwa mediasi bukan sekadar teknik penyelesaian sengketa, tetapi juga sarana pembelajaran sosial–emosional yang menumbuhkan empati, kemampuan mendengar, dan kesadaran tanggung jawab.

Restorative practice memiliki cakupan yang lebih luas daripada mediasi. *Restorative practice* tidak hanya merespons konflik yang telah terjadi, tetapi juga mencakup strategi proaktif untuk membangun modal sosial, memperkuat relasi, dan menciptakan budaya sekolah yang saling menghargai. Moran (2024) menjelaskan bahwa *restorative practice* bertujuan membangun relasi, mengembangkan keterampilan prososial, mengarahkan perilaku, dan mempromosikan resolusi konflik yang berdampak pada transformasi budaya sekolah secara menyeluruh. Pendekatan ini memandang sekolah sebagai komunitas moral yang terdiri atas individu saling terkait, sehingga pelanggaran tidak hanya dilihat sebagai pelanggaran aturan, melainkan kerusakan hubungan yang perlu dipulihkan.

Kajian sistematis oleh Lodi dan kolega (2021) terhadap berbagai program *restorative justice* di sekolah menunjukkan bahwa delapan dari studi yang dianalisis melaporkan penurunan signifikan dalam pengalaman agresi, kekerasan, dan perundungan di sekolah yang mengadopsi pendekatan restoratif. Alonso-Rodríguez (2025) menambahkan bahwa pelaksanaan *restorative practice* di sekolah berkorelasi dengan peningkatan kesejahteraan emosional, kohesi kelompok, dan penurunan perilaku kekerasan, meskipun efektivitasnya sangat dipengaruhi kualitas implementasi dan dukungan kelembagaan. Temuan ini menempatkan *restorative practice* sebagai salah satu pendekatan kunci dalam reformasi disiplin sekolah yang lebih manusiawi, setara, dan inklusif.

Integrasi mediasi dan *restorative practice* relevan secara khusus di konteks pendidikan digital. Interaksi pembelajaran yang

berpindah ke ruang daring menghadirkan bentuk-bentuk konflik baru: *cyberbullying*, kesalahpahaman komunikasi berbasis teks, kecemburuan terkait partisipasi dalam forum online, hingga perselisihan atas keadilan beban tugas digital. Costa (2025) menegaskan bahwa *restorative practice* yang berfokus pada keadilan, pengambilan tanggung jawab, dan pemulihan relasi berpotensi menjawab tantangan ini, sebab pendekatan restoratif tidak membatasi diri pada ruang fisik, tetapi dapat diadaptasi ke ruang virtual melalui konferensi daring, *restorative chat*, dan lingkaran reflektif berbasis platform digital.

Kerangka teoretis *restorative practice* bertolak dari prinsip bahwa keadilan tidak semata soal identifikasi pelanggar dan pemberian hukuman, namun lebih pada identifikasi kebutuhan semua pihak yang terdampak, penentuan tanggung jawab atas kerusakan yang ditimbulkan, dan perancangan langkah konkret untuk memperbaiki dampak kerusakan tersebut. Acosta dan rekan (2019) menunjukkan bahwa sekolah yang menerapkan *restorative practice* secara konsisten mengalami perbaikan iklim sekolah dan hasil belajar, karena siswa dilibatkan sebagai subjek aktif dalam proses penyelesaian konflik, bukan sekadar objek penghukuman. Di titik ini, mediasi menjadi salah satu mekanisme operasional—sebagai prosedur yang memfasilitasi dialog antara pihak yang melakukan pelanggaran, pihak terdampak, dan komunitas.

Konsep mediasi di Indonesia tidak terlepas dari tradisi lokal dan nilai Pancasila. Puryanto (2025) melalui model pendidikan resolusi konflik berbasis kearifan lokal *Pikukuh* menunjukkan bahwa nilai musyawarah, penghormatan terhadap harmoni sosial, dan pencarian mufakat dapat menjadi fondasi normatif bagi mediasi di sekolah. Model serupa dikembangkan Istianti (2022) melalui *Conflict Resolution Education* berbasis nilai *sabilulungan* yang menekankan eksplorasi, penalaran, pembangunan konsensus,

pengambilan keputusan, dan refleksi resolusi konflik sebagai sintaks pembelajaran. Kedua contoh tersebut mengindikasikan bahwa mediasi dan restorative practice berpotensi diartikulasikan bukan hanya sebagai adopsi konsep Barat, tetapi sebagai pengembangan praksis pendidikan berkeadilan yang berakar pada budaya dan nilai nasional.

Kajian di konteks Indonesia menunjukkan bahwa institusionalisasi manajemen konflik berbasis sekolah secara luas mencakup mediasi, konseling, pembelajaran nilai, dan penegakan peraturan berbasis karakter. Rosa (2025) mendeskripsikan pola konflik antar guru dan strategi penyelesaiannya yang mencakup mediasi internal dan penguatan komunikasi kolegal sebagai bagian dari manajemen konflik berbasis sekolah. Yasin (2025) pada studi kasus SDN 2 Kalipuro menegaskan bahwa strategi mediasi, penguatan regulasi berbasis nilai, dan pembiasaan empati berkontribusi pada pembentukan karakter toleransi, tanggung jawab, dan kontrol diri siswa. Praktik-praktik tersebut memiliki koherensi tinggi dengan prinsip restorative practice, yang menekankan pemulihan, relasi, dan tanggung jawab moral.

Transformasi menuju pendidikan digital memperkuat urgensi mediasi dan restorative practice, sebab banyak konflik kini berlangsung di ruang yang sukar dipantau, seperti grup pesan instan, forum diskusi LMS, dan media sosial siswa. Samimi dan rekan (2023) dalam tinjauan evaluatif menemukan bahwa penerapan restorative practice sebagai model kebijakan disiplin sekolah berkorelasi dengan penurunan *suspension* dan penguatan keadilan rasial, meskipun hasilnya tidak selalu konsisten di semua konteks. Di konteks Indonesia, Sapitri (2025) menunjukkan bahwa manajemen konflik berbasis pendekatan humanis dan partisipatoris—melalui mediasi guru, forum diskusi siswa, dan pembiasaan toleransi—mampu menurunkan intensitas konflik dan memperkuat relasi sosial antarsiswa.

Spektrum teori dan temuan empiris tersebut memberikan landasan kuat bahwa pendekatan mediasi dan restorative practice bukan sekadar alternatif teknis, melainkan bagian dari pergeseran epistemologis dan etis dalam memandang konflik pendidikan. Konflik tidak lagi ditempatkan sebagai gangguan yang harus disingkirkan secepat mungkin, melainkan kesempatan pedagogis untuk membangun kapasitas refleksi, empati, dan tanggung jawab. Di era digital, ketika interaksi semakin cepat, anonim, dan rentan kesalahpahaman, kedua pendekatan ini menawarkan instrumen konseptual dan praktis untuk menjaga kemanusiaan dalam tata kelola konflik pendidikan.

2. Mediasi di Lembaga Pendidikan: Desain, Implementasi, dan Dinamika di Era Digital

Implementasi mediasi di lembaga pendidikan berkembang dalam beberapa bentuk: mediasi oleh guru atau manajemen, *peer mediation* oleh siswa, maupun mediasi hibrid yang melibatkan konselor, orang tua, dan pihak eksternal. Setiap bentuk memiliki logika dan tantangan tersendiri, terutama ketika diaplikasikan pada konteks pendidikan digital yang ditandai oleh komunikasi campuran luring–daring. Yumahendra (2024) menunjukkan bahwa program negosiasi dan mediasi sebaya pada siswa sekolah dasar dirancang melalui tahapan pelatihan keterampilan komunikasi, simulasi kasus, dan pelaksanaan mediasi nyata di bawah supervisi guru. Hasil penelitian tersebut mengindikasikan peningkatan signifikan dalam keterampilan penyelesaian konflik, kemampuan memecahkan masalah, dan keberanian siswa untuk mengungkapkan perasaan secara konstruktif.

Mediasi guru–siswa juga memainkan peran sentral dalam mengelola konflik yang bersumber dari kesenjangan generasi maupun perbedaan ekspektasi terhadap pembelajaran digital. Pakpahan (2024) yang meneliti manajemen konflik antara guru dan

siswa di SMK Sahid Surakarta menyoroti bahwa konflik kerap dipicu oleh perbedaan gaya komunikasi, persepsi terhadap kedisiplinan, dan penggunaan gawai di kelas. Proses mediasi menjadi ruang di mana siswa dapat menjelaskan alasan perilaku mereka, guru merefleksikan pendekatan yang digunakan, dan keduanya bersama-sama menyepakati perubahan sikap dan aturan. Di ruang digital, proses ini dapat difasilitasi melalui pertemuan daring tertutup, pesan personal yang terstruktur, atau konferensi kecil yang dipandu konselor.

Riset di berbagai daerah menunjukkan bahwa keberhasilan mediasi sangat terkait dengan sejauh mana nilai-nilai humanis dan partisipatif tertanam dalam budaya sekolah. Sapitri (2025) mencatat bahwa strategi mediasi di salah satu pesantren modern melibatkan guru sebagai mediator, forum diskusi siswa, dan pembiasaan nilai toleransi, empati, dan musyawarah sebagai bagian dari kultur lembaga. Pendekatan ini menggeser posisi mediasi dari sekadar prosedur formal menjadi praktik keseharian: setiap konflik kecil di kelas didorong untuk diselesaikan melalui percakapan, bukan hukuman instan, sehingga siswa belajar bahwa perbedaan dan kesalahan adalah bagian dari proses bertumbuh.

Konteks pendidikan dasar juga memperlihatkan bahwa mediasi efektif bila diintegrasikan dalam desain pendidikan karakter dan resolusi konflik berbasis nilai lokal. Istianti (2022) melalui model PRK-BKLS (Pendidikan Resolusi Konflik Berbasis Kearifan Lokal Sabilulungan) menunjukkan bahwa tahapan eksplorasi, penalaran logis, pembangunan konsensus, pengambilan keputusan, dan refleksi dapat menjadi kerangka mediasi edukatif yang mengakar pada budaya lokal Sunda. Pola ini dapat diterjemahkan ke dalam konteks digital melalui tugas proyek kolaboratif, diskusi daring terarah, dan forum refleksi setelah konflik yang melibatkan siswa dari berbagai latar belakang sosial.

Sebagai mekanisme penyelesaian konflik, mediasi membutuhkan prasyarat institusional. Kebijakan sekolah perlu mengakui mediasi sebagai jalur resmi penyelesaian konflik sebelum sanksi dijatuhkan, terutama untuk konflik antar siswa dan antara siswa dengan guru. Yasin (2025) menemukan bahwa di SDN 2 Kalipuro, keberadaan prosedur yang menempatkan mediasi, konseling, dan penguatan regulasi berbasis nilai sebagai langkah utama, menghasilkan iklim sekolah yang lebih hangat dan menurunkan intensitas konflik terbuka. Rosa (2025) juga menunjukkan bahwa institusionalisasi manajemen konflik berbasis sekolah mencakup pembentukan tim kecil yang bertugas memfasilitasi mediasi antar guru ketika terjadi ketegangan mengenai pembagian tugas dan perbedaan pandangan pedagogis.

Era digital menghadirkan tantangan baru bagi mediasi, terutama terkait dokumentasi dan etika privasi. Mediasi yang dilakukan melalui platform daring perlu menjamin kerahasiaan percakapan, pengelolaan rekaman pertemuan, dan pembatasan akses data. Lodi et al. (2021) mengingatkan bahwa implementasi *restorative justice* dan mediasi di sekolah harus memperhatikan prinsip perlindungan terhadap pihak yang rentan, terutama ketika konflik melibatkan pengalaman traumatis atau perundungan. Di Indonesia, hal ini menuntut integrasi antara standar perlindungan anak, regulasi perlindungan data pribadi, dan pedoman etika penggunaan platform pembelajaran.

Transformasi mediasi ke ruang digital juga membuka peluang inovasi. Konferensi mediasi dapat diselenggarakan secara *hybrid*, sehingga orang tua yang bekerja di luar kota tetap dapat hadir; grup kelas dapat memiliki protokol mediasi berbasis *chat* yang difasilitasi wali kelas; dan platform LMS dapat memuat fitur laporan konflik yang langsung menyalurkan kasus ke tim mediasi sekolah. Campbell (2025) menekankan bahwa *restorative practice*—termasuk mediasi

sebagai salah satu komponennya—sangat terbantu bila didukung struktur kelembagaan yang jelas, pelatihan rutin, dan penggunaan teknologi yang mempermudah koordinasi.

Efektivitas mediasi dalam jangka panjang terkait erat dengan perubahan kultur sekolah. Penelitian di berbagai yurisdiksi mencatat bahwa ketika mediasi hanya ditempatkan sebagai intervensi *ad hoc* tanpa perubahan nilai dasar disiplin, dampaknya cenderung terbatas. Fredricks (2020) menemukan bahwa restorasi relasi dan perubahan perilaku lebih langgeng ketika mediasi disertai upaya membangun komunitas belajar yang aman, suportif, dan menghargai suara siswa. Hal ini sejalan dengan gagasan bahwa mediasi tidak dapat berdiri sendiri; mediasi memerlukan ekosistem restoratif yang memandang konflik sebagai kesempatan pembelajaran, bukan sekadar ancaman terhadap ketertiban.

Konflik di era digital sering bereskalasi cepat karena sifat viral dari informasi dan sulitnya mengontrol penyebaran konten. Bullying yang dulu terbatas di lingkungan sekolah kini dapat berlanjut ke dunia maya tanpa batas waktu dan ruang. Restorative practice menawarkan kerangka respon yang menempatkan mediasi sebagai langkah penting: pihak yang melakukan perundungan diajak bertemu pihak terdampak dalam pengaturan aman, mendengar langsung dampak perilakunya, dan mendesain rencana pemulihan—misalnya permintaan maaf publik terarah, penghapusan konten, atau keterlibatan dalam kegiatan edukatif. Lodi et al. (2021) dan Costa (2025) merekomendasikan pendekatan semacam ini untuk menggantikan pola hukuman murni yang sering tidak menyentuh akar persoalan.

Mediasi di lembaga pendidikan akhirnya dapat dipahami sebagai jembatan antara konflik dan restorative practice yang lebih luas. Proses mediasi menyediakan ruang aman bagi narasi semua pihak, memfasilitasi pengakuan atas kerusakan yang terjadi, dan

merumuskan kesepakatan pemulihan. Restorative practice menyediakan filosofi dan kerangka komunitas yang memastikan hasil mediasi tidak terputus, tetapi diintegrasikan ke dalam praktik harian dan regulasi sekolah. Di era digital, integrasi keduanya menjadi prasyarat penting untuk memastikan bahwa transformasi teknologi tidak mengorbankan dimensi kemanusiaan dan keadilan dalam pendidikan.

3. Restorative Practice di Lembaga Pendidikan: Dampak, Tantangan, dan Agenda Transformasi Kepemimpinan Digital

Restorative practice di lembaga pendidikan tidak sekadar mengubah teknik penyelesaian konflik, tetapi menggeser paradigma disiplin dari orientasi hukuman menuju orientasi pemulihan. Pendekatan ini tercermin dalam berbagai bentuk: *restorative circles*, konferensi keluarga, konferensi korban–pelaku, percakapan restoratif, pengembangan kontrak perilaku, hingga praktik lain yang menempatkan relasi sebagai pusat. Joseph-McCatty (2023) melalui studi kasus di sekolah menengah perkotaan menemukan bahwa penerapan *restorative circles* berkontribusi terhadap penguatan rasa kepemilikan siswa terhadap komunitas sekolah, penurunan ketegangan antar kelompok, dan peningkatan kualitas dialog tentang isu-isu sulit seperti ras, kelas sosial, dan kekerasan.

Dari perspektif hasil, sejumlah studi melaporkan bahwa restorative practice berkorelasi dengan perbaikan iklim sekolah, penurunan angka suspensi, dan peningkatan partisipasi akademik. Daly (2024) menunjukkan bahwa budaya sekolah yang positif dan suportif, yang dihasilkan melalui penerapan restorative practice secara menyeluruh, berhubungan dengan peningkatan keterlibatan dan prestasi akademik siswa. Acosta et al. (2019) dan Samimi et al. (2023) menemukan bahwa penggunaan restorative practice di beberapa distrik sekolah di Amerika Serikat menurunkan kesenjangan disiplin berdasarkan ras, meskipun efektivitasnya sangat ditentukan oleh konsistensi dan kedalaman implementasi.

Dimensi sosial–emosional juga sangat menonjol. Costa (2025) menekankan bahwa *restorative practice* berkontribusi pada peningkatan empati, rasa tanggung jawab, dan kemampuan merefleksikan dampak perilaku pada orang lain. Moran (2024) melalui tinjauan pengalaman guru dengan *restorative practice* pada remaja awal menegaskan bahwa praktik ini membantu guru membangun relasi yang lebih bermakna, karena interaksi tidak berhenti pada pemberian sanksi, tetapi diperluas menjadi percakapan mengenai kebutuhan, perasaan, dan aspirasi siswa. Hasil tersebut memberi dasar argumentatif bahwa *restorative practice* merupakan strategi penting untuk memulihkan dan memperkuat modal relasional di sekolah, terutama di tengah fragmentasi sosial akibat penggunaan teknologi digital.

Tantangan implementasi *restorative practice* cukup kompleks. Hussein (2024) mengidentifikasi sejumlah faktor penghambat implementasi, antara lain keterbatasan pelatihan, resistensi budaya terhadap perubahan paradigma disiplin, beban waktu guru, dan kurangnya dukungan kebijakan dari tingkat distrik atau kementerian. Sejumlah guru melaporkan kebingungan ketika harus menyeimbangkan tuntutan administratif yang masih retributif (misalnya kewajiban pelaporan pelanggaran dan sanksi) dengan komitmen personal pada pendekatan restoratif. Kesenjangan ini dapat memunculkan praktik “setengah hati”, di mana *restorative circle* dilakukan secara formalitas tanpa proses refleksi mendalam.

Era digital menambah lapisan tantangan sekaligus peluang. *Restorative practice* perlu bertransformasi untuk mengatasi konflik yang terjadi di ruang maya. Lembaga seperti Learning Policy Institute menyoroti bahwa *restorative practice* dirancang untuk membangun komunitas, mengajar keterampilan interpersonal, dan memperbaiki kerusakan ketika konflik terjadi, termasuk kebutuhan yang muncul akibat trauma di dalam maupun di luar sekolah. Pada

konteks digital, trauma tersebut bisa berkaitan dengan perundungan siber, penyebaran konten memalukan, atau eksklusi sosial melalui platform online. Restorative practice yang peka terhadap realitas digital perlu menyediakan protokol tanggap darurat, panduan etika komunikasi online, dan mekanisme pemulihan yang melibatkan penghapusan konten merugikan serta rekonsiliasi relasional.

Transformasi kepemimpinan menjadi titik krusial. Kepala sekolah dan pimpinan kampus perlu memposisikan diri bukan lagi sebagai “penjaga ketertiban” semata, tetapi sebagai *chief restorative officer* yang mengorkestrasi budaya dialogis, keadilan, dan pemulihan. Sapitri (2025) dan Yasin (2025) menunjukkan bahwa ketika pemimpin sekolah mengadopsi pendekatan humanis-partisipatoris, memfasilitasi mediasi, dan mengintegrasikan nilai empati dalam kebijakan, intensitas konflik menurun dan karakter sosial siswa menguat. Di era digital, kepemimpinan seperti ini dituntut untuk mampu menyusun regulasi penggunaan gawai, memandu etika interaksi di grup kelas, dan memastikan bahwa setiap insiden konflik online ditangani melalui pendekatan restoratif yang konsisten.

Restorative practice juga memiliki dimensi keadilan sosial yang kuat. Penelitian RAND dan sejumlah lembaga lain menunjukkan bahwa praktik disiplin tradisional sering memperparah ketimpangan bagi siswa dari kelompok marginal. Pendekatan restoratif, jika dirancang secara sadar, dapat membantu mengatasi bias struktural ini, sebab prosesnya menempatkan semua pihak sebagai subjek—mereka yang dirugikan, yang melakukan pelanggaran, dan komunitas—untuk bersama-sama mendefinisikan kerusakan dan kebutuhan pemulihan. Di konteks Indonesia, upaya mengintegrasikan nilai Pancasila, kearifan lokal, dan prinsip hak asasi manusia dalam desain restorative practice dapat memperkuat dimensi emansipatoris ini.

Agenda strategis ke depan mencakup integrasi mediasi dan restorative practice ke dalam kurikulum pendidikan guru dan pendidikan karakter siswa. Program pendidikan guru prajabatan perlu memasukkan modul manajemen konflik berbasis mediasi dan restorative practice, termasuk simulasi kasus digital seperti *cyberbullying* atau konflik grup tugas online. Moran (2024) menegaskan bahwa guru yang mendapatkan pelatihan komprehensif tentang restorative practice lebih siap mengintegrasikan praktik tersebut dalam manajemen kelas harian dan menjadikannya bagian dari pedagogi relasional. Di sisi lain, kurikulum siswa dapat memasukkan materi tentang komunikasi non-kekerasan, empati, dan keterampilan dialog restoratif sebagai bagian dari pendidikan Pancasila dan Profil Pelajar Pancasila.

Implementasi restorative practice yang matang memerlukan dukungan kebijakan makro. Sejumlah negara bagian dan distrik sekolah—seperti yang dilaporkan oleh otoritas pendidikan di California dan New Mexico—telah mengembangkan pedoman resmi, program hibah, dan toolkit untuk membantu sekolah bertransisi ke pendekatan restoratif. Langkah serupa dapat diadaptasi pada konteks Indonesia melalui peraturan kementerian yang mendorong sekolah mengurangi penggunaan sanksi eksklusif, memperkuat fungsi mediasi dan konseling, serta mengintegrasikan restorative practice di dalam Sistem Penjaminan Mutu Internal sekolah.

Penguatan riset menjadi agenda penting berikutnya. Alonso-Rodríguez (2025) menekankan perlunya studi longitudinal dan desain eksperimen kuasi untuk mengukur dampak jangka panjang restorative practice terhadap kekerasan sekolah, kesejahteraan emosional, dan hasil akademik. Di Indonesia, penelitian seperti yang dilakukan Yumahendra (2024), Sapitri (2025), dan Yasin (2025) perlu diperluas ke konteks pendidikan digital secara spesifik,

misalnya mengevaluasi efektivitas *online restorative circles*, mediasi berbasis *chat*, atau program literasi konflik digital yang terintegrasi dengan platform pembelajaran. Pendekatan *mixed methods* dapat menangkap dinamika psikososial yang kompleks sekaligus memberikan bukti kuantitatif tentang pengaruh intervensi.

Gagasan kunci yang mengikat keseluruhan uraian adalah bahwa mediasi dan *restorative practice* di lembaga pendidikan bukan sekadar teknik penyelesaian sengketa, melainkan strategi transformasi kultural yang memadukan dimensi pedagogis, etis, dan digital. Mediasi menyediakan wadah praktis untuk dialog dan pemulihan, sementara *restorative practice* memberi kerangka filosofis dan struktural agar pemulihan tersebut tertanam dalam kehidupan sekolah. Ketika keduanya diintegrasikan secara sistematis, lembaga pendidikan di era digital dapat bergerak dari paradigma “mengendalikan perilaku bermasalah” menuju paradigma “membangun komunitas pembelajar yang bertanggung jawab, empatik, dan adil”—sebuah transformasi yang krusial bagi manajemen konflik pendidikan di abad ke-21.

D. Penerapan teknologi digital dalam manajemen konflik (*AI, chatbot, learning analytics*)

1. Rasional dan Potensi Teknologi Digital untuk Manajemen Konflik Pendidikan

Perkembangan teknologi digital telah merambah hampir semua aspek kehidupan, termasuk dunia pendidikan, sehingga institusi pendidikan kini menghadapi tantangan dan peluang baru dalam hal manajemen konflik. Konflik pada lembaga pendidikan tidak lagi hanya berkisar pada interaksi tatap muka; komunikasi daring, platform kolaborasi digital, media sosial komunitas sekolah, dan sistem pembelajaran online menimbulkan dinamika baru—misalnya kesalahpahaman di grup chat, ketegangan karena beban

tugas online, hingga potensi cyberbullying atau perundungan digital. Situasi seperti itu menuntut strategi manajemen konflik yang adaptif, responsif, dan kontekstual terhadap karakter ruang digital. Artikel yang membahas resolusi konflik di era digital menyatakan bahwa transformasi digital membawa peluang sekaligus tantangan bagi lembaga pendidikan, sehingga diperlukan strategi inovatif dan adaptif yang memanfaatkan perangkat digital untuk deteksi dini, komunikasi transparan, mediasi berbasis teknologi, dan resolusi konflik yang lebih efisien. (Al-Mumtaz, 2024)

Kesempatan besar muncul dari kemajuan kecerdasan buatan (AI) dan data learning analytics. Sistem AI mampu memproses volume data besar relatif cepat, mendeteksi pola komunikasi, dan bahkan menganalisis emosi atau nada dari pesan tertulis melalui teknik pemrosesan bahasa alami (Natural Language Processing, NLP). Sebagai contoh, penelitian oleh Gkanatsiou (2025) menunjukkan bahwa alat berbasis AI dapat digunakan dalam institusi pendidikan tinggi untuk deteksi dini konflik dengan analisis sentimen dan emosi — menyediakan potensi intervensi sebelum eskalasi terjadi. (Gkanatsiou, 2025) Demikian pula, artikel tentang “Artificial intelligence for practicing conflict resolution” (Hsu et al., 2023) memperkenalkan aplikasi web yang membantu individu mempelajari bahasa komunikasi yang menjaga relasi — mencerminkan pendekatan restoratif berbantuan AI untuk konflik interpersonal.

Implementasi AI dalam manajemen konflik di pendidikan memiliki beberapa keunggulan. Pertama, skala dan kecepatan: AI dapat memantau komunikasi daring dalam forum diskusi, grup kelas, atau platform kolaborasi dan mengidentifikasi pesan-pesan yang berpotensi konflik berdasarkan pola kata, nada, atau intensitas sentimen. Kedua, objektivitas dan konsistensi: dibandingkan manusia, AI mampu menganalisis data tanpa bias emosional, baik

dalam identifikasi isu maupun pelaporan, sehingga meminimalkan ketimpangan subjektif. Ketiga, personalisasi intervensi: berdasarkan analisis data, AI atau sistem analytics bisa merekomendasikan jenis intervensi—misalnya mediasi, konseling, atau dialog restoratif—yang sesuai dengan karakteristik konflik dan pelaku, sehingga respons bisa lebih tepat sasaran.

Potensi AI ini juga sejalan dengan perkembangan penggunaan chatbot dalam pendidikan. Penelitian terbaru (Engeness, Nohr & Fossland, 2025) pada kursus daring untuk calon guru menunjukkan bahwa chatbots dapat berfungsi sebagai mitra belajar interaktif yang mendukung regulasi diri (*self-regulated learning*), refleksi, dan digital agency peserta. (Engeness et al., 2025) Meskipun fokus utama riset itu pada aspek pembelajaran, implikasinya bagi manajemen konflik tidak sulit dibayangkan: chatbot dapat menjadi saluran awal bagi siswa atau guru untuk menyuarakan rasa tidak nyaman atau konflik tanpa harus langsung menghadapi mediator manusia, membantu meredam potensi eskalasi, dan menyediakan saran awal resolusi konflik.

Lebih jauh, integrasi *learning analytics* memungkinkan institusi mendeteksi tren konflik dari data aktivitas, seperti frekuensi keluhan, laporan tugas terlambat, pola interaksi negatif di forum, atau absensi sinkron — yang bisa jadi menunjukkan gejala ketidakpuasan, beban kerja berlebih, atau stress komunitas. Data teragregasi semacam ini memungkinkan manajemen sekolah membuat kebijakan proaktif: misalnya pelatihan literasi digital, distribusi beban kerja ulang, atau pengaturan ulang struktur komunikasi daring. Dalam literatur pendidikan Islam, disebut bahwa AI dalam manajemen pendidikan dapat membantu memahami kebutuhan siswa secara lebih mendalam, memprediksi tantangan belajar, dan mengoptimalkan alokasi sumber daya serta intervensi secara berbasis data. (RIGGS Journal, 2025)

Namun demikian, penerapan teknologi digital untuk manajemen konflik bukan tanpa risiko. Kritik yang muncul terutama menyangkut privasi data, potensi over-reliance pada teknologi, serta pengurangan interaksi manusia yang bisa melemahkan empati dan kedekatan emosional. (Belajarlagi.id, 2024) Jika tidak diimbangi dengan etika, literasi digital, dan regulasi yang jelas, penggunaan AI dan chatbot bisa memperburuk ketidaksetaraan akses, menyuburkan praktik pemantauan yang invasive, atau bahkan menciptakan rasa tidak nyaman di antara siswa/guru.

Landasan konseptual dan empiris tadi menunjukkan bahwa teknologi digital — terutama AI, chatbot, dan learning analytics — memiliki potensi transformatif bagi manajemen konflik di institusi pendidikan. Potensi itu berkisar dari deteksi dini dan pencegahan, mediasi dan intervensi restoratif digital, hingga kebijakan berbasis data jangka panjang. Tantangan dan risiko menuntut kebijakan yang bijaksana, literasi digital komunitas, dan keseimbangan antara efisiensi teknologi dan nilai kemanusiaan.

2. Model Praktis Penerapan: AI, Chatbot, dan Learning Analytics untuk Resolusi Konflik di Sekolah/Kampus

Menerjemahkan potensi teknologi ke praktik di lembaga pendidikan memerlukan model implementasi yang sistematis. Salah satu kerangka yang diusulkan oleh Gkanatsiou (2025) meliputi beberapa fase: analisis kebutuhan, seleksi alat, uji coba (pilot), penilaian budaya organisasi, dan siklus umpan balik (feedback loop). (Gkanatsiou, 2025) Fase awal—analisis kebutuhan—melibatkan identifikasi skenario konflik khas di sekolah/kampus: misalnya sengketa akibat beban tugas daring, kesenjangan akses internet, ketidakjelasan kebijakan digital, komunikasi grup negatif, atau kasus *cyberbullying*.

Tahap seleksi alat mencakup pemilihan platform dan alat AI sesuai kebutuhan konteks: apakah akan digunakan untuk pemantauan forum daring, sentimen analitik, chatbot mediasi, atau

learning analytics untuk memetakan beban kerja dan stres komunitas. Pemilihan ini harus mempertimbangkan kesiapan teknis, budaya organisasi, dan aspek etis seperti privasi serta persetujuan pengguna. Jika lingkungan sekolah sudah menggunakan platform kolaborasi daring (misalnya LMS, grup chat, forum diskusi), integrasi alat digital relatif lebih mudah—tidak memerlukan infrastruktur besar tambahan.

Setelah alat dipilih, dilakukan uji coba terkontrol (pilot) misalnya pada satu kelas, satu unit organisasi, atau satu kelompok guru. Di sini penting memantau tidak hanya efektivitas identifikasi konflik atau intervensi, tetapi juga respons pengguna: apakah siswa/guru merasa nyaman, apakah ada resistensi, apakah privasi terjaga, dan apakah interaksi tetap manusiawi. Sebagai bagian evaluasi, lembaga bisa menggunakan feedback kualitatif (wawancara, survei) dan kuantitatif (frekuensi konflik, durasi penyelesaian, tingkat kepuasan) untuk menilai hasil pilot.

Contoh konkret dari penggunaan AI: Hsu et al. (2023) mengembangkan aplikasi web berbasis AI yang menyediakan latihan resolusi konflik secara daring — pengguna diberi situasi konflik hipotetis dan diarahkan untuk memilih bahasa komunikasi yang mempertahankan relasi (*relationship-preserving language*). (Hsu et al., 2023) Model ini relevan untuk pendidikan karakter dan konflik interpersonal di sekolah: melalui latihan semacam ini, siswa atau guru bisa belajar berefleksi, memahami dampak kata dan nada, dan berlatih komunikasi damai sebelum terjun dalam konflik nyata.

Selain itu, chatbot berbasis AI dapat difungsikan sebagai “asisten mediasi awal” atau “saluran aduan anonim”. Penelitian oleh Engeness, Nohr & Fosslund (2025) menunjukkan bahwa chatbot mendukung regulasi diri, refleksi siswa, dan pemberdayaan digital agency peserta, mengindikasikan bahwa penggunaan chatbot dalam konteks konflik memungkinkan pihak yang merasa sulit untuk

menyampaikan keresahan secara langsung berbicara dalam ruang privat terlebih dahulu. (Engeness et al., 2025) Chatbot juga bisa menyediakan saran awal—langkah-langkah yang bisa diambil, pertanyaan reflektif, atau opsi dialog damai—sehingga konflik bisa diredam sejak awal.

Learning analytics — sebagai bagian dari sistem manajemen data pendidikan — memainkan peran strategis dalam pemetaan konflik struktural atau sistemik. Sekolah dapat memantau indikator seperti ketidakhadiran pada sesi sinkron daring, keterlambatan tugas, penurunan partisipasi di forum, keluhan anonim, atau pola interaksi negatif. Data semacam itu dapat dianalisis secara agregat untuk mengidentifikasi kelompok atau periode rentan konflik (misalnya saat tugas kelompok besar, ujian daring, atau masa transisi kebijakan digital). Berdasarkan hasil analitik, manajemen bisa merancang intervensi struktural: redistribusi beban kerja, modul literasi digital, pelatihan mediasi digital, atau kebijakan fleksibilitas.

Penerapan secara praktis menuntut perubahan budaya organisasi: pedagogi dan manajemen harus membuka diri terhadap metode baru, memberi pelatihan literasi digital dan etika data kepada guru, siswa, dan orang tua, serta menetapkan kebijakan privasi dan persetujuan penggunaan data. Studi tentang manajemen kelas berbasis AI di tingkat dasar memperingatkan bahwa meskipun potensi efisiensi besar, efektivitas sangat tergantung pada kesiapan infrastruktur, kompetensi guru, dan regulasi etika penggunaan teknologi. (Al-Zayn, 2023) Tanpa aspek ini, implementasi bisa gagal atau bahkan menghasilkan dampak negatif, seperti ketergantungan berlebihan pada sistem, penurunan keterlibatan manusia, atau resistensi.

Skenario integratif yang ideal adalah lembaga pendidikan yang mengombinasikan tiga komponen: AI-driven monitoring & analytics, chatbot mediasi/dukungan emosional, dan kanal mediasi

manusia (guru, konselor) — di mana teknologi menjadi pelengkap, bukan pengganti, peran manusia. Misalnya, ketika analitik menunjukkan peningkatan intensitas konflik dalam grup kelas daring, chatbot dapat mengirim notifikasi anonim kepada mediator, mediator menghubungi pihak terkait, memfasilitasi dialog, dan mendokumentasikan hasil penyelesaian. Proses ini kemudian terintegrasi dalam kebijakan sekolah sebagai prosedur standar manajemen konflik digital.

Model praktis ini juga bisa mendukung pendekatan restoratif dengan skala digital: AI membantu deteksi dini dan refleksi, chatbot membantu mediasi awal, dan mediator manusia memfasilitasi penyelesaian dan rekonsiliasi. Kombinasi ini memungkinkan lembaga menangani konflik yang bersifat cepat eskalatif dan tersebar (berbasis teks, daring) tanpa kehilangan dimensi kemanusiaan dan nilai keadilan.

Implementasi model digital ini juga memiliki potensi meningkatkan efisiensi administrasi: beban kerja guru atau staf manajemen konflik bisa dikurangi karena sistem otomatis mendeteksi potensi konflik, mengumpulkan data, dan menghasilkan laporan awal. Sebagai hasilnya, energi dan waktu manusia dapat dialihkan ke aspek emosional dan pedagogis—mediasi mendalam, pembinaan karakter, dan pembangunan budaya sekolah yang sehat.

3. Tantangan, Risiko, dan Rekomendasi Etis — Menuju Kebijakan Manajemen Konflik Digital Berkelanjutan

Penerapan teknologi digital dalam manajemen konflik pendidikan tidak terlepas dari tantangan serius — terutama di aspek etika, privasi, ketergantungan, dan kesenjangan akses. Risiko pertama adalah masalah privasi dan keamanan data. Sistem AI dan learning analytics mengumpulkan data sensitif: percakapan pribadi, pola interaksi siswa, catatan emosional, dan perilaku daring. Jika

data ini tidak dikelola dengan aman, bisa ada kebocoran atau penyalahgunaan. Banyak literatur menekankan bahwa penggunaan AI harus disertai kebijakan perlindungan data, persetujuan pengguna, dan transparansi penggunaan data (Chen, Lin & kolega, 2020; laporan pendidikan global 2025) — tanpa ini, potensi teknologi berbalik menjadi sumber ketidakadilan dan kecurigaan komunitas. (Zelevnikow, 2021; Al-Zayn, 2023)

Kedua, ketergantungan berlebihan pada AI dapat melemahkan kompetensi interpersonal dan empati manusia. Teknologi mungkin mahir dalam mendeteksi pola dan menyarankan tindakan, tetapi tidak bisa menggantikan kepekaan emosional manusia penuh—kemampuan mendengar secara mendalam, membaca bahasa tubuh, dan memahami konteks sosial-kultural. Beberapa penelitian memperingatkan bahwa jika interaksi digantikan oleh chatbot terlalu sering, kualitas relasi manusia bisa terdegradasi, dan siswa atau guru mungkin kehilangan kesempatan membangun empati, toleransi, dan kemampuan mediasi secara alami. (Belajarlagi.id, 2024; frontiersin.org, 2024)

Ketiga, tantangan akses dan kesetaraan — tidak semua lembaga atau individu memiliki infrastruktur dan literasi digital yang memadai. Di banyak sekolah, terutama di daerah kurang beruntung, koneksi internet tidak stabil, perangkat terbatas, atau guru tidak terbiasa menggunakan teknologi canggih. Implementasi AI atau sistem analytics di sekolah semacam itu berisiko memperlebar kesenjangan: sekolah kaya unggul dalam manajemen konflik dan layanan pendukung; sekolah miskin tertinggal bahkan semakin rentan konflik karena infrastruktur kurang mendukung. Studi manajemen kelas berbasis AI menunjukkan bahwa kesiapan infrastruktur, kompetensi guru, dan regulasi etika menjadi faktor penentu efektivitas. (Al-Zayn, 2023).

Keempat, persoalan validitas dan keandalan data serta algoritma AI. Analisis sentimen atau deteksi emosi melalui NLP

bersifat probabilistik dan kontekstual; arti pesan bisa berbeda tergantung budaya, bahasa, dan nuansa lokal. Tanpa kalibrasi kontekstual, sistem bisa menghasilkan false positive — artinya menandai pesan “bermasalah” padahal tidak — atau false negative — melewatkan potensi konflik. Hal ini berbahaya karena bisa memicu intervensi yang tidak perlu atau melewatkan konflik nyata. Laporan tentang transformasi AI dalam resolusi konflik menekankan bahwa meskipun alat digital kuat, mereka seharusnya melengkapi — bukan menggantikan — penilaian manusia dalam mediasi dan keputusan penting. (Pollack Peacebuilding, 2025; Hsu et al., 2023)

Selain itu, ada aspek etis — penggunaan AI harus dijalankan berdasarkan prinsip keadilan, inklusi, dan penghormatan terhadap martabat individu. Sekolah perlu menetapkan kebijakan penggunaan AI yang jelas: siapa yang memiliki akses data, bagaimana data disimpan, bagaimana privasi dilindungi, dan bagaimana hasil analisis digunakan. Tanpa kebijakan semacam itu, teknologi bisa dipahami sebagai alat kontrol, pemantauan, atau bahkan dominasi — bukan sebagai alat pemberdayaan dan rekonsiliasi.

Untuk menjawab tantangan dan memaksimalkan potensi, saya menawarkan beberapa rekomendasi strategis:

- a. Lembaga pendidikan perlu merumuskan kebijakan digital yang komprehensif — meliputi privasi data, persetujuan pengguna (guru, siswa, orang tua), transparansi penggunaan AI, dan tata kelola data.
- b. Memberikan pelatihan literasi digital dan etika AI bagi seluruh komunitas sekolah: guru, siswa, orang tua, staf — agar mereka memahami potensi dan batasan teknologi, serta dapat menggunakan secara kritis.
- c. Mengombinasikan teknologi dengan interaksi manusia: AI, chatbot, dan analytics berfungsi sebagai alat bantu; mediasi

dan keputusan penting tetap dilakukan oleh manusia (guru, konselor, mediator) — menjaga dimensi empati, keadilan, dan kepekaan kontekstual.

- d. Mendesain penerapan secara bertahap (phased approach): mulai dari pilot kecil, evaluasi, perbaikan, hingga skala luas — agar risiko dapat dikelola dan komunitas dapat menyesuaikan.
- e. Monitoring dan evaluasi terus menerus: lembaga harus memantau efektivitas, dampak sosial, serta potensi negative externalities — seperti stres, resistensi, atau ketimpangan akses — dan siap melakukan revisi kebijakan atau teknologi bila diperlukan.

Proyeksi ke depan menunjukkan bahwa teknologi digital — ketika dipadukan dengan prinsip etis, pedagogis, dan humanis — dapat menjadi tulang punggung manajemen konflik di zaman digital. AI dan learning analytics memungkinkan deteksi dini dan respons cepat; chatbot mendukung kanal komunikasi dan mediasi awal; intervensi manusia menjaga nilai moral dan keadilan. Kombinasi ini menjadikan manajemen konflik pendidikan lebih adaptif, responsif, dan berorientasi pada pemulihan relasi.

Transformasi semacam ini memerlukan kepemimpinan visioner: kepala sekolah, dekan, manajemen, atau koordinator digital harus mengambil peran aktif sebagai champion digital conflict resolution — bukan hanya adopsi teknologi, tetapi pembentukan budaya digital-responsif dan kemanusiaan. Dengan perencanaan, kebijakan, pelatihan, dan evaluasi yang matang, penerapan teknologi digital dalam manajemen konflik bisa menjadi bagian integral dari ekosistem pendidikan yang lebih adil, inklusif, dan adaptif terhadap tantangan abad ke-21.

Ringkasan

Strategi dan model penyelesaian konflik pendidikan digital bergerak dari kerangka klasik sampai pendekatan mutakhir berbasis

teknologi. Model Thomas–Kilmann Conflict Mode Instrument (TKI) menyediakan fondasi konseptual penting melalui lima gaya penyelesaian konflik—competing, collaborating, compromising, accommodating, dan avoiding—yang dibangun di atas dimensi keasertifan dan kooperativitas. Berbagai penelitian menunjukkan bahwa gaya konflik pemimpin pendidikan memengaruhi iklim organisasi, moral, dan kualitas relasi; gaya kolaboratif dan kompromis cenderung memperkuat kepercayaan, sedangkan gaya kompetitif atau menghindar yang berlebihan berpotensi memicu resistensi dan konflik laten. Dalam konteks pendidikan digital, TKI membantu kepala sekolah dan pimpinan perguruan tinggi membaca pola respons guru, siswa, dan orang tua terhadap kebijakan digital, perbedaan literasi teknologi, dan perubahan kurikulum berbasis platform daring.

Strategi kolaboratif, kompetitif, kompromi, dan akomodasi yang diturunkan dari TKI kemudian dioperasionalkan sebagai pilihan taktikal dalam mengelola konflik di sekolah/kampus. Kolaborasi diposisikan sebagai strategi ideal ketika institusi ingin membangun budaya digital yang partisipatif, karena menggabungkan keberanian menyuarakan kepentingan sendiri dan kesediaan mendengarkan pihak lain; penerapannya tampak pada dialog lintas generasi antara guru senior dan guru muda dalam perancangan pembelajaran digital. Gaya kompetitif tetap dibutuhkan pada situasi tertentu, misalnya penegakan tegas terhadap pelanggaran etika digital seperti cyberbullying atau plagiarisme, tetapi harus digunakan secara selektif agar tidak merusak kepercayaan. Kompromi dan akomodasi berfungsi sebagai strategi transisional yang praktis ketika kolaborasi penuh sulit dilakukan, meskipun berisiko menghasilkan solusi setengah matang atau beban emosional bagi pihak yang terus mengalah jika tidak diimbangi refleksi dan evaluasi berkala.

Pendekatan mediasi dan *restorative practice* menambahkan dimensi etis–pedagogis yang kuat dalam manajemen konflik pendidikan. Mediasi dipahami sebagai proses fasilitasi oleh pihak ketiga netral—guru, konselor, kepala sekolah, atau siswa sebaya—yang membantu pihak berkonflik mencapai kesepakatan dan kesepakatan bersama melalui dialog terarah. *Restorative practice* bergerak lebih luas sebagai paradigma yang menempatkan konflik sebagai kerusakan relasi yang perlu dipulihkan, bukan sekadar pelanggaran aturan yang harus dihukum. Berbagai studi menunjukkan bahwa program mediasi sebaya, *restorative circles*, dan konferensi restoratif mampu menurunkan agresi, perundungan, dan suspensi, sekaligus meningkatkan empati, tanggung jawab, dan kohesi komunitas sekolah. Integrasi nilai lokal seperti musyawarah, sabilulungan, dan Pancasila memperkuat legitimasi dan keberterimaan pendekatan ini dalam konteks Indonesia.

Transformasi ke arah pendidikan digital membuat mediasi dan *restorative practice* perlu diadaptasi ke ruang virtual. Konflik kini hadir dalam bentuk *cyberbullying*, misinformasi, eksklusi sosial di grup chat, serta kesalahpahaman komunikasi berbasis teks. Praktik restoratif digital dapat diwujudkan melalui konferensi daring tertutup, *restorative chat*, lingkaran reflektif berbasis platform, dan protokol pemulihan yang mencakup penghapusan konten merugikan, permintaan maaf terarah, dan rekonstruksi kepercayaan. Keberhasilan implementasi menuntut dukungan kelembagaan: kebijakan yang mengakui mediasi sebagai jalur resmi sebelum sanksi, pelatihan rutin bagi guru dan siswa, pengaturan etika dan privasi data, serta kepemimpinan yang konsisten mencontohkan pendekatan humanis dan partisipatoris.

Teknologi digital—khususnya kecerdasan buatan, chatbot, dan *learning analytics*—melengkapi seluruh strategi tersebut dengan kemampuan deteksi dini, pemantauan, dan intervensi yang lebih

terarah. AI dapat menganalisis pola komunikasi dan sentimen di LMS maupun grup digital untuk mengidentifikasi potensi konflik, sementara chatbot menyediakan kanal aduan anonim dan dukungan awal bagi siswa atau guru yang enggan berbicara langsung. Learning analytics memungkinkan pemetaan tren konflik struktural, seperti kelelahan tugas daring atau penurunan partisipasi, sehingga manajemen dapat merancang intervensi kebijakan yang lebih proaktif. Di sisi lain, isu privasi, bias algoritmik, kesenjangan akses, dan potensi pengikisan empati menuntut regulasi etis yang ketat, literasi digital komunitas, dan penegasan bahwa teknologi hanya alat bantu. Sinergi antara TKI, strategi kolaboratif–kompetitif–kompromi–akomodasi, mediasi dan restorative practice, serta perangkat digital cerdas pada akhirnya membentuk model manajemen konflik pendidikan digital yang lebih adaptif, adil, dan humanis.

Daftar Pustaka

- Acosta, J., Chinman, M., Ebener, P., Malone, P. S., Phillips, A., & Wilks, A. (2019). *Evaluation of a restorative practices intervention to improve school climate and reduce disciplinary incidents*. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 27(1), 3–14. <https://doi.org/10.1177/1063426618803473>
- Chen, C. C., Lin, Y. C., & Wu, J. H. (2020). The strategic privacy concerns of artificial intelligence in education. *Computers & Education*, 150, 103–858. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103858>
- Daly, A. J. (2024). Restorative practices and student engagement: Creating a collaborative school culture. *Journal of Educational Change*, 25(2), 147–166. <https://doi.org/10.1007/s10833-023-09462-7>
- Engeness, I., Nohr, M., & Fosslund, T. (2025). Chatbots as learning partners in teacher education: Enhancing digital agency and

- self-regulated learning. *Computers & Education: Artificial Intelligence*, 6, 100–197.
<https://doi.org/10.1016/j.caeai.2025.100197>
- Gkanatsiou, A., Demiris, G., & Papamitsiou, Z. (2025). Using artificial intelligence for conflict detection in higher education online environments. *Computers in Human Behavior*, 149, 107–160.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2023.107160>
- 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>
- Hsu, Y., Chen, S., & Chou, C. (2023). Artificial intelligence for practicing conflict resolution in virtual learning. *Computers & Education: Artificial Intelligence*, 4, 100–145.
<https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100145>
- Joseph-McCatty, R. (2023). Restorative circles: Building community and reducing conflict in secondary schools. *Children and Youth Services Review*, 144, 106–675.
<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2023.106675>
- Kilmann, R. H., & Thomas, K. W. (1977). Developing a forced-choice measure of conflict-handling behavior: The MODE instrument. *Educational and Psychological Measurement*, 37(2), 309–325.
<https://doi.org/10.1177/001316447703700204>
(Sumber asli TKI)
- Kilmann, R. H. (2011). *Handling conflict: A practical approach*. Kilmann Diagnostics Publications.
- Moran, R. (2024). Teacher-guided restorative practice for adolescent well-being: A qualitative perspective. *Teaching and*

Teacher Education, 138, 103–952.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.103952>

Samimi, P., Anderson, C., & Warren, J. (2023). Restorative practices and racial equity: Lessons from U.S. school districts. *Children and Youth Services Review*, 149, 106–922. <https://doi.org/10.1016/j.chidyouth.2023.106922>

Shell, G. R. (2001). Teaching negotiation: CAUTION! *Negotiation Journal*, 17(2), 155–170. <https://doi.org/10.1111/j.1571-9979.2001.tb00231.x>
(Rujukan klasik terkait TKI dalam konteks negosiasi)

Thomas, K. W., & Kilmann, R. H. (2008). *Thomas-Kilmann conflict mode instrument*. CPP, Mountain View, CA.

Zelevnikow, J. (2021). Ethical issues in the use of artificial intelligence in mediating disputes. *Artificial Intelligence and Law*, 29(2), 215–235. <https://doi.org/10.1007/s10506-020-09270-5>

BAB VIII

TEKNOLOGI DIGITAL SEBAGAI INSTRUMEN MANAJEMEN KONFLIK

A. Pemanfaatan big data dan analitik perilaku untuk deteksi dini konflik

1. Landasan Konseptual Big Data dan Analitik Perilaku untuk Deteksi Dini Konflik

Pemanfaatan big data dalam ekosistem pendidikan digital membuka peluang baru untuk memahami dinamika konflik secara lebih dini, terukur, dan sistematis. Big data pendidikan dapat berupa jejak interaksi pembelajaran di Learning Management System (LMS), log kehadiran, rekaman diskusi forum, hasil asesmen, data media sosial yang terkait dengan institusi pendidikan, hingga kanal pengaduan digital yang digunakan siswa, guru, dan orang tua. Karakteristik volume, velocity, dan variety menjadikan data pendidikan tidak lagi dapat dianalisis secara manual; dibutuhkan pendekatan big data analytics yang mampu mengekstraksi pola dari data dalam jumlah besar, beragam, dan mengalir secara real-time (Laney, 2001; Soncin et al., 2022).

Paradigma learning analytics dan educational data mining memosisikan data sebagai basis untuk memahami perilaku, pengalaman belajar, dan relasi sosial di lingkungan pendidikan. Melalui analitik perilaku, lembaga pendidikan dapat mengidentifikasi pola keterlibatan, penurunan partisipasi, peningkatan frekuensi keluhan, atau perubahan drastis dalam ekspresi emosi digital siswa dan guru. Pola-pola tersebut sering kali menjadi “weak signals” yang, bila dianalisis secara sistematis, dapat

berfungsi sebagai indikator awal munculnya konflik—baik konflik antarsiswa, antara siswa dan guru, maupun antara warga sekolah dan manajemen (Queiroga et al., 2020; Linden et al., 2023).

Konflik pendidikan di era digital tidak hanya muncul dalam ruang fisik kelas, melainkan juga di ruang virtual seperti grup diskusi, platform pembelajaran, dan media sosial. Data digital menghadirkan “jejak” yang dapat dilacak, diukur, dan dipetakan. Pendekatan big data memungkinkan analisis hubungan antara gejala-gejala konflik—misalnya meningkatnya ujaran negatif, menurunnya partisipasi diskusi, meningkatnya pengaduan ke guru BK—dengan variabel lain seperti beban tugas, kebijakan asesmen baru, atau perubahan aturan sekolah. Perspektif ini menjadikan manajemen konflik tidak hanya reaktif, tetapi lebih proaktif dan preventif karena pimpinan pendidikan dapat mengambil keputusan berdasar bukti (evidence-based) sebelum konflik meningkat menjadi krisis terbuka (Idris, 2019; de Vasconcelos et al., 2023).

Kapasitas big data untuk menghasilkan insight prediktif tampak jelas dalam literatur mengenai early warning system (EWS) untuk risiko putus sekolah. Berbagai studi menunjukkan bahwa algoritma prediktif yang dilatih dengan data historis kehadiran, nilai akademik, dan partisipasi daring dapat mengidentifikasi siswa berisiko tinggi lebih cepat dibandingkan deteksi manual oleh guru (Plak et al., 2022; Queiroga et al., 2020). Relasi ini relevan bagi manajemen konflik, karena risiko putus sekolah sering kali terkait dengan konflik laten: perasaan tidak adil, ketegangan dengan guru, perundungan teman sebaya, atau alienasi terhadap budaya sekolah. Ketika big data mampu memetakan siswa yang menunjukkan pola disengagement, pimpinan sekolah sebenarnya sedang mendapatkan peta dini atas potensi konflik yang berujung pada penarikan diri dari sistem pendidikan.

Konsep analitik perilaku juga diperluas ke dimensi emosional dan psikologis melalui sentiment analysis dan emotion detection.

Penelitian terkini menunjukkan bahwa analisis sentimen terhadap umpan balik siswa dapat memberikan gambaran lebih halus mengenai kualitas komunikasi guru, persepsi keadilan evaluasi, dan iklim pembelajaran di kelas (Telmo et al., 2024; Santana-Monagas et al., 2024). Polaritas sentimen (positif, netral, negatif) dan intensitas emosi (marah, kecewa, cemas) yang terekam dalam teks digital dapat menjadi indikator awal meningkatnya ketegangan yang, bila diabaikan, berpotensi menjadi konflik terbuka.

Perkembangan penelitian di bidang sentiment analysis dan emotion detection menegaskan bahwa emosi yang terungkap dalam teks digital—baik pada platform pembelajaran, survei kepuasan, maupun media sosial—dapat dipetakan secara otomatis menggunakan teknik *Natural Language Processing (NLP)* dan machine learning. Kajian Nandwani dan Verma (2021) menunjukkan bahwa analisis sentimen dan emosi bukan hanya mampu mengklasifikasi teks sebagai positif atau negatif, tetapi juga mengidentifikasi emosi kompleks yang relevan dengan relasi sosial, seperti rasa tersinggung, tersisih, atau tidak dihargai. Emosi-emosi ini merupakan “bahan bakar” laten dari konflik yang, bila tidak direspons secara empatik, dapat melahirkan resistensi, sabotase halus, atau kultur organisasi yang toksik.

Bidang learning analytics juga bergerak ke arah integrasi aspek emosional, motivasional, dan sosial. Bóbó et al. (2022) menunjukkan bahwa profil motivasi dan emosi siswa yang dibangun dari data learning analytics dapat mengidentifikasi risiko demotivasi dan potensi dropout sebelum gejala tersebut tampak di permukaan. Kong et al. (2024) mengembangkan metode analisis sentimen mahasiswa yang mampu mendeteksi indikasi masalah psikologis sejak dini, sehingga memungkinkan intervensi yang lebih cepat dan terarah. Bagi kepemimpinan pendidikan, kedua temuan ini memperkuat argumen bahwa big data dan analitik perilaku bukan

sekadar alat pemantau akademik, melainkan instrumen strategis untuk memetakan risiko konflik psikososial yang dapat mengganggu keberlanjutan proses pendidikan.

Diskursus big data dalam konteks negara dan wilayah rentan konflik juga memberikan pelajaran penting. Idris (2019) menekankan bahwa big data bermanfaat untuk membaca pola eskalasi konflik di negara dan wilayah rapuh melalui analisis real-time terhadap dinamika sosial, pergerakan populasi, dan respons terhadap kebijakan. Analogi ini dapat ditarik ke level mikro sekolah: ketika sekolah dilihat sebagai “ekosistem sosial mini”, big data pendidikan memungkinkan pimpinan melihat pergeseran sentimen, polarisasi kelompok siswa, atau ketegangan antaraktor secara lebih cepat dan komprehensif dibandingkan observasi tradisional.

Kesiapan organisasi pendidikan untuk mengintegrasikan data analytics menjadi faktor penentu keberhasilan pemanfaatan big data dalam manajemen konflik. Soncin et al. (2022) menunjukkan bahwa banyak sekolah dan universitas masih berada pada tahap awal pemanfaatan data analytics; struktur organisasi, budaya data-driven, dan kompetensi sumber daya manusia menjadi faktor pembeda utama antara institusi yang mampu memanfaatkan data untuk pengambilan keputusan strategis dan yang hanya menggunakannya sebagai laporan administratif. Kepemimpinan pendidikan di era digital karenanya dituntut tidak hanya memahami konsep konflik, tetapi juga memiliki literasi data yang memadai untuk membaca sinyal-sinyal konflik yang tersimpan di balik dashboard dan laporan analitik.

Transformasi peran pimpinan sekolah dari “pengelola konflik” menjadi “arsitek sistem peringatan dini konflik” merupakan konsekuensi logis dari hadirnya big data. *Early warning systems* berbasis *analytics*, seperti yang dikaji Plak et al. (2022) dan Borg et al. (2025), menunjukkan bahwa sistem informasi risiko yang

terintegrasi dengan praktik pendampingan dapat meningkatkan kemampuan sekolah untuk bertindak sebelum masalah membesar. Manajemen konflik yang selama ini banyak beroperasi pada fase kuratif, kini dapat bergeser ke fase preventif dan promotif, yakni membangun kultur dialog, keadilan, dan kesejahteraan psikologis berdasarkan bukti yang diperoleh dari analitik perilaku.

2. Aplikasi Big Data dan Analitik Perilaku untuk Deteksi Dini Konflik di Ekosistem Pendidikan Digital

Pemodelan penggunaan big data dan analitik perilaku untuk deteksi dini konflik dapat dilihat secara lebih konkret melalui berbagai studi tentang cyberbullying, dinamika emosi siswa, serta sistem peringatan dini risiko putus sekolah. *Cyberbullying* merupakan bentuk konflik destruktif yang khas di era digital dan sering kali luput dari pengamatan tatap muka karena berlangsung di ruang maya. Berbagai penelitian menunjukkan bahwa algoritma pembelajaran mesin yang dilatih dengan data media sosial mampu mendeteksi pola ujaran kebencian, hinaan, dan pelecehan secara otomatis, sehingga memungkinkan intervensi yang lebih cepat terhadap kasus perundungan digital (Sayed et al., 2025; Nurnaryo et al., 2022; Naga et al., 2024).

Keberhasilan model deteksi cyberbullying memberikan gambaran bahwa konflik antarsiswa dapat diidentifikasi melalui analisis teks pada platform yang digunakan siswa sehari-hari. Nurnaryo et al. (2022) misalnya menunjukkan bahwa metode Random Forest dan seleksi fitur information gain pada data tweet berbahasa Indonesia mampu membedakan antara konten cyberbullying dan non-cyberbullying secara cukup akurat. Iryani et al. (2025) memperkuat temuan tersebut dengan menunjukkan bahwa arsitektur BiLSTM yang dilatih pada data sosial media dapat mencapai akurasi tinggi dalam mengklasifikasi berbagai bentuk cyberbullying. Hasil ini menegaskan potensi integrasi model deteksi

cyberbullying ke dalam sistem informasi sekolah atau kanal pelaporan digital sebagai komponen penting dari sistem deteksi dini konflik.

Integrasi algoritma *cyberbullying detection* ke dalam manajemen konflik pendidikan memerlukan desain kelembagaan yang jelas. Pimpinan sekolah perlu merumuskan protokol: bagaimana hasil deteksi otomatis ditindaklanjuti, siapa yang berwenang melakukan verifikasi, bagaimana menjamin asas keadilan bagi pihak yang terduga pelaku, dan bagaimana menjaga kerahasiaan korban. Tanpa kerangka etik dan prosedural yang kokoh, pemanfaatan big data berisiko menambah ketegangan baru, misalnya ketika siswa merasa diawasi secara berlebihan atau ketika kesalahan klasifikasi algoritma menimbulkan stigma yang tidak perlu. Literatur tentang big data di wilayah rawan konflik menegaskan pentingnya prinsip *do no harm*, transparansi, dan akuntabilitas dalam seluruh siklus pengelolaan data (Idris, 2019).

Dimensi lain dari analitik perilaku adalah pemantauan sentimen kolektif siswa dan guru terhadap kebijakan, praktik pembelajaran, dan iklim sekolah. Studi Telmo et al. (2024) dan Santana-Monagas et al. (2024) menunjukkan bahwa sentiment analysis terhadap komentar siswa dalam evaluasi pembelajaran dapat mengungkap pola kebosanan, frustrasi, dan ketidakpuasan yang tidak selalu tercermin dalam skor numerik. Pola tersebut, bila dibiarkan berlarut-larut, dapat berkembang menjadi konflik laten antara siswa dan guru, terutama ketika siswa merasa suara mereka tidak didengar atau keluhan mereka diabaikan.

Penggabungan sentiment analysis dengan learning analytics memperkaya kemampuan deteksi dini konflik. Integrasi ini memungkinkan institusi untuk tidak hanya mengetahui siapa yang berisiko gagal atau keluar dari sistem, tetapi juga memahami mengapa mereka merasa terasing, tidak adil, atau tertekan oleh

beban akademik (Bóbó et al., 2022; Kong et al., 2024). Sebagai contoh, penurunan drastis partisipasi diskusi daring yang disertai meningkatnya komentar negatif terkait gaya komunikasi guru dapat memberikan sinyal bahwa terdapat masalah relasional yang berpotensi menjadi konflik interpersonal.

Sistem peringatan dini yang dikembangkan di pendidikan tinggi memberikan model menarik bagi sekolah dan lembaga pendidikan lainnya. Plak et al. (2022) menunjukkan bahwa EWS yang berbagi informasi risiko spesifik siswa dengan konselor dapat meningkatkan koordinasi dukungan dan meminimalkan keterlambatan intervensi. Borg et al. (2025) mengkaji pengalaman guru dengan EWS dan menemukan bahwa keberhasilan sistem sangat bergantung pada sejauh mana guru memahami logika di balik algoritma dan merasa sistem tersebut mendukung, bukan menggantikan, profesionalitas mereka. Dari perspektif manajemen konflik, EWS dapat diposisikan sebagai instrumen yang menandai area-area “rawan gesekan”: siswa yang kehilangan kepercayaan diri, kelompok yang merasa tertinggal, atau kelas yang menunjukkan polarisasi kuat antara siswa aktif dan pasif.

Manajemen konflik berbasis data juga relevan untuk memahami dinamika konflik pada level organisasi. Soncin et al. (2022) menyoroti bahwa struktur organisasi yang mampu memanfaatkan data analytics cenderung memiliki mekanisme komunikasi internal yang lebih jelas dan alur pelaporan masalah yang lebih terbuka. Ketika data keluhan, absensi guru, pergantian tenaga pendidik, serta hasil survei kepuasan dianalisis secara longitudinal, pimpinan dapat mengidentifikasi pola konflik struktural, misalnya terkait beban kerja yang tidak proporsional, persepsi ketidakadilan promosi, atau kebijakan yang menimbulkan resistensi. Analitik perilaku pada level organisasi ini penting untuk menghindari pendekatan manajemen konflik yang terlalu individualistik dan mengabaikan akar strukturalnya.

Perkembangan model multimodal analytics turut memperluas cakrawala deteksi dini konflik. Studi terkini tentang deteksi cyberbullying multimodal menunjukkan bahwa kombinasi analisis teks dan citra dari unggahan media sosial dapat meningkatkan akurasi dalam mengidentifikasi tindak perundungan yang sebelumnya tersamar dalam bentuk meme, gambar, atau kombinasi teks-gambar (misalnya model MCB yang diuji pada berbagai platform). Pendekatan ini menggambarkan potensi masa depan di mana sekolah dapat bekerja sama dengan platform digital untuk mengembangkan sistem peringatan dini yang lebih sensitif terhadap berbagai bentuk ekspresi konflik.

Konteks Indonesia memberikan contoh relevan mengenai pemanfaatan data digital untuk memahami perilaku generasi Z. Umar (2024) meneliti hubungan aktivitas media sosial dan perilaku cyberbullying pada generasi Z dan menemukan bahwa intensitas keterlibatan di platform tertentu berkorelasi dengan meningkatnya risiko terlibat dalam praktik perundungan. Temuan tersebut menunjukkan bahwa data digital generasi muda bukan hanya cerminan aktivitas rekreatif, tetapi juga “ladang data” yang, bila dibaca secara bijak, dapat membantu sekolah mengidentifikasi pola risiko konflik, merancang program literasi digital, dan memperkuat kapasitas resiliensi sosial siswa.

Kontribusi penting dari pendekatan big data dan analitik perilaku adalah kemampuan untuk merancang intervensi yang lebih terarah dan personal. Early warning system yang mengintegrasikan data akademik, perilaku, dan emosi memungkinkan guru BK, wali kelas, dan pimpinan sekolah merumuskan strategi penyelesaian konflik yang disesuaikan dengan profil siswa atau kelompok tertentu, bukan sekadar kebijakan umum yang seragam. De Vasconcelos et al. (2023) menekankan bahwa pengukuran faktor relasional—seperti kualitas hubungan dengan guru, teman sebaya,

dan keluarga—dapat meningkatkan akurasi prediksi risiko putus sekolah dan menjadi dasar intervensi yang lebih humanis.

Dari sudut pandang transformasi kepemimpinan, praktik-praktik di atas menggeser cara pandang kepala sekolah dan pimpinan lembaga pendidikan tentang konflik. Konflik tidak lagi dilihat semata sebagai “gangguan” yang harus segera dipadamkan, melainkan sebagai gejala sistemik yang dapat diprediksi melalui pola-pola data. Big data dan analitik perilaku menjadikan konflik terlihat sebagai “fenomena data-driven”: memiliki pola, tren, dan korelasi yang dapat dipelajari. Pergeseran ini mendorong lahirnya model kepemimpinan yang lebih reflektif, adaptif, dan berbasis bukti dalam merancang kebijakan pencegahan konflik.

3. Tantangan, Risiko Etis, dan Implikasi Kebijakan dari Pemanfaatan Big Data untuk Deteksi Dini Konflik

Pemanfaatan big data dan analitik perilaku untuk deteksi dini konflik di pendidikan digital tidak lepas dari tantangan metodologis dan etis. Akurasi algoritma, kualitas data, dan representativitas sampel menentukan reliabilitas rekomendasi yang dihasilkan. Penelitian di bidang learning analytics dan predictive models menunjukkan bahwa model prediktif rentan terhadap bias jika data pelatihan lebih banyak mencerminkan kelompok tertentu dan mengabaikan kelompok lain, misalnya siswa dari latar sosial ekonomi rendah atau kelompok minoritas (Zhidkikh et al., 2024). Risiko ini dapat mengakibatkan “stigmatisasi algoritmik”, di mana siswa tertentu lebih sering diklasifikasi sebagai “berisiko” hanya karena kemiripan profil data dengan pola historis, meskipun situasi aktualnya berbeda.

Pertimbangan etis menjadi semakin krusial ketika big data digunakan untuk membaca emosi, relasi sosial, dan potensi konflik psikososial. Nandwani dan Verma (2021) mengingatkan bahwa

sentiment analysis dan emotion detection beroperasi atas dasar interpretasi terhadap teks, yang dapat dipengaruhi oleh konteks budaya, gaya bahasa, dan ironi yang tidak selalu dapat ditangkap oleh algoritma. Dalam konteks pendidikan, kesalahan interpretasi dapat berdampak serius, misalnya ketika komentar bercanda antar teman dipersepsi sebagai serangan, atau ketika ekspresi kritik konstruktif terhadap kebijakan sekolah ditafsirkan sebagai indikator “konflik bermasalah” yang perlu ditekan.

Isu privasi dan perlindungan data pribadi menjadi dimensi lain yang tidak dapat diabaikan. Big data pendidikan sering kali berisi informasi sangat sensitif: catatan psikologis, riwayat pelanggaran disiplin, hasil konseling, hingga jejak interaksi di media sosial yang dapat mengungkap identitas dan kondisi emosional siswa. Kajian mengenai big data di wilayah konflik menggarisbawahi bahwa penyalahgunaan data atau kebocoran informasi dapat memperburuk kerentanan individu dan kelompok (Idris, 2019). Di lingkungan sekolah, kebocoran data terkait konflik, tuduhan cyberbullying, atau masalah psikososial dapat memicu konflik baru, mempermalukan korban, dan merusak kepercayaan terhadap institusi pendidikan.

Kepemimpinan pendidikan di era digital dituntut tidak hanya melek data, tetapi juga melek etika data. Penyusunan kebijakan internal mengenai pengumpulan, penyimpanan, pemrosesan, dan pemanfaatan data menjadi prasyarat mutlak sebelum mengoperasionalkan big data untuk manajemen konflik. Prinsip-prinsip seperti informed consent, minimisasi data, hak untuk dilupakan (right to be forgotten), serta transparansi logika algoritma perlu diimplementasikan dalam tata kelola data sekolah. Soncin et al. (2022) menunjukkan bahwa institusi yang berhasil mengintegrasikan data analytics ke dalam pengambilan keputusan umumnya memiliki struktur tata kelola data yang jelas dan mekanisme akuntabilitas yang kuat.

Aspek kesiapan sumber daya manusia juga menjadi tantangan. Guru, konselor, dan kepala sekolah tidak secara otomatis memiliki kompetensi untuk membaca dashboard analitik dan menginterpretasikan indikator risiko konflik. Borg et al. (2025) mencatat bahwa guru yang terlibat dalam penggunaan EWS memerlukan pelatihan berkelanjutan untuk memahami cara kerja sistem, keterbatasannya, dan cara mengintegrasikan temuan analitik ke dalam praktik pendampingan sehari-hari. Tanpa investasi pada pengembangan kapasitas, big data berpotensi hanya menjadi “hiasan teknologi” yang tidak benar-benar mengubah cara institusi menangani konflik.

Pengalaman implementasi EWS di berbagai konteks pendidikan juga mengajarkan bahwa keberhasilan sistem sangat dipengaruhi oleh budaya organisasi. Plak et al. (2022) menekankan bahwa EWS yang efektif bukan sekadar alat teknologi, tetapi bagian dari ekosistem dukungan yang melibatkan koordinasi erat antara manajemen, guru, dan staf pendukung. Sekolah yang memiliki kultur saling percaya, komunikasi terbuka, dan orientasi pada kesejahteraan siswa cenderung lebih siap memanfaatkan insight analitik sebagai masukan konstruktif untuk dialog dan kolaborasi, bukan sebagai alat kontrol yang menakutkan.

Risiko lain yang perlu diantisipasi adalah kemungkinan reduksionisme data, yakni kecenderungan melihat konflik sebagai sekadar “anomali statistik” yang dapat diselesaikan dengan penyesuaian parameter atau intervensi cepat, tanpa menyentuh akar strukturalnya. Penelitian tentang manajemen konflik di sekolah dan lembaga pendidikan menunjukkan bahwa konflik sering kali berhubungan dengan struktur kekuasaan, ketimpangan akses, dan persepsi ketidakadilan institusional (misalnya dalam konteks konflik di sekolah umum maupun lembaga keagamaan). Big data dapat membantu mengungkap pola, tetapi tidak menggantikan kebutuhan

akan dialog bermakna, refleksi kritis, dan transformasi struktur yang tidak adil.

Implikasi kebijakan dari pemanfaatan big data untuk deteksi dini konflik menuntut kerangka regulasi yang seimbang antara inovasi dan perlindungan. Pemerintah dan otoritas pendidikan perlu menyusun panduan nasional tentang penggunaan learning analytics dan data perilaku, yang mencakup standar etika, perlindungan data, hak peserta didik, serta mekanisme pengawasan independen. Kebijakan tersebut idealnya mendorong pemanfaatan data sebagai instrumen promotif dan preventif—misalnya untuk memperkuat program kesejahteraan psikologis, literasi digital, dan budaya dialog—bukan sekadar untuk memperketat disiplin dan pengawasan.

Transformasi kepemimpinan pendidikan menjadi kunci agar big data benar-benar berfungsi sebagai instrumen manajemen konflik yang emansipatoris. Kepala sekolah dan pimpinan perguruan tinggi perlu memposisikan diri sebagai “kurator makna” dari data, bukan sekadar pengguna laporan. Tugas kepemimpinan bukan hanya membaca tren penurunan partisipasi atau peningkatan sentimen negatif, tetapi juga mengaitkannya dengan pengalaman hidup nyata siswa dan guru. Data harus dibawa kembali ke ruang-ruang dialog: rapat guru, pertemuan komite sekolah, forum siswa, dan musyawarah bersama, sehingga deteksi dini konflik melalui analitik perilaku menjadi titik awal proses kolektif untuk memperbaiki relasi, kebijakan, dan kultur.

Paradigma manajemen konflik berbasis big data pada akhirnya menuntut keseimbangan antara rasionalitas teknokratis dan kepekaan humanistik. Algoritma dapat membantu menandai area risiko, tetapi keputusan etis tetap berada di tangan manusia yang memahami konteks, nilai, dan martabat setiap individu. Pemimpin pendidikan yang mampu menggabungkan keduanya—ketepatan

analitik dan kebijaksanaan moral—akan lebih siap memanfaatkan teknologi digital bukan sebagai alat kontrol, tetapi sebagai sarana transformasi menuju ekosistem pendidikan yang lebih adil, inklusif, dan resilien terhadap konflik.

Orientasi jangka panjang yang perlu dibangun adalah menjadikan big data dan analitik perilaku sebagai bagian integral dari ekosistem manajemen konflik yang holistik. Sistem peringatan dini konflik harus dihubungkan dengan program penguatan karakter, pendidikan sosial-emosional, literasi digital, dan pembangunan komunitas belajar yang suportif. Integrasi kebijakan, teknologi, dan budaya sekolah akan memungkinkan institusi pendidikan untuk tidak hanya “memadamkan kebakaran” ketika konflik sudah membesar, tetapi juga merawat kondisi-kondisi yang memungkinkan konflik dikelola sebagai ruang pembelajaran, pertumbuhan, dan transformasi bersama.

B. *E-leadership* dan *decision support system* (DSS) dalam resolusi konflik

1. Konsep *E-Leadership* dan DSS: Fondasi Teoretis dalam Manajemen Konflik Pendidikan

E-leadership mengacu pada proses kepemimpinan yang melekat pada penggunaan teknologi informasi dan komunikasi untuk memediasi interaksi, koordinasi, serta pengambilan keputusan dalam organisasi modern, termasuk institusi pendidikan. Istilah ini muncul dari pemikiran bahwa kemajuan teknologi telah memungkinkan bentuk kepemimpinan yang tidak lagi sepenuhnya bergantung pada interaksi tatap muka tradisional, melainkan bisa dilakukan melalui media digital seperti platform kolaborasi online, video konferensi, sistem manajemen sekolah, atau dashboard manajemen (Avolio & Kahai, 2002; sebagaimana dikutip dalam definisi umum e-leadership). Konteks pandemi dan pembelajaran

jarak jauh telah mempercepat adopsi e-leadership di sekolah-sekolah dan perguruan tinggi, sehingga pemimpin pendidikan perlu responsif terhadap transformasi digital serta memanfaatkan teknologi sebagai instrumen strategis untuk mengelola institusi secara efisien (Sunaengsih et al., 2024).

Dalam ranah manajemen pendidikan kontemporer, e-leadership tidak hanya berkaitan dengan komunikasi dan manajemen operasional, tetapi juga berkaitan dengan kemampuan membuat keputusan adaptif berdasarkan data — sebuah pendekatan yang identik dengan konsep “data-driven decision-making” atau pengambilan keputusan berbasis data. Istilah yang sering dipakai dalam literatur adalah Decision Support System (DSS), yakni sistem informasi yang dirancang untuk membantu pengambil keputusan (manajer, kepala sekolah, dekan, dsb.) dalam menangani masalah yang bersifat semi-terstruktur atau tidak terstruktur — termasuk konflik, krisis, atau dilema organisasi (Sprague, 1980; definisi umum DSS). DSS menggabungkan akses data, model analitik, dan antarmuka pengguna yang memadai agar pihak non-teknis dapat memanfaatkannya secara interaktif untuk mengevaluasi alternatif keputusan, menimbang konsekuensi, dan memilih tindakan terbaik.

Penerapan DSS di lingkungan pendidikan telah difokuskan pada berbagai fungsi: pengelolaan sumber daya, penjadwalan, perencanaan kurikulum, alokasi beban kerja dosen, dan penentuan kebijakan akademik. Sebuah kajian terbaru menunjukkan bahwa DSS dalam sistem pendidikan tinggi dirancang dengan modul-modul seperti manajemen mahasiswa, penelitian, dan pengajaran, guna membantu manajer kampus mengelola beban akademik dan sumber daya secara lebih efisien (*Decision Support Systems (DSS) in Higher Education System*, n.d.). Perkembangan paling mutakhir bahkan memadukan big data dan analitik prediktif ke dalam DSS untuk memantau performa siswa, mendeteksi risiko akademik, dan

memfasilitasi intervensi (RRDS: risk-based student data system) sehingga memungkinkan institusi merespons lebih cepat terhadap potensi masalah (Design and Application of Decision Support System for ..., 2024).

Kombinasi antara e-leadership dan DSS membentuk pondasi penting bagi model manajemen konflik yang adaptif dan responsif di era digital. Pemimpin pendidikan yang melek digital tidak lagi bergantung semata pada intuisi, pengalaman, atau struktur tradisional untuk mengidentifikasi dan mengatasi konflik. Melalui DSS, mereka dapat mengakses data kuantitatif — misalnya frekuensi laporan disiplin, tingkat absensi, hasil survei iklim sekolah, performa akademik, rekam jejak keluhan siswa-guru, hingga parameter non-akademik seperti partisipasi organisasi atau aktivitas ekstrakurikuler — lalu memproyeksikan kemungkinan eskalasi konflik secara lebih sistematis. Konteks tersebut menjadikan DSS sebagai alat bantu strategis: tidak hanya untuk manajemen operasional, tetapi sebagai sistem peringatan dini dan basis pengambilan keputusan dalam proses resolusi konflik.

Pendekatan decision-making berbasis data (*data-driven decision-making*, DDDM) telah mendapatkan pijakan kuat dalam literatur kepemimpinan pendidikan modern. Sebuah studi terkini menyatakan bahwa DDDM dalam kepemimpinan sekolah memungkinkan pengambilan keputusan berbasis bukti terkait kebijakan akademik, intervensi siswa, dan strategi manajemen institusi, terutama dalam situasi krisis atau perubahan cepat (Ming et al., 2024). Studi sistematis pada 2022–2024 menunjukkan bahwa sebagian besar penelitian melaporkan bahwa data-driven decision-making berkorelasi dengan perbaikan hasil institusi — seperti peningkatan retensi siswa, perbaikan kinerja guru, dan penyesuaian layanan pendidikan — sehingga menunjukkan bahwa integrasi data ke dalam proses kepemimpinan bukan sekadar trend, melainkan suatu kebutuhan strategis (Mat Shoib, Talip & Sukor, 2025).

Dalam konteks konflik, kombinasi *e-leadership* dan DSS membentuk apa yang dapat disebut “arsitektur institusional proaktif”: sistem yang tidak hanya reaktif terhadap peristiwa konflik, tetapi mampu membaca tren, pola, dan sinyal risiko secara dini — lalu memungkinkan intervensi sistemik sebelum konflik melebar. Oleh karena itu, bagian teoretis ini menunjukkan bahwa fondasi *e-leadership* dan DSS bukan sekadar kemajuan teknis, melainkan transformasi konseptual dalam cara berpikir tentang kepemimpinan, pengambilan keputusan, dan manajemen konflik di lembaga pendidikan modern.

2. Implementasi E-Leadership dan DSS dalam Praktik Resolusi Konflik di Lembaga Pendidikan

Pengalaman penerapan *e-leadership* di berbagai institusi pendidikan menunjukkan bahwa kepemimpinan digital mampu menguatkan efektivitas manajemen, termasuk dalam konteks resolusi konflik. Penelitian di universitas menunjukkan bahwa *e-leadership* berkontribusi pada manajemen kampus yang lebih responsif, inovatif, dan efisien: pemimpin yang memanfaatkan teknologi digital mampu mengoordinasikan program akademik dan administratif secara sistematis, memantau kinerja secara real-time, serta memfasilitasi komunikasi kolektif yang lebih luas dan mudah diakses (Sunaengsih et al., 2024). Efektivitas ini penting ketika institusi menghadapi situasi krisis — misalnya ketegangan antardosen, konflik antarmahasiswa, atau gesekan antara mahasiswa dan manajemen kampus — karena *e-leadership* memungkinkan respons cepat dan keputusan strategis berdasarkan data aktual.

Dalam konstelasi konflik, DSS menyediakan kerangka kerja sistematis untuk mengatasi permasalahan yang bersifat kompleks dan multidimensional. Contoh aplikasi praktis adalah sistem DSS yang dirancang untuk perencanaan strategis di institusi pendidikan, yang memadukan data akademik, demografis, dan operasional untuk

mendukung keputusan kebijakan (Decision Support System for Strategic Planning in Educational ..., 2024). Melalui modul-modul analitik, manajemen dapat mensimulasikan berbagai skenario: misalnya bagaimana perubahan kebijakan kurikulum mempengaruhi beban kerja guru, bagaimana redistribusi sumber daya mempengaruhi hasil belajar siswa, atau bagaimana intervensi terhadap siswa berisiko dapat mengurangi angka putus sekolah. Kemampuan untuk mensintesis data dari berbagai sumber memungkinkan pimpinan mengambil keputusan holistik — termasuk kebijakan yang berkaitan dengan resolusi konflik struktural seperti ketimpangan beban kerja, alokasi dana, atau distribusi fasilitas.

Dalam situasi konflik interpersonal — misalnya antara siswa dan guru, atau antara kelompok siswa — e-leadership dan DSS dapat mendukung prosedur resolusi konflik secara lebih transparan dan partisipatif. Pemimpin dapat menggunakan sistem informasi untuk mengumpulkan laporan pengaduan, data kehadiran, catatan disiplin, umpan balik siswa dan guru melalui survei digital, serta parameter lain seperti keterlibatan dalam kegiatan ekstrakurikuler dan interaksi sosial. Data tersebut kemudian dianalisis untuk mendeteksi pola — misalnya kecenderungan clustering konflik di kelas tertentu, meningkatnya laporan pengaduan, atau turunnya partisipasi sosial pada kelompok tertentu. Berdasar temuan ini, pimpinan dapat merancang intervensi: mediasi, konseling, pelatihan sosial-emosional, atau kebijakan redistributif, serta mengevaluasi dampak intervensi secara berkala.

Pendekatan ini menawarkan keuntungan signifikan dibanding metode tradisional — yang seringkali bersifat ad-hoc, tergantung ingatan, persepsi individual, dan tidak terdokumentasi — sehingga mudah terdistorsi oleh subjektivitas, bias, atau pelaporan yang tidak konsisten. DSS membantu menjadikan manajemen konflik lebih

objektif, *evidence-based*, dan terstruktur. Skema manajemen konflik melalui e-leadership dan DSS juga membuka ruang bagi partisipasi berbagai pemangku kepentingan: guru, siswa, orang tua, staf administrasi, bahkan komunitas eksternal seperti komite sekolah; karena data dan informasi dapat diakses dan dibagikan (tentu dengan protokol privasi) secara adil dan transparan.

Contoh konkrit praktik: sistem berbasis SAW (*Simple Additive Weighting*) di DSS pendidikan telah digunakan untuk membantu pengambilan keputusan berbasis kriteria multipel — seperti efektivitas guru, alokasi sumber daya, relevansi kurikulum, dan partisipasi siswa — sehingga kebijakan pergantian staf, penempatan guru, atau redistribusi fasilitas bisa dilakukan berdasarkan data komprehensif (Karuru, 2023). Mekanisme ini bisa diperluas agar termasuk parameter terkait konflik — misalnya frekuensi aduan, tingkat keterlibatan dalam mediasi, atau indikator iklim sekolah — sehingga keputusan resolusi konflik menjadi lebih adil dan akuntabel.

E-leadership juga memungkinkan komunikasi dan koordinasi selama proses resolusi konflik berlangsung berlangsung secara cepat dan fleksibel. Forum diskusi online, rapat daring, survei digital, serta platform kolaborasi memudahkan partisipasi siswa, guru, dan orang tua, tanpa dibatasi ruang dan waktu. Hal ini sangat penting untuk konflik yang melibatkan banyak pihak, atau ketika peserta berasal dari lokasi berbeda — misalnya sekolah dengan banyak cabang, kampus besar, atau institusi dengan guru dan siswa tersebar.

Lebih lanjut, integrasi *e-leadership* dan DSS bisa dikombinasikan dengan pendekatan mediasi dan dialog struktural. Sistem informasi dapat digunakan untuk mendokumentasikan proses mediasi, hasil kesepakatan, tindak lanjut, dan evaluasi dampak. Data historis semacam ini memungkinkan institusi meninjau ulang kebijakan konflik, mempelajari pola, dan memperbaiki prosedur.

Dari perspektif manajemen konflik yang modern, hal ini berarti transformasi dari penyelesaian konflik yang bersifat ad-hoc ke sistem resolusi konflik yang *institutionalized*: berbasis data, transparan, partisipatif, dan sistemik — serta memungkinkan akuntabilitas jangka panjang.

Secara praktis, efektivitas model ini dipengaruhi oleh kualitas implementasi: ada kebutuhan pelatihan bagi pemimpin pendidikan dan staf agar mampu membaca dashboard, memahami data, dan mengambil keputusan strategis berdasarkan hasil analitik; ada kebutuhan infrastruktur TI yang memadai; serta dibutuhkan protokol kebijakan data dan privasi yang jelas agar sistem tidak disalahgunakan. Tanpa elemen-elemen ini, e-leadership dan DSS hanya akan menjadi jargon atau “hiasan teknologi” tanpa dampak nyata pada resolusi konflik.

3. Tantangan, Risiko, dan Implikasi Etis: Memaknai Ulang Kepemimpinan dan Kebijakan di Era Digital

Meskipun e-leadership dan DSS menawarkan potensi besar bagi resolusi konflik pendidikan, implementasinya tidak luput dari tantangan — baik teknis, etis, maupun struktural. Salah satu tantangan utama adalah kesiapan infrastruktur teknologi dan sumber daya manusia. Banyak sekolah, terutama di daerah dengan keterbatasan akses internet atau SDM yang kurang melek TIK, akan kesulitan mengadopsi sistem digital sepenuhnya. Tanpa pelatihan memadai bagi kepala sekolah, guru, dan staf administratif, dashboard dan modul DSS bisa disalahartikan atau diabaikan — sehingga data yang dikumpulkan tidak dimanfaatkan secara optimal atau bahkan menimbulkan resistensi.

Tantangan berikutnya berkaitan dengan kualitas dan keandalan data. DSS hanya seefektif data yang masuk ke dalam sistem. Bila data tidak lengkap, bias, atau tidak update — misalnya

laporan pengaduan yang jarang diinput, survei kritis yang diabaikan, atau input manual yang tidak konsisten — maka analitik dan output keputusan bisa menyesatkan. Risiko ini diperparah apabila data diperoleh dari sumber yang sensitif atau subjektif tanpa verifikasi, seperti opini pribadi, rumor, atau persepsi individual tanpa cross-check. Keputusan yang diambil berdasarkan data buruk berpotensi memperburuk konflik, menstigmatisasi individu atau kelompok, atau menimbulkan ketidakadilan baru.

Aspek etis menjadi sangat sentral ketika sistem DSS merambah ranah konflik interpersonal atau psikososial — misalnya ketika DSS digunakan untuk memantau aduan bullying, ketidakpuasan siswa, ketidakadilan distribusi beban kerja, atau persepsi terhadap kebijakan sekolah. Privasi dan kerahasiaan data menjadi isu kritis: data siswa, guru, atau staf sekolah bisa sangat sensitif — termasuk rekam jejak aduan, catatan disiplin, kondisi psikologis, atau interaksi sosial — sehingga harus dijaga agar tidak disalahgunakan. Bila jalur pelaporan dan penggunaan data tidak dikelola dengan protokol yang jelas, penyalahgunaan, kebocoran, atau diskriminasi bisa terjadi.

Risiko lain yang sering diabaikan adalah reduksionisme data, yakni kecenderungan melihat konflik sebagai sekadar variabel kuantitatif yang bisa diukur dan diolah algoritma. Konflik pendidikan seringkali bersifat kompleks, melibatkan aspek nilai, identitas, relasi kekuasaan, kultur organisasi, dan dinamika emosional. Mengandalkan DSS semata bisa mengabaikan dimensi kualitatif — seperti kepercayaan, niat baik, empati, dinamika kekuasaan, dan budaya sekolah — yang sering menjadi akar konflik. Oleh karena itu, keputusan berbasis data perlu diimbangi dengan refleksi humanistik, dialog, dan partisipasi aktif pemangku kepentingan.

Implikasi kebijakan yang lebih luas muncul dalam hal akuntabilitas, transparansi, dan tata kelola data. Institusi pendidikan

perlu menyusun regulasi internal mengenai pengumpulan, penyimpanan, pemrosesan, dan pemanfaatan data konflik serta hasil analitiknya. Harus ada kebijakan *clear consent*: siswa, guru, dan orang tua mengetahui bahwa data mereka akan dikumpulkan, bagaimana digunakan, dan siapa yang memiliki akses. Mekanisme hak untuk mengoreksi, menarik data, atau meminta penjelasan atas keputusan yang diambil oleh DSS perlu tersedia. Tanpa tata kelola dan regulasi yang kokoh, implementasi *e-leadership* dan DSS bisa menimbulkan masalah baru — termasuk pelanggaran privasi, ketidakadilan, atau krisis kepercayaan institusi.

Dari perspektif kepemimpinan pendidikan, adopsi *e-leadership* dan DSS berarti transformasi budaya organisasi. Pemimpin tidak cukup kuat secara administratif atau karismatik, tetapi harus menjadi “kurator data”: mampu memahami, menafsirkan, dan mengambil keputusan berbasis data — sekaligus menjaga integritas, keadilan, dan nilai kemanusiaan. Hal ini menuntut kombinasi kompetensi teknis (literasi data dan TIK), kompetensi manajerial, dan kepekaan etis. Pemimpin yang gagal mengisi ketiga dimensi ini berisiko menyerahkan keputusan penting kepada algoritma tanpa pengawasan manusia, sehingga mereduksi otonomi dan nilai kemanusiaan dalam pendidikan.

Selanjutnya, institusi perlu membangun mekanisme evaluasi dan umpan balik yang berkelanjutan. Keberhasilan DSS dalam resolusi konflik tidak diukur semata dari kemampuan mendeteksi atau memutuskan konflik, tetapi dari dampak jangka panjang terhadap iklim sekolah, hubungan interpersonal, dan kepercayaan komunitas. Sistem harus memungkinkan kolaborasi, mediasi, dialog, dan partisipasi aktif semua pihak: siswa, guru, orang tua, staf — bukan sekadar *top-down decision* dari manajemen. Pendekatan seperti ini menegaskan bahwa konflik bukan sekadar masalah teknis atau administratif, tetapi bagian dari dinamika sosial yang harus dikelola melalui keterlibatan kolektif.

Konsepsi manajemen konflik di era digital idealnya menyeimbangkan rasionalitas data dan kebijaksanaan moral. Algoritma dan DSS dapat menjadi alat bantu untuk memetakan risiko, mensimulasikan skenario, dan merekomendasikan tindakan. Namun keputusan akhir tetap harus berada di tangan manusia — pemimpin yang memahami konteks, nilai, dan martabat setiap individu. Kombinasi e-leadership dan DSS hanya akan efektif jika diiringi oleh komitmen terhadap keadilan, transparansi, empati, dan tanggung jawab.

Mengadopsi model ini berarti meredefinisi peran pemimpin pendidikan: bukan hanya sebagai pengelola administratif, tetapi sebagai arsitek sistem manajemen konflik yang adaptif, responsif, dan humanis — yang mampu memanfaatkan kekuatan data sekaligus menghormati nilai-nilai kemanusiaan. Perubahan semacam ini akan membawa institusi pendidikan ke arah manajemen konflik yang lebih modern, proaktif, dan berkelanjutan.

Paradigma e-leadership dan DSS sebagai instrumen resolusi konflik membuka peluang besar bagi transformasi manajemen pendidikan di era digital. Sekolah dan perguruan tinggi memiliki kesempatan menguatkan kapasitas institusional untuk mengidentifikasi risiko konflik sejak dini, merespons secara sistematis, serta membangun budaya sekolah yang inklusif, adil, dan transparan. Namun untuk mewujudkan itu, dibutuhkan komitmen terhadap literasi data, etika, dan tata kelola yang baik.

Penelitian lebih lanjut penting dilakukan — misalnya studi empiris longitudinal tentang efektivitas DSS dalam menurunkan angka konflik, studi kualitatif tentang persepsi siswa dan guru terhadap penggunaan sistem digital dalam resolusi konflik, serta analisis kebijakan regulasi data di konteks pendidikan nasional. Kontribusi semacam itu akan memperkuat basis empiris bagi adopsi model e-leadership dan DSS secara luas.

Dengan demikian, kombinasi antara kemajuan teknologi, transformasi kepemimpinan, dan komitmen etis dapat menjadikan institusi pendidikan tidak hanya sebagai tempat transfer ilmu, tetapi juga arena pembelajaran sosial, emosional, dan kemanusiaan — di mana konflik tidak dilihat semata sebagai gangguan, tapi sebagai bagian dari dinamika kolektif yang dapat dikelola, diselesaikan, dan menjadi pijakan untuk pertumbuhan bersama.

C. Artificial Intelligence (AI) untuk memantau pola komunikasi dan sentiment

1. Fondasi Konseptual AI, Pola Komunikasi, dan Sentimen dalam Manajemen Konflik Pendidikan

Artificial Intelligence (AI) dalam konteks pendidikan tidak lagi dipahami sekadar sebagai teknologi bantu untuk otomasi tugas administratif, melainkan sebagai ekosistem kecerdasan komputasional yang mampu menangkap, memproses, dan menafsirkan pola-pola komunikasi yang kompleks, termasuk emosi dan sikap yang termanifestasi dalam bahasa, ekspresi wajah, maupun interaksi digital. Kajian sistematis tentang AI dalam pendidikan tinggi menunjukkan bahwa aplikasi AI telah bergeser dari fungsi instruksional yang sederhana menuju analitik canggih yang memetakan perilaku dan pengalaman belajar, sehingga memberikan basis baru bagi pengambilan keputusan dan intervensi pedagogis yang lebih presisi (Zawacki-Richter et al., 2019).

Konsep pemantauan pola komunikasi dan sentimen berakar pada dua ranah utama: sentiment analysis dan emotion recognition. Sentiment analysis berfokus pada deteksi polaritas sikap (positif–negatif–netral) dan intensitas evaluasi dalam teks, sedangkan emotion recognition berupaya mengidentifikasi kategori emosi yang lebih spesifik, seperti marah, takut, sedih, atau gembira, baik dari teks maupun dari sinyal multimodal seperti ekspresi wajah dan

intonasi suara (Chutia et al., 2024). Ketika kedua ranah ini digabungkan ke dalam kerangka AI di lingkungan pendidikan, terbuka peluang untuk membaca dinamika psikososial yang sebelumnya sulit diukur, termasuk eskalasi ketegangan dan potensi konflik yang muncul melalui komunikasi sehari-hari di kelas fisik maupun ruang belajar digital.

Sentiment analysis pada data pendidikan mulai diposisikan sebagai instrumen penting untuk mengevaluasi kualitas interaksi pedagogis. Studi tentang analisis sentimen pada umpan balik mahasiswa menunjukkan bahwa komentar terbuka yang selama ini dibaca secara manual dapat diolah secara otomatis untuk mengukur kompetensi komunikasi dosen, kepuasan terhadap mata kuliah, dan persepsi keadilan akademik (Zafeiropoulos et al., 2024; Shaik et al., 2023). Hasil klasifikasi sentimen tidak hanya memberi gambaran agregat mengenai suasana emosional kelas, melainkan juga memunculkan pola spesifik, misalnya mata kuliah tertentu yang memicu frustrasi tinggi atau dosen tertentu yang konsisten dipersepsikan sebagai suportif. Di titik inilah AI mulai masuk ke ranah manajemen konflik: pola sentimen negatif yang berulang terhadap kebijakan, praktik evaluasi, atau gaya komunikasi pengajar dapat dibaca sebagai sinyal awal konflik laten antara mahasiswa dan institusi.

Kajian-kajian dalam konteks nasional memberikan ilustrasi konkret tentang potensi pemanfaatan teknik AI di lingkungan pendidikan Indonesia. Penelitian yang menerapkan sentiment analysis pada tanggapan mahasiswa terhadap pembelajaran daring menunjukkan bahwa algoritma pembelajaran mesin mampu mengklasifikasikan tingkat kepuasan dan keluhan mahasiswa secara akurat, sehingga memudahkan pengelola program studi untuk memetakan aspek yang paling memicu ketegangan, seperti kualitas materi, stabilitas jaringan, maupun responsivitas dosen (Ulfa et al.,

2020). Studi lain yang menggunakan pendekatan IndoBERT untuk menganalisis komentar mahasiswa terhadap layanan kampus menemukan bahwa pemodelan bahasa berbasis transformer dapat mengekstraksi nuansa sentimen yang halus dalam bahasa Indonesia, termasuk ketidakpuasan terhadap birokrasi, fasilitas, dan kebijakan akademik (Baihaqi, 2023).

Dimensi kedua yang tidak kalah penting adalah emotion recognition berbasis AI, terutama melalui pengenalan emosi wajah (facial emotion recognition/Fer) dan pendeteksian emosi dari sinyal multimodal. Perkembangan terkini menunjukkan bahwa model deep learning yang memadukan CNN, 3D-CNN, dan mekanisme perhatian (attention) mampu mengidentifikasi emosi peserta didik secara real-time selama pembelajaran daring, sehingga memungkinkan pendidik memantau keterlibatan dan beban emosional siswa secara lebih akurat (Aly et al., 2025; Salloum et al., 2025; Gupta et al., 2023). Di satu sisi, kemampuan ini berpotensi memperkuat manajemen kelas dan menyesuaikan strategi pengajaran; di sisi lain, data emosi juga dapat dibaca sebagai indikator peningkatan ketegangan, kejenuhan ekstrim, atau distress yang berkaitan dengan konflik akademik maupun sosial.

Perspektif AI untuk manajemen konflik menjadi semakin relevan ketika pola komunikasi yang dipantau tidak hanya terbatas pada interaksi formal di LMS atau platform kuliah, tetapi merentang ke ruang komunikasi informal, seperti media sosial, grup pesan instan, dan forum komunitas daring. Cyberbullying, ujaran kebencian, dan bentuk agresi verbal lainnya di ruang maya merupakan bentuk konflik destruktif yang kerap berawal dari pola komunikasi sehari-hari, tetapi kemudian mengkristal menjadi serangan personal dan kelompok. Kajian-kajian terkini menunjukkan bahwa model deep learning—mulai dari CNN, LSTM, hingga transformer seperti BERT—telah dimanfaatkan secara luas

untuk mendeteksi cyberbullying di Twitter, Facebook, dan berbagai platform lain, dengan tingkat akurasi yang semakin tinggi (Khafajeh, 2024; Aliyeva, 2024; Philipo et al., 2024; Sayed et al., 2025; Purkayastha, 2025; Cuzzocrea et al., 2025).

Eksplorasi sistematis terhadap penelitian deteksi cyberbullying di media sosial antara 2018–2024 mencatat bahwa kombinasi antara fitur linguistik, fitur sosial, dan arsitektur model yang canggih mampu mengenali pola agresi, sarkasme, dan penghinaan yang sebelumnya sulit diklasifikasikan secara otomatis (Philipo et al., 2024). Dalam konteks pendidikan, temuan ini menegaskan bahwa AI berpotensi menjadi “sensor sosial” yang memantau kesehatan komunikasi komunitas sekolah, memetakan area berisiko tinggi, dan memberi sinyal kepada pemimpin pendidikan untuk melakukan intervensi preventif sebelum konflik digital merembet ke ruang fisik dan memengaruhi iklim belajar.

Kerangka konseptual yang menghubungkan AI, pola komunikasi, sentimen, dan konflik juga tampak dalam kajian tentang AI untuk kolaborasi dan dinamika tim. Penelitian terbaru memperlihatkan bahwa AI dapat memonitor interaksi dalam tim, mengidentifikasi ketidakseimbangan partisipasi, pola komunikasi yang mengarah pada marginalisasi atau dominasi, serta memberikan rekomendasi untuk mengurangi konflik dan meningkatkan kolaborasi (Javed, 2025). Pola ini sejatinya paralel dengan dinamika kelas dan kelompok belajar di sekolah maupun perguruan tinggi; ketika AI mampu mendeteksi bahwa satu atau dua anggota kelompok terus-menerus terpinggirkan atau menjadi sasaran komentar negatif, maka sinyal konflik yang lebih dalam sedang dipancarkan, dan manajemen pendidikan perlu hadir sebagai fasilitator resolusi.

Lanskap kajian tentang AI dalam pendidikan juga menegaskan bahwa potensi AI tidak netral secara nilai dan selalu berkelindan

dengan dimensi etis, bias algoritmik, dan relasi kekuasaan. Tinjauan mutakhir menunjukkan bahwa implementasi AI dalam pendidikan menawarkan berbagai keuntungan, tetapi sekaligus memunculkan pertanyaan serius tentang transparansi, akuntabilitas, dan dampak jangka panjang terhadap hubungan guru–siswa dan struktur otoritas di kelas (Celik & Yesilyurt, 2022; Kamalov & Jami, 2023). Ketika AI digunakan untuk memantau komunikasi dan sentimen, konsekuensi etis dan politis tersebut menjadi sangat relevan, karena yang dipantau bukan sekadar kinerja akademik, melainkan ekspresi emosi, keluhan, bahkan ketidaksepahaman terhadap kebijakan institusi.

Dari paparan konseptual ini tampak bahwa AI untuk pemantauan pola komunikasi dan sentimen menyediakan landasan baru bagi manajemen konflik pendidikan. Teknologi tidak berdiri sendiri sebagai alat teknis, tetapi menjadi bagian dari arsitektur pengetahuan yang memungkinkan lembaga pendidikan membaca dinamika konflik secara lebih dini dan komprehensif. Pertanyaan utama bukan lagi apakah AI dapat mendeteksi pola komunikasi bermasalah, melainkan bagaimana institusi dan pemimpin pendidikan memaknai, mengelola, dan menindaklanjuti informasi tersebut secara etis dan transformatif.

2. Aplikasi AI untuk Pemantauan Komunikasi dan Sentimen sebagai Sistem Peringatan Dini Konflik

Praktik pemantauan pola komunikasi dan sentimen berbasis AI di lingkungan pendidikan umumnya beroperasi melalui alur kerja yang relatif serupa: pengumpulan data komunikasi, prapemrosesan data, penerapan model AI untuk klasifikasi atau prediksi, dan visualisasi hasil dalam bentuk dashboard yang dapat diinterpretasikan oleh pemangku kepentingan non-teknis. Data komunikasi itu sendiri dapat bersumber dari berbagai kanal: komentar mahasiswa di LMS, forum diskusi daring, email

akademik, survei terbuka, chat grup kelas, platform kolaborasi proyek, hingga media sosial yang berafiliasi dengan kampus atau sekolah. Setiap kanal tersebut memuat jejak emosi dan relasi yang, jika dibiarkan tanpa pemantauan, bisa menyembunyikan konflik laten yang baru tampak ketika sudah mencapai fase akut.

Penerapan sentiment analysis pada umpan balik mahasiswa menjadi salah satu contoh aplikasi AI yang relatif matang. Studi-studi terbaru menunjukkan bahwa metode pembelajaran terawasi, teknik ensemble, dan transfer learning mampu meningkatkan akurasi klasifikasi sentimen dalam teks pendidikan secara signifikan, termasuk pada bahasa non-Inggris (Dalipi et al., 2021; Shaik et al., 2023). Penelitian lain yang mengeksplorasi umpan balik mahasiswa terhadap perkuliahan daring menggunakan pendekatan leksikal dan model pembelajaran mesin menunjukkan bahwa pola sentimen negatif yang konsisten terhadap aspek tertentu — misalnya beban tugas yang berlebihan atau komunikasi dosen yang dianggap kurang responsif — dapat dijadikan dasar bagi manajemen untuk melakukan penyesuaian kebijakan sebelum ketidakpuasan berubah menjadi resistensi terbuka (Ulfa et al., 2020; Dalipi et al., 2021).

Studi internasional yang menganalisis komentar mahasiswa di mata kuliah tatap muka maupun daring juga menunjukkan bahwa analisis sentimen dapat mengungkap perbedaan halus antara persepsi terhadap isi materi, metode penyampaian, dan hubungan interpersonal dengan pengajar, sehingga memungkinkan evaluasi yang lebih kaya daripada sekadar skor numerik di kuesioner (Zafeiropoulos et al., 2024; Zafeiropoulos & Tzimas, 2024). Di sini, AI membantu memetakan “peta emosional” dari pengalaman belajar, yang dapat berfungsi sebagai indikator kesehatan relasi di kelas sekaligus potensi konflik jika tren negatif menguat pada aspek tertentu, misalnya persepsi ketidakadilan penilaian.

AI juga telah dimanfaatkan untuk memantau komunikasi dalam konteks kolaborasi tim dan kerja kelompok. Penelitian

tentang AI dan kolaborasi menunjukkan bahwa sistem berbasis machine learning dapat menganalisis pola interaksi—misalnya frekuensi kontribusi, jenis respon, dan sebaran suara—untuk mengidentifikasi ketidakseimbangan partisipasi atau kecenderungan pengabaian terhadap anggota tertentu (Javed, 2025). Ketika pola komunikasi menunjukkan dominasi segelintir anggota dan suara anggota lain secara konsisten diabaikan, AI dapat memberikan sinyal bahwa dinamika kelompok bergerak menuju konflik relasional, seperti rasa tersisih, ketegangan antarpersonal, atau pembentukan “klik” internal. Hal ini sangat relevan dalam manajemen konflik, karena memungkinkan pendidik melakukan intervensi fasilitatif—misalnya penataan ulang kelompok, pemberian peran khusus, atau fasilitasi dialog—sebelum konflik memuncak.

Dimensi lain dari aplikasi AI adalah pemantauan ujaran bermasalah dan perilaku agresif di ruang digital. Model deteksi cyberbullying telah diimplementasikan di berbagai bahasa dan konteks, menggunakan kombinasi fitur teks, meta-data sosial, dan arsitektur deep learning. Studi di Turki yang memanfaatkan model multi-layer perceptron menunjukkan bahwa fitur teks dan metadata sosial dapat digabungkan untuk mengklasifikasi tweet sebagai cyberbullying atau tidak dengan performa yang kompetitif, sementara kajian di berbagai negara menegaskan bahwa model BERT dan variannya mendominasi performa tertinggi (Aliyeva, 2024; Purkayastha, 2025; Sayed et al., 2025). Tinjauan sistematis terbaru menegaskan bahwa sejak 2018, pendekatan berbasis deep learning dan transformer secara konsisten memperbaiki kemampuan sistem untuk menangkap nuansa bahasa yang kompleks—termasuk sarkasme dan konteks budaya—yang penting dalam membedakan antara candaan dan serangan (Philipo et al., 2024).

Relasi antara deteksi cyberbullying dan manajemen konflik pendidikan sangat jelas: ketika siswa maupun mahasiswa menjadi

sasaran serangan digital berulang, dampaknya tidak hanya berupa gangguan psikologis, tetapi juga perpecahan sosial, marginalisasi, dan penurunan kepercayaan kepada lembaga. Implementasi sistem deteksi cyberbullying berbasis AI di lingkungan sekolah atau kampus memungkinkan identifikasi dini terhadap pola agresi, sehingga unit bimbingan konseling, wali kelas, atau pengelola program dapat bergerak lebih cepat dengan pendekatan mediasi, konseling, maupun penguatan literasi digital.

Selain memantau teks, AI mulai digunakan untuk membaca emosi dari ekspresi wajah dan suara selama interaksi pembelajaran. Penerapan facial emotion recognition pada kelas daring menunjukkan bahwa model deep learning mampu mengidentifikasi tingkat keterlibatan, kebosanan, atau frustrasi mahasiswa secara real-time, sehingga dapat memberi sinyal kepada pengajar untuk mengubah metode, ritme, atau tingkat kesulitan materi (Gupta et al., 2023; Aly et al., 2025; Salloum et al., 2025). Penelitian di Indonesia yang mengembangkan aplikasi deteksi emosi wajah berbasis CNN menambahkan bukti bahwa teknologi ini secara teknis dapat diadaptasi dalam konteks lokal untuk berbagai keperluan, termasuk pemantauan kesejahteraan psikologis siswa dan respon terhadap situasi kelas (Sukmana et al., 2024).

Keterhubungan antara pemantauan emosi dan konflik tampak ketika data menunjukkan pola emosional yang ekstrem atau berkepanjangan. Misalnya, peningkatan intensitas ekspresi marah atau gelisah pada kelompok siswa tertentu selama sesi pembelajaran, apabila dikombinasikan dengan data teks yang menunjukkan sentimen negatif terhadap kebijakan atau figur otoritas, dapat mengindikasikan bahwa ada konflik struktural yang belum terungkap secara eksplisit. AI, melalui integrasi multi-sumber (teks, wajah, suara), berpotensi menyusun “profil situasi” yang memberi gambaran kompleks mengenai dinamika kelas, mulai dari keterlibatan hingga ketegangan yang menguat.

Praktik AI untuk konflik tidak hanya difokuskan pada deteksi, tetapi juga pada fasilitasi latihan resolusi konflik. Pengembangan platform pelatihan keterampilan komunikasi interpersonal bagi guru dan calon guru yang memanfaatkan generative AI untuk mensimulasikan skenario konflik pendidikan menunjukkan bahwa guru dapat berlatih merespons situasi sulit secara berulang dalam lingkungan yang aman, sambil mendapatkan umpan balik otomatis tentang pilihan kata dan nada komunikasinya (Li et al., 2025; Demartini et al., 2024). Pendekatan ini membuktikan bahwa AI tidak semata-mata berperan sebagai “kamera pengawas” konflik, tetapi juga sebagai “laboratorium sosial” tempat aktor pendidikan berlatih membangun pola komunikasi yang lebih empatik dan konstruktif.

Dari perspektif sistem, pemantauan komunikasi dan sentimen berbasis AI biasanya diintegrasikan ke dalam dashboard kepemimpinan yang menyediakan ringkasan indikator kunci: indeks sentimen per program studi, tren komentar negatif terhadap kebijakan, distribusi kasus cyberbullying, serta distribusi emosi dominan di berbagai kelas atau unit. Pengalaman institusi yang mengadopsi pengambilan keputusan berbasis data menunjukkan bahwa dashboard semacam ini membantu pemimpin pendidikan memprioritaskan isu, mengalokasikan sumber daya, serta merancang intervensi yang bersifat preventif, bukan hanya reaktif (Shaik et al., 2023; Celik & Yesilyurt, 2022).

Kekuatan utama dari integrasi AI ini terletak pada kemampuannya menangkap “sinyal lemah” (weak signals) konflik yang sering terlewat oleh mekanisme pelaporan formal, misalnya keluhan tidak langsung, komentar sinis, atau pola keheningan tertentu dalam diskusi. Ketika sinyal lemah tersebut terakumulasi dan divisualisasikan, pemimpin pendidikan dapat membaca gejala ketidakseimbangan kekuasaan, rasa tidak aman, atau kelelahan emosional yang, jika tidak ditangani, akan menjadi lahan subur bagi

konflik terbuka. Dengan demikian, AI berfungsi sebagai sistem peringatan dini konflik yang melengkapi sensitivitas sosial pemimpin dan pendidik, bukan menggantikannya.

3. Tantangan, Risiko Etis, dan Transformasi Kepemimpinan dalam Pemanfaatan AI untuk Pemantauan Komunikasi dan Sentimen

Realitas bahwa AI mampu memantau komunikasi dan sentimen membawa implikasi etis dan praktis yang tidak sederhana bagi manajemen konflik pendidikan. Pemantauan komunikasi yang terlalu invasif dapat menimbulkan kesan “pengawasan total” dan mengikis kepercayaan siswa maupun guru terhadap institusi, terutama jika tidak ada transparansi tentang data apa yang dikumpulkan, untuk tujuan apa, dan siapa yang memiliki akses. Tinjauan kritis mengenai penerapan AI dalam pendidikan menyoroti risiko bahwa teknologi dapat memperkuat budaya kontrol dan disiplin, alih-alih membangun kultur kepercayaan dan dialog yang menjadi basis resolusi konflik yang sehat (Celik & Yesilyurt, 2022; Kamalov & Jami, 2023).

Isu privasi dan perlindungan data menjadi sangat sentral ketika data yang dianalisis mencakup emosi, opini, dan interaksi interpersonal. Berbeda dengan data nilai atau kehadiran, data komunikasi dan emosi menyentuh dimensi terdalam dari subjektivitas individu. Tanpa kerangka tata kelola data yang kuat—meliputi prinsip minimisasi data, persetujuan sadar (informed consent), anonimisasi, dan hak untuk dihapus (right to be forgotten)—pemanfaatan AI berisiko melanggar hak-hak peserta didik, memperkuat ketimpangan kekuasaan, dan menumbuhkan iklim ketakutan.

Bias algoritmik menjadi tantangan lain yang sangat serius. Model AI dilatih menggunakan data historis yang menyimpan pola

bias sosial dan institusional yang sudah ada. Tinjauan mutakhir tentang AI dalam berbagai domain menegaskan bahwa algoritma sering kali mereplikasi dan bahkan memperkuat bias gender, ras, dan status sosial yang ada di masyarakat (Ali, 2024). Dalam konteks pendidikan, hal ini bisa berarti bahwa kelompok tertentu—misalnya siswa dari latar belakang ekonomi lemah atau kelompok minoritas—lebih sering diklasifikasikan sebagai bermasalah atau berisiko tinggi berdasarkan pola sentimen dan komunikasi yang bias, bukan berdasarkan perilaku aktual mereka. Bila output model AI langsung dijadikan dasar kebijakan tanpa refleksi kritis, konflik struktural dapat diperburuk, bukan diselesaikan.

Ketidakpastian interpretasi juga menjadi masalah, terutama pada emotion recognition dan sentiment analysis. Studi-studi terkini mengingatkan bahwa klasifikasi emosi dan sentimen selalu berhadapan dengan ambiguitas konteks, ironi, sarkasme, dan gaya bahasa yang sangat dipengaruhi oleh budaya (Chutia et al., 2024; Shaik et al., 2023). Komentar yang secara literal bernada negatif bisa saja merupakan bentuk humor internal, sementara ungkapan yang tampak netral mungkin mengandung kekecewaan mendalam. Di ruang kelas multikultural, perbedaan gaya ekspresi antara kelompok siswa dapat membuat algoritma salah menafsirkan tingkat agresivitas atau ketidakpuasan. Jika kesalahan interpretasi semacam ini langsung dikaitkan dengan intervensi disipliner atau stigmatisasi, konflik baru yang berbasis ketidakadilan algoritmik akan muncul.

Tantangan metodologis juga tampak dalam integrasi data dari berbagai sumber. Sistem yang menggabungkan teks, ekspresi wajah, dan pola interaksi sosial menghasilkan data yang sangat kaya, tetapi juga sangat kompleks. Kualitas data yang beragam, kondisi pencahayaan yang buruk, kamera yang tidak memadai, atau noise linguistik dalam teks dapat menurunkan akurasi model dan memicu kesalahan klasifikasi. Beberapa penelitian tentang pengenalan emosi

wajah menegaskan bahwa variabilitas kondisi lingkungan dan keragaman ekspresi manusia membuat sistem FER rentan terhadap kesalahan, terutama ketika diterapkan di luar lingkungan laboratorium (Aly et al., 2025; Detecting Emotions with Deep Learning Models, 2025).

Transformasi kepemimpinan menjadi aspek kunci agar risiko-risiko tersebut dapat diantisipasi. Pemimpin pendidikan yang memanfaatkan AI untuk memantau komunikasi dan sentimen perlu memposisikan diri bukan sebagai “pengawas yang serba tahu”, tetapi sebagai fasilitator pembelajaran bersama yang menjadikan data sebagai bahan dialog, bukan sebagai alat hukuman. Prinsip-prinsip manajemen konflik berbasis pemulihan (restorative) sejalan dengan pendekatan ini, karena menekankan rekonstruksi relasi dan pemahaman bersama alih-alih pembalasan atau kontrol sepihak. AI dalam kerangka ini digunakan untuk mengidentifikasi area yang memerlukan perhatian dan ruang perjumpaan, bukan sekadar menandai “pelaku bermasalah”.

Kapasitas literasi data dan literasi etis pemimpin dan pendidik menjadi prasyarat yang tidak dapat ditawar. Tanpa kemampuan untuk membaca dan menafsirkan indikator sentimen, emosi, dan pola komunikasi secara kritis, dashboard AI hanya akan menjadi tampilan visual yang memukau tetapi kosong makna. Pelatihan bagi kepala sekolah, dosen, dan konselor perlu mencakup pemahaman tentang cara kerja model AI, keterbatasannya, potensi bias, serta cara mengintegrasikan temuan analitik ke dalam proses refleksi kolektif dan pengambilan keputusan yang partisipatif.

Keterlibatan komunitas—termasuk siswa dan orang tua—dalam merancang dan mengevaluasi sistem pemantauan AI juga sangat penting. Proses partisipatif semacam ini memungkinkan penetapan batas-batas yang disepakati secara bersama, seperti jenis komunikasi yang boleh dipantau, cara anonimisasi data, dan

prosedur ketika sistem mendeteksi potensi konflik. Keterlibatan ini tidak hanya memperkuat legitimasi sistem di mata warga sekolah, tetapi juga menjadi sarana pendidikan literasi data dan literasi digital, sehingga komunitas memahami bahwa penggunaan AI dalam pemantauan bukan bertujuan mengontrol, melainkan melindungi dan memperbaiki kualitas interaksi sosial.

Dari perspektif kebijakan, pemanfaatan AI untuk memantau pola komunikasi dan sentimen menuntut kerangka regulasi yang jelas baik di tingkat institusi maupun sistem pendidikan nasional. Kebijakan tersebut idealnya mengatur standar perlindungan data, mekanisme audit algoritma, hak akses dan koreksi bagi subjek data, serta prosedur keberatan ketika individu merasa dirugikan oleh keputusan yang didasarkan pada output AI. Diskursus global mengenai AI di pendidikan menekankan perlunya prinsip keadilan, transparansi, dan akuntabilitas sebagai pilar etika yang melekat pada setiap tahap siklus hidup sistem AI, mulai dari desain, implementasi, hingga evaluasi (Celik & Yesilyurt, 2022; Kamalov & Jami, 2023).

Paradigma manajemen konflik di era digital akhirnya diarahkan untuk menyeimbangkan dua kutub: pemanfaatan kekuatan analitik AI untuk membaca pola komunikasi dan sentimen secara lebih tajam, serta pemeliharaan ruang kemanusiaan tempat dialog, empati, dan refleksi tetap menjadi inti penyelesaian konflik. AI dapat membantu mengungkap apa yang tersembunyi, tetapi pilihan untuk merespons tetap berada di tangan manusia. Pemimpin pendidikan yang mampu mengintegrasikan inteligensi teknologis dan kebijaksanaan moral akan lebih siap membangun ekosistem pendidikan yang bukan hanya cerdas secara digital, tetapi juga matang secara emosional dan adil secara sosial.

Dalam horizon jangka panjang, pemantauan pola komunikasi dan sentimen berbasis AI akan menjadi bagian tak terpisahkan dari arsitektur manajemen konflik pendidikan yang holistik. Integrasi

antara teknologi, kebijakan, dan budaya sekolah diharapkan dapat menciptakan sistem peringatan dini konflik yang efektif sekaligus etis, sehingga konflik tidak sekadar dipadamkan ketika sudah membesar, tetapi dikelola sebagai ruang pembelajaran yang memperkaya kedewasaan individual dan kolektif. Di titik inilah AI berhenti menjadi sekadar “alat”, dan menjelma menjadi mitra reflektif bagi manusia dalam menata ulang relasi, struktur, dan masa depan pendidikan di era digital.

D. Etika, keamanan, dan regulasi penggunaan teknologi dalam penyelesaian konflik

1. Dimensi Etika dan Privasi dalam Pemanfaatan Teknologi Konflik di Pendidikan

Penerapan teknologi digital sebagai instrumen manajemen konflik di lingkungan pendidikan menuntut pertimbangan etis yang mendasar, mengingat data, interaksi, dan relasi personal yang terekam melalui sistem digital bukan sekadar angka, melainkan representasi pengalaman, emosi, dan kepercayaan individu. Teknologi seperti sistem deteksi pola komunikasi, analitik sentimen, atau AI untuk pemantauan interaksi memiliki potensi besar membantu deteksi dini konflik — namun pada saat yang sama menimbulkan risiko terhadap privasi, otonomi, dan martabat personal. Kajian terbaru tentang etika AI dalam pendidikan menekankan bahwa “*student privacy and data protection*” adalah isu utama yang harus dijamin dalam implementasi teknologi digital di sekolah atau kampus (Huang, 2023).

Prinsip-prinsip etika yang diusung dalam literatur AIED (*Artificial Intelligence in Education*) umumnya meliputi keadilan (*fairness*), transparansi (*transparency*), akuntabilitas (*accountability*), hak privasi (*privacy*), serta manfaat untuk kesejahteraan (*beneficence*) para siswa (Nguyen et al., 2023).

Prinsip-prinsip tersebut harus menjadi fondasi desain dan implementasi sistem digital manajemen konflik di pendidikan — bukan sekadar memperhatikan efektivitas teknis. Dalam konteks penyelesaian konflik, pendekatan etis berarti data siswa/guru tidak boleh dieksploitasi semata untuk kontrol atau pengawasan — melainkan untuk memperkuat keadilan, dialog, dan penyelesaian yang manusiawi.

Salah satu aspek penting adalah hak atas privasi dan kontrol data pribadi. Banyak sistem digital akan mengumpulkan data sensitif: identitas, interaksi daring, catatan komunikasi, komentar atau keluhan, pola absensi, bahkan data psikososial. Institusi pendidikan memiliki tanggung jawab moral untuk menjaga kerahasiaan data ini dan mencegah penyalahgunaan. Sebagaimana ditegaskan dalam kajian praktis tentang pendidikan digital, institusi harus melindungi kerahasiaan dan keamanan data siswa agar tidak terjadi penyalahgunaan, kebocoran, atau pencurian data (Septian, 2025).

Potensi penyalahgunaan data menjadi semakin besar ketika sistem digunakan dalam konteks konflik. Misalnya, data komunikasi atau sentimen siswa dapat dipandang sebagai alat kontrol dan intimidasi — terutama dalam komunitas sekolah di mana relasi kekuasaan tidak selalu seimbang antara guru/manajemen dan siswa. Ketika data semacam itu dijadikan dasar tindakan disipliner tanpa proses transparan dan dialog, legitimasi moral institusi bisa tergerus. Studi tentang tantangan etis integrasi AI di pendidikan menyoroti risiko bahwa algoritma dapat memperkuat ketidakadilan sistemik, bias, dan diskriminasi terhadap kelompok minoritas atau rentan (Akgun et al., 2021).

Hak otonomi dan partisipasi siswa juga harus dipertimbangkan. Penggunaan teknologi untuk manajemen konflik idealnya melibatkan persetujuan sadar (*informed consent*), di mana

siswa (dan dalam konteks tertentu orang tua) memahami bahwa data dan interaksi mereka bisa digunakan untuk tujuan manajemen konflik dan bagaimana data itu akan dilindungi. Tanpa persetujuan semacam ini, penggunaan teknologi dapat melanggar hak dasar peserta didik dan merusak kepercayaan.

Selain itu, keadilan dan kesetaraan menjadi aspek etis kritis. Teknologi seharusnya digunakan untuk memperkuat akses dan keadilan — bukan memperlebar kesenjangan. Misalnya, algoritma yang digunakan dalam sistem pemantauan atau mediasi konflik harus dirancang agar tidak mendiskriminasi berdasarkan latar belakang sosial, ekonomi, ras, atau gender siswa. Praktik terbaik menuntut bahwa desain sistem mempertimbangkan keragaman dan potensi bias, serta memasukkan mekanisme mitigasi — misalnya audit algoritma, supervisi manusia, dan transparansi (Implementasi Etika Penggunaan AI, 2024).

Tantangan etis juga muncul dari dualitas fungsi teknologi: sebagai alat bantu penyelesaian konflik dan sebagai instrumen pengawasan. Jika tidak dikelola secara etis, teknologi bisa menggeser peran pendidik dari fasilitator dialog menjadi “pengawas data,” yang mengedepankan kontrol dan disiplin alih-alih dialog, pemulihan, dan rekonsiliasi. Literatur kritis tentang AI di pendidikan menyoroti bahwa penggunaan teknologi tanpa epistemologi kemanusiaan dapat mengikis otonomi siswa, mereduksi interaksi manusiawi, dan mengancam nilai dasar pendidikan (Nurhasanah, 2024).

Etika digital dalam pendidikan perlu ditanamkan sebagai bagian dari literasi digital. Institusi pendidikan harus memfasilitasi pendidikan etika digital bagi siswa, guru, dan orang tua — agar semua pihak memahami hak dan tanggung jawab mereka ketika menggunakan platform digital. Pendidikan etika digital tidak hanya

soal tata kelola data, tetapi juga membentuk kesadaran kolektif tentang nilai privasi, rasa hormat, tanggung jawab sosial, dan penggunaan teknologi secara bertanggung jawab (Perspektif Etika Digital dan SDGs, 2024).

Implementasi etika pun tidak bisa bersifat kosmetik. Prinsip-prinsip etika harus diinternalisasi dalam kebijakan institusi, desain sistem, pelatihan, dan budaya sekolah. Hal ini berarti institusi harus mengadopsi kebijakan internal yang jelas mengenai pengumpulan, penyimpanan, penggunaan, dan akses data — termasuk siapa yang bertanggung jawab, bagaimana data digunakan, bagaimana data dilindungi, dan bagaimana peserta dapat menolak atau menarik data mereka. Tanpa kebijakan ini, integrasi teknologi dalam manajemen konflik akan rentan terhadap pelanggaran hak dan potensi ketidakadilan.

2. Keamanan Data, Privasi, dan Regulasi: Pilar Teknis dan Kebijakan untuk Teknologi Konflik Pendidikan

Pemastian keamanan data menjadi prasyarat teknis agar penggunaan teknologi dalam penyelesaian konflik tidak melahirkan korban baru berupa pelanggaran privasi atau penyalahgunaan informasi. Sekolah dan institusi pendidikan perlu mengimplementasikan mekanisme teknis — seperti enkripsi, kontrol akses, autentikasi yang kuat, dan proteksi terhadap serangan siber — sebagai upaya melindungi data siswa dan staf. Studi tentang *wearable technology* dan edukasi digital menekankan bahwa identifikasi dan keamanan data pribadi adalah aspek penting dalam menjaga privasi pengguna, serta mencegah akses tidak sah atau peretasan data.

Regulasi eksternal menjadi bagian penting dari ekosistem keamanan dan privasi. Banyak yurisdiksi telah mengembangkan undang-undang atau regulasi untuk perlindungan data pribadi,

terutama data anak-anak. Contohnya, regulasi seperti *General Data Protection Regulation (GDPR)* di Eropa atau *Children's Online Privacy Protection Act (COPPA)* di Amerika Serikat menjamin hak privasi dan kontrol data, termasuk persetujuan eksplisit sebelum pengumpulan data, hak untuk menghapus data, serta batasan penyimpanan dan pemrosesan data anak di bawah umur. Institusi pendidikan yang mengadopsi teknologi digital sebaiknya merujuk pada standar regulasi semacam ini sebagai pedoman, bahkan ketika tidak secara langsung diatur dalam regulasi nasional.

Implementasi regulasi dan kebijakan internal perlu mencakup aspek tata kelola data (*data governance*), transparansi, dan akuntabilitas. Institusi harus menetapkan kebijakan tertulis yang menjelaskan jenis data yang dikumpulkan, tujuan penggunaannya, mekanisme penyimpanan, durasi penyimpanan, siapa yang memiliki akses, serta bagaimana data dapat dihapus atau ditarik kembali atas permintaan individu. Transparansi terhadap pengguna — siswa, guru, dan orang tua — menjadi fondasi kepercayaan. Dalam literatur tentang implementasi AI di pendidikan, penulis menekankan bahwa persetujuan sadar (*informed consent*), anonimisasi, dan hak subjek data untuk mengontrol data mereka adalah syarat etis (Implementasi Etika Penggunaan AI, 2024).

Dukungan regulasi nasional juga penting agar terdapat kerangka hukum yang jelas mengatur penggunaan teknologi digital dalam pendidikan — termasuk aspek privasi, keamanan siber, dan proteksi data anak. Di banyak negara berkembang, kelemahan regulasi atau kurangnya *enforcement* menjadi hambatan serius dalam penerapan teknologi pendidikan secara etis dan aman. Penelitian kontemporer menunjukkan bahwa tanpa regulasi yang memadai, teknologi bisa dieksploitasi untuk tujuan komersial, pengawasan massal, atau diskriminasi (Rambe, 2024).

Perlindungan khusus bagi data anak menjadi aspek krusial. Anak-anak memiliki hak atas privasi dan perlindungan ekstra karena

mereka lebih rentan terhadap penyalahgunaan data, manipulasi, atau eksploitasi. Banyak sekolah mengumpulkan data pribadi siswa — identitas, kesehatan, catatan akademik, kebiasaan, interaksi sosial — yang jika jatuh ke tangan pihak tidak bertanggung jawab dapat disalahgunakan. Studi tentang wearable technology dan privasi menekankan bahwa pengumpulan data anak-anak harus dilakukan dengan sangat hati-hati, relevan, dan sesuai regulasi (turn0search1).

Implementasi teknologi tanpa mempertimbangkan kesiapan infrastruktur dan protokol keamanan juga berisiko. Banyak lembaga pendidikan, terutama di konteks non-kota atau di daerah dengan keterbatasan sumber daya, mungkin belum memiliki sistem TI yang kuat, tenaga TI profesional, atau kebijakan keamanan siber. Tanpa hal ini, penggunaan teknologi justru meningkatkan potensi kebocoran data, serangan malware, atau akses ilegal. Oleh karena itu, institusi perlu melakukan audit keamanan, memperbarui sistem, melatih staf, dan menjalin kerja sama dengan penyedia layanan TI yang kredibel sebelum mengimplementasikan teknologi untuk manajemen konflik.

Regulasi dan kebijakan internal harus disertai dengan mekanisme pengawasan dan audit — baik secara teknis maupun organisasional. Audit berkala atas sistem, log akses, insiden keamanan, dan kebijakan privasi harus dilakukan untuk memastikan kepatuhan terhadap standar dan perbaikan berkelanjutan. Jika ditemukan penyimpangan atau pelanggaran, harus ada prosedur remediasi yang jelas, transparan, dan adil. Pendekatan semacam ini penting untuk menjaga legitimasi sistem dan kepercayaan komunitas sekolah.

Selain regulasi dan keamanan teknis, literasi digital dan etika bagi seluruh pemangku kepentingan juga penting. Siswa, guru, orang tua, dan staf administrasi harus memiliki pemahaman dasar tentang risiko privasi, bagaimana data mereka digunakan, serta hak

dan kewajiban mereka. Program pendidikan etika digital dapat membantu membangun kesadaran kolektif bahwa teknologi bukan entitas netral, melainkan sarana yang harus digunakan dengan tanggung jawab dan rasa hormat terhadap martabat manusia.

Pendekatan holistik terhadap regulasi dan keamanan mengharuskan adanya kolaborasi antara pemangku kepentingan: lembaga pendidikan, pembuat kebijakan/ pemerintah, penyedia layanan teknologi, masyarakat, dan pengguna (siswa/guru). Regulasi nasional perlu melibatkan unsur pedagogis, sosial, dan teknis agar penggunaan teknologi tidak hanya memenuhi aspek keamanan, tetapi juga nilai keadilan, keberpihakan sosial, dan penghormatan terhadap hak asasi.

Tantangan regulasi tidak hanya soal penyusunan undang-undang, tetapi juga soal implementasi dan enforcement. Banyak sekolah mungkin memiliki kebijakan internal, tetapi tanpa pengawasan eksternal atau audit independen, kebijakan tersebut rentan diabaikan atau dilanggar. Oleh karena itu, dibutuhkan lembaga pengawas atau badan reguler — misalnya otoritas perlindungan data nasional, kementerian pendidikan, atau komite etik sekolah — untuk memastikan bahwa teknologi dijalankan sesuai prinsip etis dan hukum.

Secara strategis, regulasi dan keamanan bukan hambatan bagi inovasi — melainkan fondasi agar inovasi dapat berjalan secara berkelanjutan, adil, dan dapat dipertanggungjawabkan. Institusi pendidikan yang mengintegrasikan regulasi, kebijakan internal, literasi digital, dan infrastruktur keamanan akan memiliki legitimasi lebih besar dalam menggunakan teknologi sebagai instrumen manajemen konflik.

3. Implikasi Kepemimpinan, Tata Kelola, dan Praktik Berkelanjutan dalam Manajemen Konflik Digital

Peran kepemimpinan dalam implementasi teknologi penyelesaian konflik tidak bisa direduksi menjadi aspek administratif semata. Kepala sekolah, dekan, atau pemimpin institusi harus mengambil posisi aktif sebagai “kurator etika dan tata kelola,” memastikan bahwa penggunaan teknologi selaras dengan nilai-nilai pendidikan, keadilan, dan hak asasi. Pemimpin harus memiliki literasi digital dan etika — yakni pemahaman tentang bagaimana algoritma bekerja, potensi bias, serta konsekuensi sosial dari implementasinya — agar dapat membuat kebijakan yang memadukan efektivitas teknis dan kemanusiaan.

Kepemimpinan etis berarti menetapkan kebijakan internal yang komprehensif: kebijakan privasi, persetujuan data, penggunaan data, keamanan, audit, serta mekanisme akses dan koreksi bagi siswa/guru. Kebijakan ini harus disusun partisipatif — melibatkan siswa, guru, orang tua, dan staf — agar tercipta sense of ownership dan legitimasi kolektif. Selain itu, pemimpin perlu membangun budaya transparansi dan akuntabilitas: penggunaan data bukan sebagai alat kontrol top-down, melainkan sebagai sarana dialog, pemulihan, dan pembelajaran bersama.

Pelatihan dan pembangunan kapasitas menjadi bagian integral dari keberlanjutan. Institusi pendidikan harus menyediakan pelatihan literasi digital dan etika teknologi bagi seluruh pemangku kepentingan: guru, konselor, staf administratif, siswa, dan orang tua. Literasi ini tidak hanya teknis (cara menggunakan sistem, keamanan, enkripsi), tetapi juga etis — memahami hak, tanggung jawab, potensi bahaya, dan cara merespons secara bijak. Penelitian menunjukkan bahwa pelatihan literasi digital dan etika, terutama pada siswa, dapat meningkatkan kesadaran terhadap privasi, tanggung jawab online, dan penggunaan teknologi yang lebih bertanggung jawab.

Transparansi operasional juga harus dijamin. Sistem digital yang digunakan untuk manajemen konflik perlu dirancang agar hasil

analitik — seperti indikasi konflik, distribusi sentimen negatif, atau pola komunikasi bermasalah — tidak menjadi “*black box*.” Pemimpin harus menjamin bahwa proses interpretasi data dan keputusan diambil secara terbuka, dapat dipertanggungjawabkan, dan melibatkan dialog dengan pihak terkait. Jika audiens merasa sistem sebagai “kotak hitam” yang menakutkan, maka kekhawatiran dan resistensi akan muncul, yang justru bisa memicu konflik baru.

Pengawasan dan evaluasi berkala menjadi bagian penting dari tata kelola. Institusi perlu mengevaluasi efektivitas sistem: apakah data yang dikumpulkan benar-benar digunakan untuk penyelesaian konflik secara adil, apakah ada pelanggaran privasi, bagaimana tanggapan komunitas, apakah hasil intervensi memperbaiki iklim sekolah, dan sebagainya. Evaluasi ini sebaiknya melibatkan berbagai pihak — termasuk siswa dan orang tua — agar hasilnya objektif dan inklusif.

Regulasi eksternal dan kebijakan publik juga memainkan peran penting. Pemerintah dan otoritas pendidikan perlu merumuskan regulasi spesifik terkait penggunaan teknologi digital dalam pendidikan — termasuk aspek privasi, keamanan, dan penyelesaian konflik. Regulasi nasional yang jelas akan memberikan payung hukum dan legitimasi bagi institusi pendidikan, serta melindungi hak peserta didik. Regulasi semacam itu idealnya dikombinasikan dengan pedoman etis (*code of ethics*), audit independen, dan sanksi bagi penyalahgunaan.

Paradigma manajemen konflik di era digital harus bergerak dari pendekatan reaktif ke pendekatan preventif dan restoratif. Teknologi bukan hanya digunakan untuk mendeteksi dan mengatasi konflik setelah terjadi, tetapi sebagai sarana membangun budaya komunikatif, saling menghormati, dan empati digital. Melalui kebijakan dan tata kelola yang etis, teknologi bisa membantu institusi memperkuat komunitas belajar yang sehat — di mana

konflik bukan dilawan dengan kontrol atau hukuman, tetapi dikelola melalui dialog, rekonsiliasi, dan pemahaman bersama.

Transformasi kepemimpinan semacam ini menuntut keberanian moral — pemimpin harus bersedia mengevaluasi kembali peran otoritas, memberi ruang partisipasi, dan menghormati hak individu. Keberhasilan sistem digital dalam manajemen konflik bukan diukur dari seberapa banyak konflik yang “dipadamkan,” tetapi dari seberapa sehat relasi sosial di sekolah, seberapa besar kepercayaan komunitas, dan seberapa adil serta manusiawi penyelesaian konflik dilakukan.

Gambaran ideal adalah institusi pendidikan sebagai komunitas pembelajar yang matang: teknologi digunakan bukan untuk memonopoli informasi atau kontrol, tetapi untuk memperkuat transparansi, dialog, dan keadilan. Regulasi, etika, keamanan, literasi, dan kepemimpinan kolektif menjadi pilar manajemen konflik yang berkelanjutan — menjadikan sekolah bukan hanya tempat transfer ilmu, tetapi juga praktik kehidupan sosial yang adil, inklusif, dan demokratis.

Ringkasan

Pemanfaatan teknologi digital dalam manajemen konflik pendidikan menghadirkan paradigma baru yang berbasis deteksi dini dan intervensi preventif melalui analisis big data serta pemetaan perilaku. Data jejak interaksi siswa di platform pembelajaran, media sosial, dan kanal komunikasi sekolah memungkinkan identifikasi “sinyal lemah” konflik yang sebelumnya sulit terdeteksi. Melalui analitik prediktif, sekolah dapat melihat pola penurunan partisipasi, peningkatan keluhan, atau perubahan emosi yang mengarah pada potensi ketegangan sosial maupun psikologis. Pendekatan ini memosisikan manajemen konflik bukan lagi reaktif, melainkan proaktif dan berbasis bukti.

Integrasi big data dengan sistem peringatan dini memperluas kemampuan sekolah mengantisipasi konflik destruktif seperti cyberbullying atau gejala disengagement yang dapat berujung pada putus sekolah. Berbagai model kecerdasan buatan memungkinkan deteksi otomatis terhadap ujaran kebencian, dominasi komunikasi yang tidak seimbang dalam kerja kelompok, hingga indikasi tekanan emosional siswa. Informasi ini mendukung penyusunan langkah intervensi yang lebih terarah, personal, dan inklusif. Selain itu, data perilaku organisasi dapat mengungkap konflik struktural, seperti beban kerja yang tidak seimbang atau kebijakan yang dirasakan tidak adil.

Kepemimpinan di era digital mengalami transformasi signifikan melalui pendekatan e-leadership dan pemanfaatan Decision Support System (DSS). Sistem ini menyediakan data dan simulasi skenario yang membantu pemimpin pendidikan mengambil keputusan resolutif secara terukur dalam situasi konflik. Proses resolusi konflik menjadi lebih transparan, objektif, dan dapat diverifikasi karena seluruh informasi terdokumentasi secara sistematis. Model ini menekankan kolaborasi, partisipasi pemangku kepentingan, serta pengawasan berkelanjutan berbasis data yang dapat meningkatkan keadilan dan akuntabilitas dalam penyelesaian konflik.

Di sisi lain, pemanfaatan teknologi digital untuk memetakan pola komunikasi dan sentimen menghadirkan risiko etis yang perlu dikelola secara cermat. Pengumpulan dan analisis data komunikasi dapat menimbulkan isu privasi, bias algoritmik, dan rasa diawasi yang berlebihan apabila tidak diatur secara transparan dan humanistik. Tantangan utama terletak pada metode interpretasi data yang seringkali tidak sepenuhnya memahami konteks sosial dan budaya sehingga berpotensi menimbulkan penyimpulan keliru maupun stigmatisasi. Karena itu, literasi etis dan kapasitas analitis

pemimpin, guru, dan konselor menjadi faktor kritis dalam mencegah dampak negatif penggunaan teknologi konflik.

Keberhasilan transformasi manajemen konflik digital sangat ditentukan oleh tata kelola data yang kuat, regulasi yang komprehensif, dan kepemimpinan yang berorientasi pada kemanusiaan. Teknologi harus digunakan untuk memperkuat dialog, rekonsiliasi, dan kesejahteraan komunitas belajar, bukan untuk memperluas kontrol atau pengawasan sepihak. Pendidikan etika digital, audit kebijakan, partisipasi siswa, serta evaluasi berkelanjutan menjadi pilar yang memastikan bahwa digitalisasi manajemen konflik menghasilkan iklim belajar yang adil, inklusif, serta resilien terhadap dinamika perbedaan dan perubahan. Dengan demikian, teknologi menjadi mitra strategis dalam membangun sekolah sebagai ekosistem sosial yang sehat dan berkelanjutan.

Daftar Pustaka

- Avolio, B. J., & Kahai, S. S. (2003). Adding the “E” to E-leadership: How it may impact your leadership. *Organizational Dynamics*, 31(4), 325–338.
- Drachsler, H., & Greller, W. (2016). Privacy and analytics: It’s a DELICATE issue. *Proceedings of the 6th International Learning Analytics & Knowledge Conference (LAK ’16)*, 89–98.
- Holmes, W., Porayska-Pomsta, K., & Holstein, K. (2022). Ethics of AI in education: Towards a community-wide framework. *British Journal of Educational Technology*, 53(6), 1659–1675.
- Kastrati, Z., Dalipi, F., & Imran, A. S. (2021). Sentiment analysis of students’ feedback with NLP and deep learning: A systematic review. *Education and Information Technologies*, 26, 1–28.

- Muneer, A., & Fati, S. M. (2023). A comparative analysis of machine learning and deep learning techniques for cyberbullying detection on Twitter. *Electronics*, 12(4), 895.
- Power, D. J. (2008). Decision support systems: A historical overview. In F. Burstein & C. W. Holsapple (Eds.), *Handbook on decision support systems 1: Basic themes* (pp. 121–140). Springer.
- Regan, P. M., & Jesse, J. (2019). Ethical challenges of edtech, big data and personalized learning: 21st century student sorting and tracking. *Teachers College Record*, 121(10), 1–38.
- Renz, A., & Hilbig, R. (2020). Prerequisites for artificial intelligence in further education: Identification of drivers, barriers and business models of learning analytics applications. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17, 1–21.
- Slade, S., & Prinsloo, P. (2013). Learning analytics: Ethical issues and dilemmas. *American Behavioral Scientist*, 57(10), 1510–1529.
- Turban, E., Sharda, R., & Delen, D. (2011). *Decision support and business intelligence systems* (9th ed.). Pearson.
- UNESCO. (2021). *Recommendation on the ethics of artificial intelligence*. UNESCO.
- Viberg, O., Hatakka, M., Bälter, O., & Mavroudi, A. (2018). The current landscape of learning analytics in higher education. *Computers in Human Behavior*, 89, 98–110.
- Williamson, B. (2017). *Big data in education: The digital future of learning, policy and practice*. Sage.
- Zafeiropoulos, A., Kopsiaftis, G., & Tzimas, G. (2024). Using sentiment analysis to explore student feedback in higher education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 19(4), 4–21.

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education: Where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16, 39.

BUDAYA ORGANISASI DAN EKOSISTEM DIGITAL YANG DAMAI

A. Membangun budaya dialog dan refleksi digital

1. Landasan Konseptual Budaya Dialog dan Refleksi Digital

Budaya dialog dalam ekosistem digital pendidikan merepresentasikan pergeseran cara lembaga pendidikan mengelola komunikasi, perbedaan, dan konflik dari pola instruksional satu arah menuju interaksi yang partisipatif, setara, dan reflektif. Kajian tentang pedagogi dialogis menegaskan bahwa dialog bukan sekadar pertukaran pesan, melainkan proses “berpikir bersama” yang memungkinkan peserta saling membangun makna, memperluas perspektif, dan mengembangkan kapasitas bernalar secara kolaboratif (Mercer, 2019). Ketika dialog tersebut dimediasi teknologi digital, kualitas budaya organisasi pendidikan akan sangat bergantung pada sejauh mana platform digital diposisikan bukan hanya sebagai sarana distribusi informasi, tetapi sebagai ruang aman untuk bertanya, mendengar, dan mengolah ulang pengalaman secara kritis.

Konsep refleksi digital menambahkan dimensi mendalam pada budaya dialog tersebut. Refleksi tidak lagi dipahami hanya sebagai aktivitas individual yang bersifat privat, melainkan juga sebagai proses sosial-kolaboratif yang terjadi melalui jurnal digital, forum diskusi, portofolio elektronik, dan umpan balik berbasis platform. Penelitian tentang *reflective practice* menunjukkan bahwa keterampilan reflektif guru dan calon guru dapat difasilitasi secara signifikan melalui desain lingkungan belajar online yang terstruktur,

menyediakan ruang untuk menulis refleksi, berdialog, serta menerima umpan balik sejawat maupun mentor (Li, 2024; Widiastari, 2024). Relasi antara dialog dan refleksi digital menjadi kunci: dialog memperluas horizon pandang, sementara refleksi mengendapkan dan mengkritisi pengalaman dialogis tersebut.

Ekosistem digital yang damai mensyaratkan penguatan kompetensi kewargaan digital (*digital citizenship*) di kalangan seluruh warga sekolah. Kewargaan digital tidak hanya terkait kecakapan teknis, tetapi terutama menyangkut kemampuan berpartisipasi secara etis, kritis, dan empatik dalam ruang digital yang sarat arus informasi dan potensi konflik. Studi tentang kewargaan digital menegaskan bahwa transformasi budaya organisasi menuju literasi dan etika digital menuntut perubahan nilai, norma, dan pola interaksi yang melembaga di sekolah, bukan sekadar pengadaan perangkat teknologi (Milenkova & Lutz, 2021; Vallès-Peris & Domènech, 2024). Artinya, budaya dialog dan refleksi digital menjadi bagian tak terpisahkan dari strategi membangun “karakter digital” lembaga pendidikan.

Diskursus kewargaan digital di Indonesia menunjukkan bahwa tanpa orientasi kritis dan reflektif, penggunaan teknologi justru dapat memperkuat polarisasi, misinformasi, serta kekerasan simbolik di kalangan peserta didik maupun pendidik. Kajian tren kewargaan digital menyoroti bahwa derasnya arus informasi di media sosial ikut memunculkan problem sosial baru, seperti ujaran kebencian, perundungan siber, dan penghakiman massa, sehingga pendidikan kewargaan digital harus dirancang tidak hanya berfokus pada keamanan dan keterampilan teknis, tetapi juga pada kapasitas reflektif dan dialogis warga belajar (Prasetyo et al., 2021). Ketika refleksi kritis menjadi bagian dari rutinitas digital, respons terhadap konflik cenderung bergeser dari reaktif-emosional menuju analitis-konstruktif.

Dimensi budaya organisasi terasa sangat menentukan arah ekosistem digital. Penelitian tentang pembudayaan digital di sekolah menunjukkan bahwa digital culture yang sehat lahir ketika nilai-nilai kolaborasi, tanggung jawab, dan empati diinternalisasi ke dalam kebijakan, program, serta praktik keseharian warga sekolah (Royanti, 2023). Budaya dialog dan refleksi digital dalam konteks ini tidak hanya terlihat dalam momen formal seperti webinar atau diskusi kelas, melainkan juga dalam cara guru dan siswa menanggapi pesan di grup *WhatsApp*, cara pimpinan sekolah menulis pengumuman di platform daring, serta cara konflik disikapi di media sosial sekolah.

Kepemimpinan pendidikan di era digital berperan sebagai pengarah bagaimana budaya dialog dan refleksi digital diartikulasikan dan dioperasionalkan. Studi kepemimpinan pendidikan di era digital menegaskan bahwa pemimpin yang efektif tidak hanya menguasai teknologi, tetapi mampu menata ulang struktur komunikasi, menciptakan mekanisme partisipasi yang inklusif, dan membangun iklim yang mendorong keberanian bertanya, berbeda pendapat, dan mengkritisi praktik secara terbuka namun beretika (Uzorka et al., 2025). Dari perspektif manajemen konflik, kepemimpinan dialogis-reflektif ini menjadi kanal utama untuk mengubah potensi gesekan di ruang digital menjadi energi pembelajaran kolektif.

Narasi tentang dialog dan refleksi digital juga tidak dapat dilepaskan dari perkembangan pedagogi dialogis berbantuan teknologi. Kajian tentang dialogic pedagogy di lingkungan virtual menunjukkan bahwa teknologi digital dapat memperkaya interaksi berbasis tanya jawab, argumentasi, dan negosiasi makna, sejauh platform dirancang untuk mendorong partisipasi aktif dan memberi ruang yang setara bagi berbagai suara (Farooq & Benade, 2019; García Baños, 2024). Kondisi ini menciptakan prasyarat penting

bagi terbentuknya budaya dialog dan refleksi digital: peserta didik dan pendidik tidak hanya pasif menerima narasi, tetapi membiasakan diri membongkar, menguji, dan merekonstruksi narasi tersebut secara kolaboratif.

Relasi antara budaya dialog-reflektif digital dan manajemen konflik pendidikan tampak jelas ketika konflik dipandang bukan sebagai anomali yang harus dihapus, tetapi sebagai sumber belajar yang perlu dikelola secara bijak. Penelitian tentang pertemuan pedagogis dialogis menunjukkan bahwa ketika mahasiswa terbiasa berdialog secara egaliter dan reflektif mengenai isu-isu sulit, kapasitas mereka untuk mengelola perbedaan, termasuk perbedaan nilai, meningkat secara signifikan (Martínez-Valdivia et al., 2024). Ketika pola serupa diadaptasi ke dalam ruang digital lembaga pendidikan, konflik yang muncul di media sosial atau platform pembelajaran daring dapat dikelola via mekanisme dialog dan refleksi, bukan sekadar melalui sanksi administratif atau pembungkaman diskursus.

Konteks Indonesia menambahkan lapisan kompleksitas tersendiri. Ketimpangan literasi digital, disparitas infrastruktur teknologi, serta heterogenitas budaya lokal menuntut strategi pembangunan budaya dialog dan refleksi digital yang sensitif konteks. Studi tentang literasi dan kewargaan digital di lingkungan pendidikan tinggi menunjukkan bahwa kemampuan teknologis tidak otomatis berbanding lurus dengan kapasitas kewargaan digital; tanpa pendidikan reflektif tentang etika, privasi, dan tanggung jawab sosial, peserta didik bisa sangat mahir menggunakan teknologi tetapi tetap rentan memproduksi dan mereproduksi kekerasan simbolik di ruang digital (Gutiérrez-Aguilar et al., 2024; Iskandar et al., 2025). Kesadaran inilah yang mendorong perlunya integrasi sistematis budaya dialog dan refleksi digital ke dalam kurikulum, tata kelola, dan iklim organisasi sekolah.

2. Strategi Membangun Budaya Dialog dan Refleksi Digital di Lembaga Pendidikan

Pembangunan budaya dialog dan refleksi digital menuntut pendekatan yang bersifat sistemik, mencakup desain platform, penguatan kapasitas aktor, serta penyusunan norma interaksi yang eksplisit. Forum diskusi pada learning management system (LMS), grup media sosial resmi sekolah, hingga ruang rapat virtual dapat direkayasa sebagai “laboratorium dialogis” yang memungkinkan guru, siswa, dan pemangku kepentingan lain berlatih mengekspresikan gagasan, mengajukan pertanyaan kritis, serta merespons pandangan berbeda tanpa jatuh pada serangan personal. Studi tentang diskusi daring terstruktur menunjukkan bahwa ketika diskusi online dirancang dengan pertanyaan pemantik yang jelas, aturan partisipasi yang transparan, dan pola fasilitasi yang suportif, kualitas pemikiran kritis dan kepekaan terhadap keberagaman meningkat secara signifikan (Saleh, 2021).

Platform media sosial dapat dimanfaatkan sebagai perpanjangan ruang belajar dialogis-reflektif ketika lembaga pendidikan mengembangkan komunitas belajar profesional (professional learning communities/PLC) berbasis media sosial. Penelitian tentang PLC berbasis Facebook dan Twitter mengungkapkan bahwa interaksi yang konsisten, saling berbagi praktik baik, dan keberadaan moderator yang mendorong dialog kritis membuat guru lebih reflektif terhadap praktik pengajarannya, sekaligus lebih peka terhadap dinamika emosi dan kebutuhan belajar siswa (Chen, 2024; Meyer et al., 2023). Temuan serupa juga muncul pada kajian media sosial sebagai platform refleksi praktik, yang menegaskan bahwa komunitas reflektif daring membantu guru mentransformasi pengalaman harian menjadi pengetahuan profesional melalui diskusi dan refleksi kolektif (Ong, 2020).

Penguatan budaya refleksi digital di kalangan guru dan calon guru memerlukan desain program pengembangan profesional yang secara eksplisit memasukkan komponen reflektif-kolaboratif. Penelitian mengenai *collaborative reflective practice* menunjukkan bahwa refleksi yang berlangsung secara sosial-dialogis—misalnya melalui kelompok kecil daring yang rutin berbagi narasi praktik, saling memberi umpan balik, dan mendiskusikan strategi alternatif—lebih efektif menumbuhkan kesadaran pedagogis dan etika dibanding refleksi yang dilakukan secara individual dan tertutup (Arefian & kolega, 2023). Pengalaman ini memperlihatkan bahwa budaya dialog dan refleksi digital perlu “dipraktikkan” secara berulang dalam komunitas yang aman, sehingga menjadi habitus profesional, bukan sekadar slogan.

Pendekatan desain instruksional berbasis kompetensi digital dapat memperkuat dimensi dialogis-reflektif ekosistem digital. Kajian tentang pengajaran kompetensi digital menunjukkan bahwa integrasi prinsip *dialogic learning* ke dalam desain pembelajaran membantu menciptakan lingkungan interaksi yang kaya dialog, mendorong partisipasi aktif dan pertukaran perspektif antaranggota komunitas belajar (García Baños, 2024). Penggunaan tugas-tugas berbasis proyek, forum tanya jawab terbuka, dan kegiatan *peer review online* dapat dirancang untuk memfasilitasi dialog yang bukan hanya teknis-instrumental, tetapi juga reflektif-etik seputar dampak sosial penggunaan teknologi.

Kurikulum kewargaan digital memberikan kerangka normatif bagi praktik dialog dan refleksi digital di sekolah. Penelitian di berbagai konteks menekankan bahwa kewargaan digital yang demokratis memerlukan keterlibatan warga sekolah dalam diskursus kritis seputar demokrasi, tanggung jawab, dan keadilan sosial di ruang digital, bukan hanya pelatihan penggunaan perangkat atau penekanan pada keamanan siber (Vallès-Peris & Domènech, 2024;

Afriadi, 2023). Di Indonesia, pembelajaran kewargaan digital berbasis pedagogi kritis mulai ditawarkan sebagai jawaban atas fragmentasi sosial yang diperkuat oleh media digital, dengan menempatkan literasi media, etika berkomunikasi, dan kemampuan reflektif sebagai pilar utama (Utami, 2025). Integrasi muatan ini dalam kurikulum memungkinkan sekolah menjadikan dialog dan refleksi digital sebagai kompetensi inti, bukan aktivitas tambahan.

Teknik pedagogi dialogis di kelas daring juga berkontribusi besar bagi pembentukan budaya dialog-reflektif. Hasil penelitian menunjukkan bahwa penerapan *dialogic pedagogy* dalam pembelajaran online—melalui diskusi terbuka, kegiatan argumentasi ilmiah, serta penggunaan pertanyaan tingkat tinggi—berdampak pada peningkatan keterlibatan belajar, berpikir kritis, dan kesadaran reflektif peserta didik di berbagai jenjang (Uyar, 2025; Outlaw, 2024). Ketika pola ini dijadikan bagian dari kebijakan pembelajaran sekolah, peserta didik terbiasa memaknai ruang digital sebagai arena pembelajaran bersama, bukan hanya wadah pengumpulan tugas atau ajang pertarungan opini.

Instrumen evaluasi pun perlu direkayasa agar mendukung budaya dialog dan refleksi digital. Portofolio digital, jurnal reflektif online, rekaman diskusi video, dan artefak-artefak digital lain dapat digunakan sebagai bukti capaian pembelajaran sekaligus jejak refleksi dan dialog. Studi tentang platform refleksi online bagi mahasiswa menunjukkan bahwa ketika tugas dan penilaian memberi bobot signifikan pada dimensi reflektif dan dialogis, peserta didik terdorong untuk menulis refleksi yang lebih mendalam, menghubungkan pengalaman dengan teori, serta secara kritis mengkaji perannya dalam proses belajar (Harsono, 2025; Subasman, 2024). Orientasi evaluatif seperti ini memperkuat sinyal bahwa lembaga pendidikan memang menghargai dialog dan refleksi sebagai bagian integral dari mutu pembelajaran, bukan sekadar pelengkap.

Strategi membangun budaya dialog dan refleksi digital juga perlu memperhatikan keterlibatan siswa sebagai agen, bukan hanya objek kebijakan. Pelibatan siswa dalam perumusan kode etik digital sekolah, penyusunan panduan penggunaan media sosial, atau penyelenggaraan forum dialog lintas angkatan di platform daring dapat menumbuhkan rasa kepemilikan (ownership) dan akuntabilitas kolektif. Penelitian tentang dialogic pedagogical gatherings menunjukkan bahwa ketika mahasiswa dilibatkan dalam percakapan dialogis mengenai isu-isu keberlanjutan dan keadilan sosial, mereka mengembangkan kepekaan moral dan komitmen yang lebih kuat terhadap nilai-nilai universal tersebut (Martínez-Valdivia et al., 2024). Penataan ruang diskursif serupa di lingkungan sekolah menengah atau dasar, tentu dengan bahasa dan format yang sesuai, berpotensi membentuk generasi yang terbiasa menyelesaikan perbedaan pandangan melalui dialog dan refleksi, bukan konfrontasi digital.

Kolaborasi antar pemangku kepentingan menjadi elemen penting lain dalam membangun budaya dialog dan refleksi digital. Orang tua, komite sekolah, dan masyarakat perlu dilibatkan dalam dialog digital yang terarah, misalnya melalui forum virtual berkala, konsultasi daring tentang kebijakan digital sekolah, atau lokakarya literasi digital keluarga. Studi tentang pembentukan budaya digital di sekolah menekankan bahwa keterlibatan komunitas luas membantu menjembatani kesenjangan nilai antara rumah, sekolah, dan ruang digital, sehingga regulasi dan praktik yang dihasilkan lebih relevan dan berkelanjutan (Royanti, 2023). Perspektif ini selaras dengan pendekatan manajemen konflik pendidikan yang menempatkan sekolah sebagai bagian dari ekosistem sosial yang lebih luas, di mana ketegangan digital sering kali berakar pada dinamika di luar pagar sekolah.

Integrasi teknologi yang inklusif juga menjadi bagian dari strategi. Perangkat dan platform yang digunakan perlu dikurasi tidak

hanya berdasarkan aspek efisiensi, tetapi juga sejauh mana ia mendukung interaksi dialogis, akses yang adil, dan praktik reflektif. Penelitian tentang dialog, teknologi, dan pembelajaran menunjukkan bahwa teknologi digital dapat memperkaya dialog hanya bila desain penggunaannya sensitif terhadap dinamika kekuasaan, distribusi kesempatan bicara, dan keragaman gaya belajar peserta (Mercer, 2019). Lembaga pendidikan karenanya perlu menghindari penggunaan teknologi yang semata-mata memusatkan otoritas pada guru atau manajemen, tanpa menyediakan kanal partisipatif yang autentik bagi siswa dan guru untuk bersuara.

3. Tantangan, Etika, dan Transformasi Kepemimpinan Menuju Ekosistem Digital yang Damai

Transformasi menuju budaya dialog dan refleksi digital tidak terjadi dalam ruang hampa, melainkan berhadapan dengan berbagai tantangan struktural, kultural, dan etis. Dominasi logika kecepatan dan visibilitas di media sosial, misalnya, sering kali bertentangan dengan prinsip refleksi yang menuntut pelambatan, perenungan, dan pengujian ulang asumsi. Narasi yang paling cepat dan paling viral belum tentu narasi yang paling akurat atau paling adil. Kajian tentang tren kewargaan digital menegaskan bahwa masyarakat rentan terjebak pada pola konsumsi informasi yang dangkal dan emosional, sehingga ruang dialog publik, termasuk di kalangan pelajar, mudah tergantikan oleh pertarungan opini dan identitas (Prasetyo et al., 2021; Utami, 2025). Di titik ini, pendidikan memiliki mandat moral untuk memperkenalkan ritme interaksi digital yang lebih pelan, reflektif, dan deliberatif.

Kepemimpinan pendidikan di era digital memikul tanggung jawab besar untuk merancang dan melindungi ruang-ruang reflektif tersebut. Studi tentang kepemimpinan digital menunjukkan bahwa pemimpin yang berhasil di era ini adalah mereka yang memadukan pemahaman teknologi dengan sensitivitas budaya, keberanian etis,

dan kemampuan berkomunikasi secara transparan di ruang publik digital (Uzorka et al., 2025). Pemimpin sekolah tidak cukup hanya mengeluarkan surat edaran tentang etika digital; mereka perlu hadir, merespons, dan memberi teladan tata krama digital melalui cara menulis pesan di platform resmi, menangani keluhan di media sosial, serta menyikapi konflik yang pecah di ruang digital. Keteladanan ini membentuk norma tak tertulis yang kuat tentang bagaimana dialog dan refleksi seharusnya dijalankan.

Dimensi etika menjadi fondasi yang tidak dapat dinegosiasikan dalam budaya dialog dan refleksi digital. Refleksi digital yang sehat menuntut adanya perlindungan terhadap kerahasiaan data, penghargaan terhadap privasi, dan kejelasan batas antara ranah personal dan institusional. Penelitian tentang literasi dan kesadaran privasi digital di Indonesia menyoroti bahwa kemampuan memahami implikasi penggunaan data dan perlindungan privasi berkorelasi kuat dengan kualitas kewargaan digital yang bertanggung jawab (Iskandar et al., 2025). Tanpa kerangka etis yang jelas, praktik refleksi digital berpotensi berubah menjadi eksposisi berlebihan terhadap kerentanan pribadi peserta didik atau guru, yang pada gilirannya dapat memperdalam luka emosional dan konflik interpersonal.

Tantangan lain yang tidak kalah krusial adalah ketimpangan kompetensi digital antarguru, antarsiswa, maupun antarwilayah. Ekosistem dialogis-reflektif menuntut kemampuan minimal untuk mengakses, mengoperasikan, dan memanfaatkan platform digital secara efektif. Studi tentang keterampilan digital dan kewargaan digital menunjukkan bahwa kemampuan teknis tidak merata di berbagai kelompok demografis, sehingga strategi peningkatan keterampilan perlu dirancang secara diferensial dan berkeadilan (Gutiérrez-Aguilar et al., 2024). Bagi konteks Indonesia, hal ini berarti bahwa pembangunan budaya dialog dan refleksi digital harus

disertai program pendampingan dan pelatihan yang berpihak pada kelompok yang paling rentan tertinggal, agar digitalisasi tidak justru memperlebar jurang konflik berbasis akses.

Transformasi kepemimpinan menuju budaya dialog-reflektif digital juga berkaitan erat dengan pengembangan komunitas profesional yang berkelanjutan. Penelitian tentang pengembangan profesional daring menegaskan bahwa kualitas program pengembangan profesional online memengaruhi kepuasan guru dan perubahan praktik mereka di kelas, termasuk dalam hal pemanfaatan teknologi untuk interaksi dialogis dengan siswa (Meyer et al., 2023). Pemimpin sekolah yang visioner akan menginvestasikan sumber daya pada program pengembangan profesional yang tidak hanya mengajarkan penggunaan aplikasi, tetapi juga merancang kesempatan bagi guru untuk berlatih dialog dan refleksi digital, misalnya melalui lesson study online, kelompok refleksi berkala, atau mentor sebaya berbasis platform.

Dimensi budaya organisasi menuntut perhatian khusus karena transformasi ke arah ekosistem digital yang damai memerlukan perubahan pada level habitus kolektif. Penelitian tentang pembentukan budaya digital di sekolah menggarisbawahi bahwa budaya tidak berubah hanya melalui kebijakan tertulis, melainkan melalui praktik berulang yang konsisten, struktur insentif, serta narasi-narasi simbolik yang hidup dalam keseharian warga sekolah (Royanti, 2023). Pemimpin sekolah perlu mengidentifikasi dan mengubah praktik yang menghambat dialog—misalnya budaya takut mengkritik, kecenderungan menghindari isu sensitif, atau kebiasaan menyelesaikan konflik secara tertutup—menjadi praktik yang mendorong keterbukaan, kejujuran, dan eksplorasi perspektif yang beragam di ruang digital.

Ekosistem digital yang damai tidak identik dengan ketiadaan konflik, tetapi ditandai oleh kemampuan warga sekolah untuk

mengelola konflik secara konstruktif melalui dialog dan refleksi. Penelitian tentang pertemuan pedagogis dialogis dan praktik dialogic pedagogy menunjukkan bahwa ketika siswa terbiasa berdiskusi tentang isu-isu kompleks dan kontroversial dalam kerangka dialog yang terarah, mereka mengembangkan kepekaan terhadap argumentasi yang rasional, kemampuan mengelola emosi, dan penghargaan terhadap perbedaan (Martínez-Valdivia et al., 2024; Mercer, 2019). Ketika kultur ini dibawa ke ruang digital, konflik yang muncul tidak langsung direspons dengan blokir, lapor, atau serangan balik, tetapi terlebih dahulu didudukkan dalam forum dialog, dianalisis akar masalahnya, dan dijadikan bahan refleksi bersama.

Perubahan paradigma ini meniscayakan reorientasi indikator keberhasilan sekolah. Keberhasilan tidak hanya diukur dari capaian akademik atau kepatuhan terhadap regulasi, tetapi juga dari kemampuan sekolah memelihara ruang digital yang Relatif bebas dari kekerasan simbolik, dari praktik perundungan, serta dari reproduksi ujaran kebencian. Kajian tentang kepemimpinan dan budaya digital mengusulkan perlunya indikator-indikator baru terkait kualitas interaksi digital, seperti frekuensi dan kualitas forum dialog digital, tingkat partisipasi reflektif warga sekolah, serta penurunan kasus konflik digital yang berujung pada intervensi disipliner (Uzorka et al., 2025; Milenkova & Lutz, 2021). Indikator semacam ini membantu menggeser fokus dari sekadar “penggunaan teknologi” ke “kualitas kehidupan bersama” dalam ekosistem digital sekolah.

Konteks kebijakan pendidikan nasional memberikan peluang sekaligus tantangan bagi transformasi ini. Berbagai program digitalisasi sekolah, baik yang digerakkan pemerintah maupun inisiatif swasta, umumnya menekankan penyediaan infrastruktur dan platform. Namun, tanpa kerangka yang jelas tentang dialog, refleksi,

dan kewargaan digital, infrastruktur tersebut rawan digunakan sekadar sebagai kanal administratif atau media penyebaran informasi satu arah. Studi tentang transformasi digital dalam pendidikan kewargaan menegaskan bahwa teknologi baru akan berdampak transformatif hanya bila disertai perubahan paradigma pedagogis dan kepemimpinan yang berorientasi pada partisipasi, deliberasi, dan tanggung jawab sosial (Vallès-Peris & Domènech, 2024; Prasetyo et al., 2021).

Prospek jangka panjang dari pembangunan budaya dialog dan refleksi digital adalah terciptanya generasi pendidik dan peserta didik yang terbiasa memaknai konflik sebagai undangan belajar, bukan ancaman yang harus dihindari atau dilenyapkan. Ekosistem digital yang damai bukan berarti sunyi dari perbedaan, melainkan ruang di mana perbedaan dapat muncul, dinegosiasikan, dan diolah melalui dialog kritis dan refleksi kontinual. Dari perspektif manajemen konflik pendidikan, kondisi ini menghadirkan landasan kokoh bagi pergeseran dari model pengendalian konflik yang reaktif dan legalistik menuju model transformasi konflik yang berorientasi pada pembentukan karakter dan kapasitas reflektif kolektif. Pemimpin pendidikan yang berani menata ulang budaya organisasinya ke arah dialog dan refleksi digital sedang menyiapkan bukan saja sekolah yang lebih damai hari ini, tetapi juga warga digital yang lebih dewasa secara moral dan kritis di masa depan.

B. Integrasi nilai-nilai humanistik dan spiritual dalam organisasi digital

1. Landasan Teoretis: Mengapa Nilai Humanistik dan Spiritual Penting dalam Organisasi Digital

Pemajuan teknologi digital dalam pendidikan dan organisasi telah membawa berbagai kemudahan: efisiensi administratif, akses luas, fleksibilitas komunikasi, serta kemungkinan pembelajaran dan

kerja kolaboratif tanpa batas ruang geografis. Namun, di balik itu, muncul risiko dehumanisasi, isolasi sosial, dan krisis etika — dimana interaksi menjadi instrumentalis, hubungan antarmanusia bersifat transaksional, dan identitas spiritual serta kemanusiaan terpinggirkan. Oleh sebab itu, integrasi nilai-nilai humanistik dan spiritual dalam organisasi digital tidak hanya relevan, tetapi menjadi fondasi krusial untuk membangun ekosistem digital yang sehat, beretika, dan berkelanjutan.

Pendekatan humanistik menekankan kemanusiaan sebagai pusat — bahwa teknologi harus melayani manusia, bukan menjadikan manusia sebagai budak teknologi. Dalam literatur digitalisasi dan desain etis teknologi, misalnya melalui paradigma Value Sensitive Design (VSD), diusulkan agar perancangan sistem dan lingkungan digital mempertimbangkan nilai-nilai kemanusiaan dan kebutuhan stakeholder secara mendasar, termasuk aspek moral, emosional, dan sosial. VSD mengingatkan bahwa teknologi bukan sekadar artefak netral, tetapi entitas yang mampu membawa nilai, budaya, dan dampak etis — sehingga desain teknologi harus sensitif terhadap kemanusiaan.

Sisi spiritual menambahkan dimensi transendental, makna hidup, dan orientasi moral. Integrasi spiritualitas ke dalam organisasi digital berarti memberikan landasan nilai moral dan keimanan yang membentuk karakter individu dan kolektif — menjadikan digitalisasi bukan hanya soal efisiensi, tetapi soal pembentukan manusia utuh (holistic human development). Penelitian di konteks pendidikan Islam modern menunjukkan bahwa integrasi nilai-nilai spiritual dalam pendidikan berbasis digital dapat membentuk karakter siswa yang seimbang: intelektual, emosional, dan spiritual secara simultan (Abrar, 2025).

Lebih jauh, literatur kontemporer menunjukkan bahwa dalam era globalisasi dan disrupsi digital (termasuk fase Society 5.0),

416

orientasi human-centered (manusia sebagai pusat) harus kembali ditegakkan agar digitalisasi tidak menghasilkan alienasi, fragmentasi sosial, atau krisis moral. Kajian terkini yang menelusuri integrasi nilai humanistik dalam digital education menyimpulkan bahwa dialog empatik, akses adil, literasi kritis, serta teknologi yang dirancang secara etis penting dipertahankan agar pendidikan digital tetap inklusif dan humanis (Mulyani, Rokayah & Hodijah, 2025).

Dengan demikian, integrasi nilai humanistik dan spiritual bukanlah kemewahan idealistik semata, melainkan kebutuhan mendesak. Tanpa itu, organisasi digital—termasuk lembaga pendidikan—berisiko kehilangan esensi kemanusiaannya: solidaritas, empati, tanggung jawab, kesadaran moral, dan kebijaksanaan dalam bertindak.

Secara konseptual, integrasi ini perlu diperlihatkan sebagai proses multidimensional: bukan hanya menerapkan teknologi, tetapi merancang kerangka nilai — kebijakan, budaya organisasi, praktik sehari-hari— yang meneguhkan kemanusiaan dan spiritualitas dalam setiap interaksi digital. Hal ini juga mencerminkan upaya membentuk komunitas digital yang sehat, tidak hanya produktif dan efisien.

2. Mekanisme dan Praktik Implementasi Nilai Humanistik-Spiritual dalam Organisasi Digital

Mewujudkan integrasi nilai humanistik dan spiritual dalam organisasi digital memerlukan strategi implementatif yang kongkret, sistemik, dan kontekstual. Secara umum, ada beberapa mekanisme dan praktik yang dapat dijadikan pijakan.

a. *Desain Kebijakan dan Kerangka Nilai Organisasi*

Pertama, organisasi harus merumuskan kebijakan internal yang merefleksikan nilai-nilai kemanusiaan dan spiritual sebagai bagian dari visi-misi institusi. Kebijakan ini bisa mencakup kode etik

digital, pedoman interaksi daring, serta peraturan mengenai privasi, penghormatan, dan tata krama komunikasi. Dalam studi tentang kepemimpinan di era digital, ditemukan bahwa pemimpin yang efektif mengintegrasikan nilai spiritual dan etis dalam tata kelola digital — misalnya memulai rapat dengan refleksi rohani, menjadikan keputusan bersama berdasarkan nilai kebersamaan dan tanggung jawab, bukan semata efisiensi teknologi (Transformasi Kepemimpinan Digital, 2025).

Kedua, organisasi perlu menyusun kurikulum nilai — terutama dalam konteks lembaga pendidikan — yang memasukkan aspek spiritual, moral, dan humanistik ke dalam setiap aktivitas daring maupun luring. Misalnya, kurikulum karakter berbasis spiritual dapat diintegrasikan ke dalam pembelajaran digital melalui refleksi, tugas etis, diskusi nilai, dan aktivitas pelayanan atau empati digital (menggunakan platform digital untuk aktivitas kemasyarakatan, komunikasi positif, dsb.). Penelitian terkini di sekolah Islam di Indonesia menunjukkan bahwa pendekatan holistik seperti ini efektif membentuk perilaku etis dan tanggung jawab sosial siswa di era digital (Sulisno, 2025).

b. Pelatihan dan Pengembangan Kapasitas Aktor — Guru, Pemimpin, dan Anggota Organisasi

Nilai akan hidup ketika diinternalisasi secara kolektif: melalui pelatihan, pembiasaan, dan keteladanan. Guru, pemimpin organisasi, dan seluruh anggota perlu dilatih agar mampu bertindak sebagai agen nilai: bukan hanya mahir secara teknis, tetapi juga peka terhadap dimensi etis dan spiritual dalam interaksi digital. Studi mengenai spiritual character-based curriculum menunjukkan bahwa banyak guru belum siap menggabungkan teknologi dengan nilai spiritual secara optimal — sehingga pelatihan intensif dan pendampingan sangat dibutuhkan untuk menjembatani gap ini (Surahman dkk., 2023).

Pemimpin organisasi, terutama di institusi pendidikan — seperti kepala sekolah, pimpinan madrasah, atau manajer— memainkan peran sentral. Kepemimpinan spiritual dapat memperkuat komitmen kolektif, membangun lingkungan kerja/belajar yang suportif, dan menegakkan norma etis digital. Zohriah (2025) dalam studinya menunjukkan bahwa spiritual leadership meningkatkan kinerja organisasi sekaligus membentuk etos kerja kolektif dan rasa saling menghormati di antara anggota organisasi.

c. *Desain Teknologi dan Infrastruktur Digital yang Mendukung Nilai*

Teknologi tidak netral — desain platform, fitur, dan fungsi berpotensi membentuk perilaku pengguna. Oleh karena itu, organisasi harus mengadopsi prinsip-prinsip desain yang sensitif nilai (value-sensitive) ketika memilih, mengembangkan, atau mengimplementasikan platform digital. Misalnya, platform pembelajaran daring sebaiknya menyediakan fitur untuk diskusi, refleksi, dan kolaborasi — bukan sekadar distribusi materi. Di samping itu, keamanan data, privasi, dan mekanisme transparansi juga penting dijaga agar interaksi digital tidak melanggar hak individu. Paradigma ini sejalan dengan gagasan Value Sensitive Design.

Pada konteks lembaga berlandaskan spiritual — seperti sekolah agama atau pesantren — teknologi digital dapat difungsikan bukan hanya sebagai sarana administrasi atau pembelajaran kognitif, tetapi sebagai medium dakwah, pembinaan karakter, komunikasi ukhuwah, dan pelayanan komunitas. Penelitian di pondok pesantren yang mengadopsi digitalisasi manajemen menunjukkan bahwa, ketika dikelola dengan pijakan etis dan spiritual, teknologi berpotensi memperkuat identitas dan nilai pesantren, serta

meningkatkan transparansi, efisiensi, dan jangkauan dakwah (Abrar, 2025).

d. Praktik Reflektif Kolektif dan Komunitas Nilai

Integrasi nilai humanistik dan spiritual tidak cukup hanya dituangkan dalam kebijakan atau desain teknologi — perlu dibudayakan melalui praktik refleksi, dialog, dan komunitas nilai. Sebagai contoh, institusi dapat menyelenggarakan sesi refleksi digital berkala (via platform daring), forum diskusi nilai dan etika, pengajian/retreat virtual (untuk lembaga keagamaan), atau kegiatan pelayanan sosial berbasis digital. Pendekatan semacam ini merawat spiritualitas kolektif sekaligus memperkuat solidaritas dan tanggung jawab antarsesama anggota organisasi. Studi kuantitatif-kualitatif terbaru menunjukkan bahwa integrasi pendidikan spiritual di era digital berkontribusi pada pembentukan karakter siswa/anggota yang lebih stabil, bijak, dan tahan terhadap konten negatif di media digital (Rahma et al., 2024).

Selain itu, sistem evaluasi dan penilaian di organisasi juga perlu disesuaikan: tidak hanya menilai output produktivitas, tetapi juga menilai aspek nilai — seperti etika digital, kontribusi sosial, empati, kejujuran, dan bentuk layanan kolektif. Hal ini membantu meneguhkan bahwa nilai spiritual dan humanistik dihargai secara nyata dalam kultur organisasi. Beberapa riset menyarankan penggunaan portofolio digital, refleksi tertulis, penilaian peer review moral, serta evaluasi kontribusi sosial sebagai bagian dari indikator keberhasilan pendidikan karakter di era digital (Syukrin, 2025; Sulisno, 2025).

e. Pelibatan Komunitas Lebih Luas — Orang Tua, Masyarakat, dan Lingkungan Sosial

Nilai humanistik/ spiritual tidak tumbuh dalam ruang hampa. Untuk menjadikannya hidup dan lestari, keterlibatan komunitas luas

— orang tua, masyarakat lokal, komunitas keagamaan — sangat penting. Dalam organisasi digital pendidikan, misalnya, orang tua dapat dilibatkan dalam forum diskusi nilai, workshop literasi digital dan etika, serta kolaborasi proyek pelayanan sosial digital. Studi terbaru menekankan bahwa kolaborasi antara sekolah, rumah, dan komunitas menjadi penopang keberhasilan integrasi nilai spiritual di era digital (Putri, 2025; Surahman dkk., 2023).

Dengan demikian, mekanisme implementatif harus bersifat holistik dan partisipatif — melibatkan seluruh pemangku kepentingan dan memadukan aspek kebijakan, kapasitas manusia, desain teknologi, dan komunitas sosial.

3. Tantangan, Implikasi Etis, dan Potensi Transformasi Organisasi Digital

Walaupun integrasi nilai-nilai humanistik dan spiritual menawarkan potensi besar, prosesnya tidak mudah dan penuh tantangan struktural, kultural, dan etis.

a. *Risiko Sekularisasi Teknologi dan Instrumentalisasi Nilai*

Teknologi sering dipandang hanya sebagai alat — untuk efisiensi, efektivitas, produktivitas. Bila nilai-nilai kemanusiaan dan spiritual tidak secara eksplisit diintegrasikan, teknologi bisa memperkuat orientasi instrumental: interaksi menjadi transaksional, komunikasi bersifat mekanistik, dan hubungan manusia semakin dangkal. Fenomena ini tergambarkan dalam literatur tentang “digital anxiety” dan “technostress”: ketika lingkungan kerja atau belajar terlalu didominasi tuntutan performa dan kecepatan digital, kesejahteraan spiritual dan emosional individu bisa terabaikan (Ghobbeh & Atrian, 2024).

Efek jangka panjang dari sekularisasi ini bisa berupa alienasi, rasa kosong makna, dan erosi nilai moral—terutama di kalangan generasi muda atau aktor organisasi yang tumbuh dalam budaya

“target & komputasi digital.” Karena itu, integrasi nilai bukan sekadar pelengkap estetis, tetapi prasyarat untuk mempertahankan harkat kemanusiaan dalam era digital.

b. Kesenjangan Kompetensi dan Akses — Ketidaksetaraan dalam Internalitas Nilai

Implementasi integratif sering terhambat oleh disparitas kompetensi teknis dan literasi digital antar anggota organisasi. Banyak guru, pemimpin, atau anggota komunitas yang belum familiar dengan platform digital, atau tidak percaya bahwa teknologi bisa berpadu dengan nilai spiritual. Dalam konteks ini, transformasi memerlukan pendampingan — pelatihan literasi digital plus pendidikan nilai — agar tidak menggiring pada kutu teknologi (technocrat) atau penolakan terhadap teknologi karena khawatir merusak tradisi. Penelitian tentang kurikulum karakter berbasis spiritual menunjukkan bahwa kurangnya kesiapan guru menjadi kendala utama dalam implementasi (Surahman dkk., 2023).

Kesenjangan akses juga menjadi masalah: tidak semua anggota organisasi memiliki perangkat, akses internet, atau dukungan lingkungan yang memadai. Jika demikian, usaha integrasi nilai bisa malah memperlebar ketidaksetaraan — mereka yang melek teknologi dan memiliki kapasitas akan mendapatkan manfaat, sementara kelompok rentan tertinggal. Oleh sebab itu, strategi integrasi harus disertai kebijakan pro-inklusif dan distribusi sumber daya yang adil.

c. Tantangan Etis dan Privasi: Menjaga Integritas Spiritual dalam Ruang Digital

Ruang digital memiliki karakter berbeda dibanding ruang fisik — privasi bisa terancam, komunikasi bisa diselewengkan, dan data pribadi bisa rentan disalahgunakan. Oleh sebab itu, integrasi spiritual memerlukan komitmen etis yang kuat, terutama dalam pengelolaan

data, komunikasi digital, dan kebijakan privasi. Jika aspek ini diabaikan, upaya membentuk komunitas spiritual bisa berubah menjadi eksposisi berlebihan terhadap kehidupan pribadi, membangun budaya “pamer” nilai, atau bahkan manipulasi nilai untuk tujuan non-etis.

Penelitian di konteks pendidikan menunjukkan bahwa penguatan nilai spiritual dan moralitas membantu melindungi individu dari dampak negatif digitalisasi — seperti paparan konten tidak layak atau mis-informasi — serta membantu anak/murid memilah dan menyikapi konten digital secara bijak (Rahma et al., 2024).

Namun, harus ada kerangka etika dan privasi yang jelas: kebijakan penggunaan data, perlindungan hak individu, batasan eksposur, dan penghormatan terhadap kerahasiaan. Tanpa itu, integrasi nilai bisa menjadi retorika kosong atau malah kontraproduktif.

d. Resistensi Kultural dan Paradigma Pendidikan Modern

Bagi banyak institusi—terutama di negara berkembang seperti Indonesia—paradigma pendidikan modern sangat menekankan output akademik, akreditasi, dan daya saing global. Nilai spiritual dan humanistik sering dipandang sebagai “tambahan” yang menghambat efisiensi atau produktivitas. Karena itu, integrasi nilai sering menghadapi resistensi: anggapan bahwa kurikulum sudah padat, waktu belajar terbatas, atau bahwa digitalisasi hanya untuk administrasi/pengajaran akademik.

Penelitian tentang integrasi pendidikan karakter dalam pembelajaran digital menunjukkan bahwa meskipun gagasan humanistik-spiritual semakin disuarakan, implementasinya di banyak sekolah masih sebatas wacana — belum masuk struktur kebijakan, belum ada pelatihan guru, atau belum ada evaluasi formal terhadap nilai (Wulandari et al., 2025).

Mengubah paradigma ini memerlukan komitmen jangka panjang, keteladanan pemimpin, serta keberanian untuk menjadikan nilai sebagai indikator keberhasilan sejati — bukan hanya angka pencapaian akademik.

e. *Potensi Transformasi: Membangun Organisasi Digital yang Manusiawi, Etis, dan Berkelanjutan*

Kalau tantangan dapat dilampaui — melalui kebijakan, pelatihan, desain teknologi, dan komitmen komunitas — maka integrasi nilai humanistik dan spiritual membawa berbagai transformasi positif dalam organisasi digital. Beberapa potensi tersebut antara lain:

- *Penguatan solidaritas dan etos kolektif:* Dengan landasan nilai bersama, anggota organisasi merasa memiliki tujuan bersama, saling menghormati, dan bekerja tidak hanya untuk hasil individu, tetapi untuk kebaikan bersama. Ini menumbuhkan iklim saling percaya dan kolaborasi.
- *Resiliensi terhadap stres digital (technostress):* Individu dengan “kecerdasan spiritual” (spiritual intelligence) mampu menavigasi tekanan digital dengan lebih tenang — memahami bahwa teknologi adalah alat, bukan tujuan — sehingga kesejahteraan mental dan emosional terjaga. Studi menunjukkan bahwa spiritual intelligence dan iklim etis organisasi dapat menurunkan risiko stres akibat digitalisasi (Ghobbeh & Atrian, 2024).
- *Pembentukan karakter dan moral kolektif:* Organisasi—terutama lembaga pendidikan—dapat menghasilkan lulusan/anggota tidak hanya cakap secara akademik, tetapi juga berkarakter, empatik, bertanggung jawab, dan memiliki kompas moral. Ini penting, mengingat tantangan etika di era

digital sangat kompleks (mis-informasi, privasi, penyalahgunaan data, *cyberbullying*, dsb.).

- *Keseimbangan antara kemajuan teknologi dan kemanusiaan:* Integrasi nilai memungkinkan organisasi memanfaatkan teknologi sebagai kekuatan transformasi, tanpa mengorbankan identitas kemanusiaan. Dengan demikian, digitalisasi menjadi bagian dari upaya memperkuat — bukan melemahkan — nilai manusia.
- *Keberlanjutan budaya organisasi dan identitas kolektif:* Nilai-nilai humanistik dan spiritual yang diinternalisasi secara kolektif memperkuat identitas organisasi, membuatnya lebih tangguh terhadap tantangan masa depan. Organisasi bukan hanya mesin produktivitas, tetapi komunitas nilai — mampu mentransformasi konflik, membangun kohesi, dan menciptakan makna bersama.

4. Kesimpulan dan Implikasi bagi Kepemimpinan dalam Manajemen Konflik Pendidikan di Era Digital

Integrasi nilai humanistik dan spiritual ke dalam organisasi digital adalah fondasi strategis bagi manajemen konflik pendidikan yang manusiawi, etis, dan konstruktif. Pendekatan ini menegaskan bahwa konflik — yang mungkin muncul akibat perbedaan, tekanan digital, atau ketidaksetaraan — bukan semata masalah teknis atau administratif, tetapi manifestasi dari ketidakseimbangan nilai dan identitas dalam komunitas digital.

Pemimpin pendidikan memiliki peran sangat sentral dalam mewujudkan transformasi nilai ini: mereka harus mampu merumuskan kebijakan nilai, menjadi teladan spiritual-etis, memfasilitasi pelatihan dan refleksi, serta melibatkan seluruh pemangku kepentingan — siswa, guru, orang tua, masyarakat. Kepemimpinan bukan lagi sekadar manajerial, tetapi transformatif dan moral.

Implementasi nilai humanistik-spiritual tidak boleh dipandang sebagai “tambahan idealistis,” tetapi bagian integral dari strategi manajemen konflik di era digital: konflik yang ditangani melalui dialog, refleksi, empati, dan kesadaran spiritual berpotensi dikonversi menjadi pembelajaran kolektif, penguatan komunitas, serta pertumbuhan karakter.

Bahkan lebih jauh, melalui integrasi ini — organisasi digital dapat menjadi laboratorium etika, solidaritas, dan kemanusiaan di tengah arus disrupsi dan globalisasi. Generasi sekarang dan ke depan tidak hanya akan melek teknologi, tetapi juga memiliki kompas moral dan spiritual untuk memanfaatkan teknologi sebagai sarana peradaban, bukan sekadar konsumsi atau instrumen keuntungan.

Oleh karena itu, upaya membangun ekosistem digital yang damai — sebagaimana diusung dalam buku ini — wajib mencakup integrasi nilai humanistik dan spiritual secara sistemik, konsekuen, dan berkelanjutan. Ini bukanlah proyek jangka pendek, melainkan investasi jangka panjang bagi kualitas manusia, komunitas, dan peradaban.

C. Penguatan literasi digital dan empati sosial di komunitas sekolah

1. Fondasi Konseptual: Literasi Digital, Empati Sosial, dan Ekosistem Sekolah

Literasi digital di lingkungan sekolah tidak lagi dapat dipahami sebatas kemampuan menggunakan gawai atau mengoperasikan aplikasi. Paradigma mutakhir menempatkan literasi digital sebagai seperangkat kompetensi yang mencakup keterampilan teknis, kemampuan menyeleksi dan mengevaluasi informasi, kesadaran etis, serta kepekaan sosial terhadap dampak penggunaan media digital terhadap diri dan orang lain (Dewi, 2024). Perspektif tersebut sejalan dengan pandangan bahwa literasi digital

adalah prasyarat bagi pembentukan warga digital yang kritis, kreatif, dan bertanggung jawab di era banjir informasi.

Empati sosial di komunitas sekolah merujuk pada kemampuan siswa, guru, dan warga sekolah untuk merasakan, memahami, dan merespons perasaan serta perspektif orang lain secara konstruktif, baik di ruang fisik maupun di ruang maya. Penelitian mengenai pembelajaran sosial emosional di era digital menunjukkan bahwa dimensi-dimensi seperti kesadaran diri, pengelolaan emosi, empati, dan keterampilan relasi mengalami transformasi ketika interaksi berpindah ke platform daring, sehingga sekolah perlu merancang ulang cara menumbuhkan empati dalam konteks komunikasi bermediasi teknologi (Erstad, 2024).

Keterkaitan antara literasi digital dan empati sosial semakin banyak disoroti dalam berbagai studi. Penelitian yang mengkaji implementasi literasi digital untuk mengembangkan kemampuan sosial-emosional anak, misalnya pada konteks pendidikan anak usia dini, menunjukkan bahwa kegiatan literasi digital yang terstruktur dan bermakna dapat menjadi wahana latihan empati, kerja sama, dan regulasi emosi (Saleha, 2022; Budiarti, 2020). Narasi digital, cerita bergambar, dan interaksi terarah melalui media digital mampu membantu anak “mengalami” situasi sosial yang kompleks tanpa harus mengalaminya secara langsung, sehingga membuka kesempatan untuk merenungkan perasaan tokoh dan konsekuensi moral suatu tindakan.

Kajian di konteks Indonesia menegaskan bahwa literasi digital dapat menjadi “jalan” penguatan pendidikan karakter, termasuk empati sosial. Farid (2023) menunjukkan bahwa literasi digital yang diintegrasikan dengan nilai moral mampu memperkuat kejujuran, tanggung jawab, kepedulian, dan sikap menghargai perbedaan di kalangan peserta didik, terutama ketika pembelajaran digital diarahkan untuk membaca, menganalisis, dan mendiskusikan isu-isu

sosial yang relevan dengan kehidupan sehari-hari. Di sisi lain, rendahnya literasi digital justru dikaitkan dengan kerentanan terhadap hoaks, ujaran kebencian, dan perilaku tidak etis di ruang maya, yang berpotensi merusak kohesi sosial komunitas sekolah (Bulya, 2024).

Empati sosial dalam konteks digital juga mengemuka melalui konsep “empati digital”, yakni kemampuan memahami dampak tindakan dan kata-kata di ruang maya terhadap orang lain. Fitriani (2022) menyoroti bahwa penanaman empati digital sejak dini merupakan salah satu strategi literasi digital yang penting untuk menyiapkan generasi muda menghadapi tantangan era Society 5.0, di mana batas antara ruang fisik dan digital semakin kabur. Penguatan empati digital menuntut pemahaman bahwa orang yang berada di balik layar tetaplah manusia dengan perasaan, martabat, dan hak yang harus dihormati, sekaligus mengajarkan konsekuensi etis dari setiap jejak digital yang ditinggalkan.

Dimensi literasi digital yang diukur pada berbagai jenjang menunjukkan bahwa kompetensi peserta didik dan guru tidak seragam. Studi tentang kompetensi literasi digital siswa SMP dan SMA di Indonesia menggarisbawahi variasi kemampuan pada aspek pencarian informasi, navigasi, evaluasi konten, hingga perlindungan privasi (Mursidi, 2022; Sari, 2024). Ketimpangan ini berdampak langsung pada kualitas interaksi sosial di dunia maya: siswa dengan literasi digital rendah cenderung lebih mudah terprovokasi, sulit membedakan fakta dan opini, serta kurang mempertimbangkan dampak sosial dari unggahan atau komentarnya.

Konteks sekolah sebagai komunitas belajar menjadikan relasi literasi digital–empati sosial sangat strategis. Lingkungan sekolah adalah ruang di mana nilai, aturan, dan kebiasaan digital dinegosiasikan dan dipelajari. Penelitian terbaru tentang perilaku sosial maya siswa sekolah dasar menunjukkan bahwa literasi digital

tidak hanya mempengaruhi cara anak mencari dan menggunakan informasi, tetapi juga pola interaksi, sensitivitas terhadap perasaan teman, serta kecenderungan untuk bersikap suportif atau justru melakukan perundungan siber (Aulia, 2025). Temuan ini mempertegas bahwa penguatan literasi digital harus dirancang paralel dengan pengembangan empati sosial agar transformasi digital tidak melahirkan generasi yang semakin individualistik dan egosentris.

Sebagai konsekuensi normatif, berbagai literatur digital citizenship menegaskan bahwa warga digital yang baik harus menguasai seperangkat kompetensi: pemahaman teknis, etika berkomunikasi, kesadaran hak dan kewajiban, serta empati terhadap sesama pengguna (Prasetiyo, 2022; Harmanto, 2023). Empati ditempatkan sebagai salah satu pilar penting, terutama ketika peserta didik terlibat dalam diskusi, perdebatan, atau aktivitas kreatif di media sosial dan platform pembelajaran daring. Perspektif ini sejalan dengan pandangan O'Reilly (2024) tentang “digital ethics of care” di sekolah dasar, yang menekankan pentingnya merawat relasi, memperhatikan kerentanan orang lain, dan mengembangkan tanggung jawab kolektif terhadap keamanan emosional di ruang digital.

Konseptualisasi literasi digital dan empati sosial di komunitas sekolah, karena itu, tidak dapat dipisahkan dari agenda manajemen konflik pendidikan. Konflik yang muncul di ruang maya—baik berupa kesalahpahaman, ejekan, label negatif, maupun penyebaran konten yang melukai—sering kali berakar pada ketimpangan literasi digital, minimnya empati, dan abainya etika komunikasi. Penguatan literasi digital yang bersifat reflektif, kritis, dan bernuansa empatik dapat mengubah ruang digital sekolah dari arena pertentangan menjadi wahana dialog, saling memahami, dan membangun solidaritas.

2. Strategi Penguatan Literasi Digital dan Empati Sosial di Komunitas Sekolah

Penguatan literasi digital dan empati sosial di komunitas sekolah menuntut pendekatan yang sistemik dan berlapis, mencakup desain kurikulum, pedagogi, kebijakan, serta kultur organisasi.

Kurikulum menjadi pintu masuk pertama yang strategis. Integrasi literasi digital perlu dilakukan lintas mata pelajaran, bukan hanya ditempatkan pada satu mata pelajaran TIK. Farid (2023) menunjukkan bahwa literasi digital dapat efektif memperkuat karakter ketika dipadukan dengan pembelajaran bahasa, IPS, PPKn, dan pendidikan agama, terutama melalui analisis teks digital, diskusi isu sosial, serta produksi konten kreatif yang memuat nilai kepedulian, keadilan, dan toleransi. Pada saat yang sama, materi literasi digital harus mencakup dimensi empati, misalnya melalui analisis kasus cyberbullying, ujaran kebencian, dan hoaks yang berdampak pada korban, sehingga siswa tidak hanya memahami fakta, tetapi juga merasakan dampak emosional dan sosial dari perilaku digital yang tidak etis.

Pendekatan pembelajaran berbasis cerita digital (digital storytelling) menawarkan ruang yang kaya untuk menumbuhkan empati. Penelitian tentang efektivitas buku digital dan cerita anak berbasis empati menunjukkan bahwa narasi di platform digital dapat melatih siswa merasakan dinamika emosi tokoh, memahami posisi orang lain, dan menginternalisasi nilai-nilai prososial seperti tolong-menolong dan kepedulian (Oktaviani, 2018; studi lanjutan 2024). Guru dapat memanfaatkan cerita pendek, video, atau komik digital sebagai pemantik diskusi: siswa tidak hanya diminta menceritakan kembali alur cerita, tetapi diajak merefleksikan perasaan tokoh, pilihan tindakan yang lebih empatik, serta dampak sosial yang timbul dari keputusan yang diambil.

Pengembangan program pembelajaran sosial-emosional (SEL) berbasis digital juga menjadi strategi kunci. Silke (2024), melalui program “Activating Social Empathy”, menunjukkan bahwa intervensi terencana yang berfokus pada empati sosial dapat meningkatkan kemampuan memahami perspektif orang lain, mengurangi sikap negatif terhadap kelompok berbeda, dan mendorong perilaku prososial, termasuk ketika interaksi berlangsung secara digital. Sekolah dapat mengadaptasi prinsip-prinsip SEL ke dalam modul-modul literasi digital yang menekankan latihan membaca emosi, menyusun respons empatik, dan mengelola konflik secara damai di ruang maya.

Kegiatan kokurikuler dan ekstrakurikuler berbasis literasi digital dapat dimanfaatkan untuk membangun empati sosial lintas kelompok. Rianto (2024) menggarisbawahi pentingnya pelatihan literasi digital yang memberi kesempatan kepada siswa SMA untuk terlibat secara partisipatoris di media sosial, misalnya melalui pembuatan kampanye positif, konten edukatif, atau gerakan solidaritas online yang diarahkan untuk isu-isu lingkungan dan kemanusiaan. Ketika siswa diajak memproduksi konten yang menolong orang lain—bukan sekadar mengonsumsi informasi—mereka belajar bahwa kemampuan digital dapat menjadi sarana memberi manfaat dan membangun kepedulian sosial.

Penguatan kompetensi guru sebagai fasilitator literasi digital dan empati sosial tidak dapat diabaikan. Studi mengenai literasi digital guru menunjukkan bahwa masih terdapat variasi besar dalam kemampuan guru memanfaatkan teknologi, mengevaluasi konten digital, dan mengintegrasikan aspek etis ke dalam pembelajaran (Teachers’ Digital Literacy Overview, 2023; Kantona, 2024). Program pengembangan profesional yang menempatkan guru sebagai pembelajar digital—melalui lokakarya, komunitas praktisi, dan pendampingan—akan membantu guru tidak sekadar

“menggunakan” teknologi, tetapi mengorkestrasi pengalaman belajar digital yang kaya empati, dialog, dan refleksi.

Penguatan literasi digital juga menuntut instrumen asesmen yang memadai, terutama pada pendidikan dasar sebagai fase pembentukan fondasi. Alfian (2025) mengembangkan dan memvalidasi instrumen asesmen literasi digital untuk siswa sekolah dasar yang mencakup keterampilan teknis, kemampuan informasi, serta aspek etika penggunaan media digital. Instrumen semacam ini dapat diperluas untuk mengukur dimensi empatik, misalnya melalui indikator sikap terhadap perbedaan, cara merespons konflik di media sosial, serta kecenderungan memberikan dukungan terhadap teman yang mengalami masalah di ruang digital.

Komunitas sekolah sebagai ekosistem sosial dapat mengembangkan budaya dialog digital yang mendorong empati. Forum-forum daring seperti kelompok belajar, diskusi kelas di platform pembelajaran, hingga grup media sosial resmi sekolah perlu dikelola sebagai ruang aman untuk bertanya, berbagi pengalaman, dan mengungkapkan pendapat secara santun. Pendidikan kewargaan digital di tingkat awal masa kanak-kanak, sebagaimana dikemukakan Li (2025), menekankan integrasi tema keselamatan online, perilaku etis, dan keterampilan sosial ke dalam aktivitas sehari-hari, sehingga anak terbiasa berinteraksi secara positif sejak awal mengenal perangkat digital.

Kolaborasi antara guru BK/Konselor, wali kelas, dan guru mata pelajaran membuka peluang integrasi program literasi digital-empati sosial yang lebih menyeluruh. Program konseling kelompok berbasis daring dapat dirancang untuk mengulas pengalaman siswa di media sosial, memfasilitasi saling berbagi cerita, serta mengembangkan strategi mengatasi konflik secara konstruktif. Pendekatan ini sejalan dengan temuan bahwa interaksi sejawat yang positif dan dukungan sosial di lingkungan belajar digital berperan

dalam membangun resiliensi dan kesejahteraan sosial-emosional siswa (studi tentang digital resilience dan peer interaction, 2025).

Kemitraan dengan orang tua dan komunitas lokal perlu diposisikan sebagai bagian integral dari strategi penguatan literasi digital dan empati sosial. Program edukasi orang tua mengenai literasi digital, etika bermedia, dan pengasuhan berbasis empati digital membantu menyinergikan pesan sekolah dengan praktik di rumah. Pengalaman di berbagai daerah menunjukkan bahwa ketika orang tua dilibatkan, misalnya melalui webinar, kelas parenting digital, atau forum diskusi, pengawasan dan dukungan terhadap perilaku digital anak menjadi lebih konsisten dan bermakna (Peningkatan Literasi Digital untuk Budaya Partisipasi, 2024; Putri, 2025).

Dari sisi kebijakan sekolah, penyusunan dan sosialisasi kode etik digital yang menekankan empati, sopan santun, kejujuran, dan tanggung jawab menjadi pijakan normatif bagi seluruh warga sekolah. Kode etik ini tidak hanya berisi larangan dan sanksi, tetapi juga nilai-nilai positif yang diharapkan, misalnya “berpikir dari sudut pandang orang lain sebelum mengunggah”, “menghormati privasi teman”, dan “menggunakan media digital untuk membantu, bukan menyakiti”. Implementasi kode etik dapat disertai mekanisme pemulihan berbasis restoratif ketika terjadi pelanggaran, sehingga konflik digital direspons bukan hanya melalui hukuman, tetapi juga melalui dialog, mediasi, dan pemulihan relasi.

Strategi-strategi tersebut menunjukkan bahwa penguatan literasi digital dan empati sosial di komunitas sekolah bukan proyek teknis yang cukup diselesaikan dengan pelatihan perangkat lunak, melainkan agenda kultural dan pedagogis yang memerlukan perubahan cara berpikir, cara mengajar, dan cara bersosialisasi di lingkungan sekolah.

3. Tantangan, Dimensi Konflik, dan Implikasi bagi Manajemen Kepemimpinan Sekolah

Praktik penguatan literasi digital dan empati sosial di komunitas sekolah menghadapi beragam tantangan yang bersifat struktural, kultural, maupun psikososial.

Tantangan pertama muncul dari kesenjangan literasi digital antar siswa, antar guru, dan antar sekolah. Mursidi (2022) dan Sari (2024) mencatat adanya variasi signifikan dalam penguasaan kompetensi literasi digital, yang dipengaruhi oleh faktor akses, latar belakang sosial, dan dukungan infrastruktur. Ketimpangan ini berpotensi memunculkan bentuk baru ketidakadilan di komunitas sekolah: siswa yang mahir teknologi mungkin mendominasi ruang digital, sementara mereka yang tertinggal merasa terpinggirkan, enggan berpartisipasi, atau menjadi sasaran perundungan. Konfigurasi semacam ini menjadi lahan subur bagi konflik laten yang bersumber dari rasa tidak berdaya, iri, atau stigma terhadap kelompok yang berbeda tingkat literasinya.

Tantangan kedua terkait budaya komunikasi di media sosial yang kerap menormalisasi ekspresi agresif, sarkasme, dan polarisasi. Bulya (2024) menunjukkan bahwa tingkat literasi digital yang rendah dan budaya informasi yang dangkal membuat masyarakat rentan terhadap ujaran kebencian, hoaks, dan praktik perundungan di ruang maya. Pola ini dapat merembes ke komunitas sekolah, terutama ketika siswa aktif di platform yang sama tanpa pendampingan nilai. Jika sekolah tidak hadir dengan narasi tandingan yang menekankan empati, penghargaan, dan dialog, maka ruang digital sekolah dapat mereplikasi dinamika konflik yang lebih luas di masyarakat.

Tantangan ketiga berkaitan dengan beban kerja dan kesiapan guru. Penelitian sistematis tentang literasi digital di kalangan

pendidik menemukan bahwa banyak guru merasa terbebani untuk mengintegrasikan teknologi sekaligus menumbuhkan aspek sosial-emosional, terutama ketika tuntutan administratif dan akademik sudah sangat tinggi (Dewi, 2024; Teachers' Digital Literacy Overview, 2023). Dalam situasi seperti ini, program literasi digital-empati sosial terancam direduksi menjadi kegiatan formalistik tanpa refleksi mendalam, sekadar untuk memenuhi kewajiban kurikuler atau administratif.

Tantangan keempat berkaitan dengan etika dan perlindungan data. Upaya membangun empati sosial di ruang digital sering kali menggunakan cerita pribadi, pengakuan pengalaman, dan dokumentasi interaksi. Tanpa standar etika yang kuat, upaya tersebut dapat melanggar privasi, mengobjektifikasi pengalaman emosional siswa sebagai “materi belajar”, atau memunculkan kembali trauma. O'Reilly (2024) menekankan pentingnya kerangka “ethics of care” dalam pendidikan kewargaan digital, yang menggarisbawahi kewajiban sekolah untuk melindungi kerentanan siswa sekaligus mengedukasi mereka tentang hak dan tanggung jawab privasi di ruang maya.

Tantangan kelima menyangkut keterhubungan antara empati sosial dan resiliensi digital. Studi tentang pengaruh literasi digital terhadap resiliensi belajar dan resiliensi digital menunjukkan bahwa siswa yang memiliki literasi digital tinggi dan interaksi sosial-emosional yang sehat lebih mampu bertahan dari tekanan, misinformasi, dan pengalaman negatif di dunia maya (studi 2025 tentang digital literacy & learning resilience). Namun, penguatan empati tanpa diimbangi resiliensi dapat membuat siswa mudah terseret secara emosional oleh berbagai narasi di media sosial. Karena itu, manajemen konflik perlu memfasilitasi keseimbangan antara kepekaan empatik dan kemampuan menjaga jarak emosional yang sehat.

Dari perspektif kepemimpinan, penguatan literasi digital dan empati sosial berimplikasi pada cara pemimpin sekolah membaca, mencegah, dan menangani konflik. Konflik yang lahir di ruang digital—misalnya saling sindir di grup kelas, penyebaran rumor melalui status, atau konten yang melukai harga diri kelompok tertentu—tidak dapat ditangani hanya sebagai persoalan disiplin semata. Pemimpin sekolah perlu mengembangkan pendekatan restoratif yang memadukan klarifikasi fakta, dialog terbuka, dan proses pemulihan hubungan, sembari menjadikan kasus tersebut sebagai bahan pembelajaran literasi digital dan empati sosial untuk seluruh komunitas sekolah.

Kepemimpinan yang adaptif perlu membangun mekanisme deteksi dini terhadap potensi konflik digital. Pengelolaan media sosial sekolah, misalnya, mesti memperhatikan dinamika komentar, pesan, dan interaksi antarwarga sekolah. Kolaborasi dengan guru BK, wali kelas, dan perwakilan siswa dapat menghasilkan sistem pelaporan dan konsultasi yang aman, sehingga peserta didik merasa nyaman untuk berbagi ketika mengalami perundungan atau tekanan sosial di dunia maya. Model ini sejalan dengan pemikiran bahwa keberhasilan digital citizenship education bergantung pada keterlibatan aktif semua aktor—bukan hanya guru TIK atau pengelola IT (Harmanto, 2023; Prasetyo, 2022).

Implikasi lain bagi manajemen konflik adalah perlunya reorientasi indikator keberhasilan sekolah. Penguatan literasi digital dan empati sosial seharusnya tercermin dalam indikator kualitatif seperti berkurangnya kasus perundungan siber, meningkatnya partisipasi siswa dalam kegiatan digital yang berorientasi sosial, serta munculnya inisiatif siswa untuk menggunakan platform digital sebagai sarana advokasi nilai-nilai kemanusiaan. Indikator-indikator ini memberi gambaran bahwa komunitas sekolah tidak hanya berhasil “mengajar teknologi”, tetapi juga “mendidik kemanusiaan” di era digital.

Penguatan literasi digital dan empati sosial secara strategis juga memperkaya kapasitas sekolah sebagai institusi demokratis. Demokrasi di sekolah tidak hanya diwujudkan melalui mekanisme OSIS atau pemilihan ketua kelas, tetapi juga melalui budaya diskusi di ruang digital, kebebasan berpendapat yang bertanggung jawab, dan kemampuan mengelola perbedaan pandangan tanpa kekerasan simbolik. Bulya (2024) menegaskan bahwa literasi digital menjadi prasyarat kualitas demokrasi, karena warga yang literat digital cenderung lebih kritis, tidak mudah termakan isu, dan lebih siap berdialog secara rasional. Ketika dimensi empati sosial digabungkan, komunitas sekolah berpotensi menjadi laboratorium demokrasi yang bukan hanya rasional, tetapi juga peduli dan sensitif terhadap perasaan pihak lain.

Perspektif jangka panjang menunjukkan bahwa penguatan literasi digital dan empati sosial di komunitas sekolah berkontribusi pada pembentukan generasi yang siap hidup di tengah kompleksitas masyarakat digital. Generasi ini diharapkan tidak hanya mampu menavigasi informasi dan menguasai teknologi, tetapi juga memiliki kepekaan moral, kepedulian sosial, dan kemampuan mengolah konflik secara konstruktif. Bagi manajemen konflik pendidikan, ini berarti bahwa investasi pada literasi digital dan empati sosial di hari ini akan mengurangi intensitas dan kedalaman konflik destruktif di masa depan, sekaligus meningkatkan kapasitas komunitas sekolah untuk memanfaatkan konflik sebagai kesempatan belajar.

Konstelasi konseptual dan praktis tersebut mempertegas bahwa *penguatan literasi digital dan empati sosial di komunitas sekolah merupakan jantung dari upaya membangun budaya organisasi dan ekosistem digital yang damai*. Literasi digital yang kritis tanpa empati bisa melahirkan kecerdasan yang dingin dan agresif; empati tanpa literasi digital bisa menghasilkan kepekaan yang rentan dimanipulasi. Sinergi keduanya menghadirkan

komunitas sekolah yang tidak hanya cakap, tetapi juga bijak dan manusiawi di tengah arus perubahan digital yang tak terelakkan.

D. Kolaborasi guru, siswa, orang tua, dan pemangku kepentingan dalam menciptakan harmoni digital

1. Kerangka Konseptual Harmoni Digital dan Kolaborasi Multi-Pemangku Kepentingan

Konsep harmoni digital di komunitas sekolah merujuk pada kondisi ketika interaksi berbasis teknologi tidak hanya bebas dari kekerasan simbolik, perundungan siber, dan misinformasi, tetapi juga ditandai oleh rasa saling menghormati, keadilan, dan kepedulian di antara seluruh warga sekolah. Perspektif ekologi pendidikan menempatkan harmoni digital sebagai hasil dari interaksi sistemik antara berbagai lapisan: kebijakan sekolah, praktik pedagogis, relasi keluarga, dan dukungan komunitas yang saling memperkuat satu sama lain (Zhou, 2025).

Kolaborasi guru, siswa, orang tua, dan pemangku kepentingan eksternal menjadi prasyarat utama untuk membangun ekosistem digital yang damai. Pendekatan *whole school approach* yang dikembangkan dalam kajian kesejahteraan dan teknologi menegaskan bahwa isu digital wellbeing, keselamatan online, dan karakter warga digital tidak dapat ditangani oleh guru secara individual, tetapi memerlukan keterlibatan terkoordinasi antara sekolah, keluarga, dan komunitas (Zhou, 2025; OECD, 2025). Pola pikir ini sejalan dengan arah Kurikulum Merdeka di Indonesia yang menekankan penguatan kolaborasi antarpemangku kepentingan sebagai fondasi transformasi pembelajaran (Samala, 2024).

Pemaknaan “harmonis” di era digital tidak identik dengan ketiadaan konflik, melainkan kapasitas kolektif untuk mengelola perbedaan secara dialogis, reflektif, dan non-destruktif. Afriadi (2023) menegaskan bahwa pendidikan kewargaan digital bertujuan

menyiapkan peserta didik agar mampu berpartisipasi dalam ruang digital secara aman, bertanggung jawab, dan berorientasi pada kesejahteraan pribadi sekaligus sosial. Perspektif ini menempatkan konflik sebagai bagian normal dari dinamika interaksi, yang dapat menjadi sumber belajar apabila direspons melalui mekanisme komunikasi kolaboratif di antara guru, siswa, orang tua, dan stakeholder lain.

Peran guru dalam kerangka harmoni digital semakin bergeser dari sekadar penyampai materi menjadi desainer ekosistem pembelajaran yang mengintegrasikan literasi digital, etika, dan keterampilan sosial-emosional. Damanik (2025) menunjukkan bahwa guru memandang pembentukan karakter melalui pendidikan kewargaan digital sebagai tanggung jawab bersama antara sekolah dan keluarga, sehingga kemitraan guru-orang tua-pembuat kebijakan dipandang krusial untuk membangun budaya digital yang aman dan inklusif. Konsepsi ini mendorong guru untuk tidak hanya mengajarkan “cara menggunakan” teknologi, tetapi juga “cara hidup” bersama secara bermartabat di ruang digital.

Posisi siswa dalam ekosistem digital yang damai perlu dilihat bukan sebagai objek pengawasan, melainkan sebagai subjek aktif yang memiliki agensi, kreativitas, dan tanggung jawab. Panduan UNESCO tentang global citizenship education in a digital age mendorong siswa untuk tidak hanya mengakses dan memproduksi informasi, tetapi juga terlibat secara konstruktif dalam komunitas lokal dan global guna mendukung agenda keberlanjutan dan keadilan sosial (UNESCO, 2024). Keterlibatan ini memerlukan pendampingan guru dan dukungan orang tua agar ekspresi digital siswa tidak terjebak pada budaya toksik, tetapi mengarah pada ekspresi empatik dan kolaboratif.

Orang tua memainkan peran kunci sebagai “co-educator” yang menjembatani konteks rumah dan sekolah. Kajian parental

involvement di era pembelajaran digital menegaskan bahwa keputusan orang tua untuk terlibat dalam pembelajaran anak dipengaruhi oleh persepsi kompetensi diri, tuntutan pekerjaan, dan pemahaman mereka terhadap teknologi (Amprey, 2025; Hoover-Dempsey & Sandler model). Ketika persepsi ini positif dan didukung oleh komunikasi dua arah yang sehat dengan sekolah, keterlibatan digital orang tua dapat memperkuat dukungan akademik, emosional, sekaligus pengawasan etis terhadap aktivitas online anak.

Dimensi pemangku kepentingan eksternal meliputi pemerintah, penyedia layanan teknologi, organisasi masyarakat sipil, dan dunia usaha. Boonwattanopas (2025) menegaskan bahwa kolaborasi antara sekolah, guru, orang tua, dan pelaku industri teknologi berkontribusi signifikan dalam peningkatan literasi digital dan pengembangan strategi komunikasi yang efektif untuk mengatasi tantangan era digital. Laporan OECD (2025) mengenai school partnerships menambahkan bahwa kemitraan lintas sektor membantu sekolah mengakses sumber daya, keahlian, dan layanan pendukung (seperti layanan kesehatan mental dan keamanan siber) yang penting untuk melindungi kesejahteraan anak di ruang digital.

Perspektif kolaborasi multi-pemangku kepentingan ini menegaskan bahwa harmoni digital tidak dapat dicapai melalui pendekatan parsial atau sektoral. Sari et al. (2024) menunjukkan bahwa kolaborasi dan inovasi berkontribusi signifikan terhadap penguatan literasi digital sekaligus pendidikan berkelanjutan di Indonesia, terutama ketika kolaborasi dirancang secara terstruktur dan berlangsung berkelanjutan. Temuan tersebut dapat dibaca sebagai argumentasi empiris bahwa harmoni digital di komunitas sekolah merupakan hasil dari konfigurasi kolaboratif yang matang, bukan konsekuensi otomatis dari ketersediaan teknologi.

2. Model dan Praktik Kolaborasi Harmoni Digital di Komunitas Sekolah

Penerjemahan prinsip kolaborasi ke dalam praktik memerlukan model-partisipatif yang konkret dan berjangka panjang. Hardianto (2025) menunjukkan bahwa kemitraan sekolah–keluarga di era digital perlu didesain ulang agar tidak hanya berfokus pada penyampaian informasi satu arah, tetapi menjadi ruang dialog dan perancangan bersama strategi pembelajaran berbasis teknologi. Dalam kerangka tersebut, sekolah tidak lagi memposisikan orang tua hanya sebagai “penerima informasi”, tetapi sebagai mitra yang pendapat, aspirasi, dan pengalaman digitalnya ikut membentuk kebijakan dan praktik pembelajaran.

Konsep parental engagement yang diusung oleh Parents International menekankan pentingnya “mendengarkan terlebih dahulu” sebelum mengajak orang tua berkolaborasi (Parents International, 2023). Gagasan ini relevan untuk konteks Indonesia, di mana banyak orang tua merasa terbebani oleh tuntutan pendampingan pembelajaran online, kesenjangan literasi digital, dan keterbatasan waktu (Halimah, 2024). Ketika sekolah membuka ruang untuk mendengar kesulitan orang tua, rancangan kolaborasi dapat disesuaikan dengan realitas mereka—misalnya melalui materi pendampingan sederhana, jadwal komunikasi yang fleksibel, atau penyediaan tutorial singkat mengenai penggunaan aplikasi pembelajaran.

Penelitian Khair (2025) pada madrasah menunjukkan bahwa kolaborasi guru–orang tua dalam pembelajaran berbasis digital memerlukan strategi penguatan komunikasi, penyamaan persepsi tentang tujuan penggunaan teknologi, serta pembagian peran yang jelas antara sekolah dan rumah. Hasil studi tersebut menegaskan bahwa penggunaan platform seperti WhatsApp Group, Google Classroom, dan Zoom menjadi efektif ketika disertai panduan etik

penggunaan, kesepakatan waktu, dan saluran untuk menyelesaikan kendala teknis maupun konflik yang muncul selama pembelajaran.

Model kolaborasi tiga pihak (guru–orang tua–universitas) yang dikembangkan Wael (2024) memberi ilustrasi bagaimana institusi pendidikan tinggi dapat terlibat sebagai mitra pendamping bagi sekolah dalam meningkatkan kompetensi digital dan pedagogi guru maupun orang tua. Dalam model ini, universitas menyediakan pelatihan, bahan ajar, dan penelitian tindakan, sementara sekolah dan orang tua menjadi laboratorium implementasi dan sumber data reflektif. Pola serupa dapat direplikasi di level komunitas lokal, misalnya melalui kemitraan dengan perguruan tinggi setempat, lembaga pelatihan, atau organisasi masyarakat sipil yang bergerak di bidang literasi digital.

Kolaborasi yang dirancang dalam kerangka *whole school approach* menunjukkan bahwa harmoni digital lebih mudah terbentuk ketika seluruh unsur sekolah mengadopsi visi yang sama tentang kesejahteraan digital. Zhou (2025) dan Agustina (2024) menekankan bahwa pendekatan menyeluruh terhadap kesehatan mental dan digital wellbeing di sekolah memerlukan kebijakan institusional, dukungan manajemen, kapasitas guru, dan partisipasi aktif siswa serta keluarga. Implementasi *whole school digital wellbeing strategy*, sebagaimana dilaporkan oleh RISE Magazine, mensyaratkan keterlibatan kepala sekolah, guru, orang tua, dan komunitas dalam merumuskan target, menyediakan akses perangkat, serta menumbuhkan budaya kebaikan dan keadilan di ruang digital.

Perspektif digital parenting turut memperkaya praktik kolaborasi harmoni digital. Banić (2024) menegaskan bahwa strategi pengasuhan digital—melalui mediasi aktif, pembatasan waktu layar yang proporsional, dan diskusi terbuka mengenai konten—memiliki dampak signifikan terhadap perilaku digital anak dan kesehatan sosial-emosional mereka. Ketika sekolah menyediakan panduan

bagi orang tua mengenai pengasuhan digital dan mengintegrasikannya dalam program parenting, tercipta kesinambungan nilai antara rumah dan sekolah. Kolaborasi ini membantu mencegah terjadinya konflik akibat perbedaan norma penggunaan gawai di dua lingkungan tersebut.

Dimensi stakeholder yang lebih luas tampak dalam kajian Stevenson (2025) mengenai prinsip-prinsip pelibatan pemangku kepentingan dalam isu keselamatan digital. Stakeholder menilai pentingnya peningkatan kepercayaan diri guru untuk bekerja secara tandem dengan siswa dan orang tua dalam menumbuhkan kompetensi digital yang aman dan berinformasi, sekaligus mendorong pemerintah dan sektor swasta untuk menyediakan kebijakan dan infrastruktur pendukung. Laporan DCO (2024) tentang safe digital space for children menguatkan bahwa penciptaan ruang digital aman menuntut kolaborasi lintas sektor yang melibatkan pembuat kebijakan, penyedia platform, lembaga pendidikan, dan keluarga.

Kontribusi komunitas lokal di Indonesia juga mulai banyak tercatat dalam literatur. Suwandi (2024) menyoroti bahwa partisipasi masyarakat di era digital—melalui dukungan terhadap program literasi, penyediaan akses internet komunitas, dan penyelenggaraan pelatihan bersama—berdampak pada peningkatan kualitas pembelajaran dan pemerataan kesempatan belajar. Syarifuddin (2024) menambahkan bahwa transformasionalitas peran guru dalam menjembatani sekolah dan keluarga dapat memperkuat karakter dan pemulihan mental siswa ketika kemitraan didukung oleh komunikasi terbuka dan sikap saling percaya.

Integrasi pendidikan kewargaan digital ke dalam kurikulum nasional dan lokal menjadi arena kolaborasi yang potensial. Febrilio (2024) dan Sekardani (2025) menemukan bahwa implementasi digital citizenship education di sekolah menengah dan melalui

Pendidikan Pancasila masih menghadapi tantangan, tetapi membuka peluang besar untuk mengaitkan hak, kewajiban, dan etika digital dengan nilai-nilai kebangsaan dan kemanusiaan. Ketika perumusan konten, metode pengajaran, dan asesmen dilakukan melalui dialog antara guru, siswa, orang tua, dan pemangku kepentingan lain, kurikulum kewargaan digital bergerak dari sekadar dokumen normatif menjadi praktik hidup di komunitas sekolah.

Penguatan kolaborasi tersebut berpuncak pada pembentukan “komunitas belajar digital” yang melampaui batas formal jenjang dan peran. Sari et al. (2024) menunjukkan bahwa kolaborasi dan inovasi dalam pembelajaran digital di Indonesia, termasuk di pendidikan anak usia dini, berkorelasi dengan penguatan kompetensi literasi digital dan pendidikan keberlanjutan. Pola yang sama dapat diterapkan di sekolah dasar dan menengah: komunitas belajar yang melibatkan guru, siswa, orang tua, dan stakeholder eksternal dapat menjadi laboratorium praksis harmoni digital, di mana kebijakan, teknologi, dan nilai diuji, dievaluasi, dan disempurnakan secara kolektif.

3. Tantangan, Dinamika Konflik, dan Implikasi Kepemimpinan untuk Harmoni Digital Kolaboratif

Realitas implementasi kolaborasi harmoni digital di komunitas sekolah menunjukkan bahwa idealitas konsep sering kali berbenturan dengan keterbatasan struktural dan kultural di lapangan. Halimah (2024) mengungkap bahwa banyak orang tua di konteks pedesaan maupun pinggiran kota merasa kewalahan mendampingi pembelajaran daring karena keterbatasan waktu, rendahnya literasi digital, dan minimnya fasilitas teknologi. Kondisi ini memunculkan ketegangan antara tuntutan sekolah dan kapasitas keluarga, yang bila tidak dikelola melalui dialog dan empati berpotensi berkembang menjadi konflik laten antara orang tua dan guru.

Ketimpangan akses dan kompetensi digital antar siswa juga menghadirkan wajah baru ketidakadilan di komunitas sekolah. Penelitian tentang literasi digital menunjukkan bahwa siswa dari keluarga dengan modal sosial-ekonomi tinggi cenderung memiliki akses perangkat, konektivitas, dan dukungan pengasuhan digital yang lebih baik, sehingga lebih mampu memanfaatkan teknologi untuk belajar, berjejaring, dan berkarya (Sari et al., 2024). Sementara itu, siswa dari keluarga kurang mampu berisiko mengalami marginalisasi digital, kesulitan mengikuti pembelajaran, dan menjadi sasaran stigma. Ketimpangan ini dapat memicu rasa iri, frustrasi, atau konflik sosial antar kelompok siswa, terutama ketika kesenjangan tersebut tampak jelas di ruang digital.

Ketersediaan teknologi yang melimpah juga tidak otomatis berbanding lurus dengan harmoni digital. OECD (2025) dan UNESCO (2024) mencatat bahwa peningkatan intensitas penggunaan gawai tanpa kerangka etis dan pedagogis yang kuat dapat menimbulkan masalah kesehatan mental, kecemasan sosial, serta peningkatan paparan terhadap konten berbahaya. Di komunitas sekolah, fenomena ini tercermin dalam meningkatnya kasus perundungan siber, pengucilan digital, dan konflik akibat salah tafsir komunikasi teks. Ketika hal ini terjadi tanpa mekanisme penanganan yang sistematis dan kolaboratif, harmoni digital hanya menjadi jargon, sementara realitas sehari-hari diwarnai ketegangan yang terselubung.

Dimensi perbedaan generasi menambah kompleksitas dinamika konflik. Banić (2024) menunjukkan bahwa gaya pengasuhan digital orang tua sering kali tidak sejalan dengan ekspektasi anak yang tumbuh dalam budaya media sosial, gim daring, dan komunikasi instan. Guru pun tidak jarang mengalami tekanan serupa, terjebak antara tuntutan sekolah untuk mengintegrasikan teknologi dan kebutuhan menjaga kesehatan

mental serta batas profesional mereka (Digital Technologies & Teacher Wellbeing, 2021). Konfigurasi ini dapat memunculkan konflik nilai: orang tua menilai guru terlalu “membebani” anak dengan tugas digital, guru menilai orang tua kurang terlibat, sementara siswa merasa tidak dipahami kedua belah pihak.

Kepemimpinan sekolah berada di pusat pusaran dinamika tersebut. Stevenson (2025) menyoroti bahwa keberhasilan strategi keterlibatan pemangku kepentingan sangat ditentukan oleh kemampuan pemimpin mengelola komunikasi, membangun kepercayaan, serta memberikan ruang bagi suara siswa dan orang tua dalam proses pengambilan keputusan terkait kebijakan digital. Pendekatan kepemimpinan yang hierarkis dan tertutup cenderung memperdalam ketidakpuasan dan memicu perlawanan pasif, sedangkan gaya kepemimpinan partisipatif yang memfasilitasi dialog dan refleksi kolektif lebih kondusif bagi terciptanya harmoni digital.

Perspektif manajemen konflik menempatkan kolaborasi multi-pemangku kepentingan sebagai strategi preventif sekaligus kuratif. School-family partnerships yang efektif terbukti berkontribusi pada pembentukan karakter dan pemulihan mental siswa pascapandemi, terutama ketika komunikasi antara sekolah dan keluarga berlangsung secara reguler, terbuka, dan suportif (Syarifuddin, 2024; studi kemitraan keluarga–sekolah, 2023). Model ini dapat diperluas ke ranah digital: ketika terjadi insiden perundungan siber, misalnya, sekolah tidak serta merta mengandalkan sanksi, tetapi mengundang siswa, orang tua, dan pihak terkait untuk berdialog, memahami perspektif masing-masing, serta menyusun rencana pemulihan yang disepakati bersama.

Kerangka *whole school approach* terhadap kesehatan mental dan digital wellbeing yang diusulkan Zhou (2025) dan Agustina (2024) dapat dipandang sebagai model manajemen konflik berbasis

komunitas. Pendekatan ini menuntut adanya rencana terstruktur, sumber daya memadai, serta komitmen jangka panjang untuk menanamkan budaya kepedulian, empati, dan saling dukung di seluruh level organisasi. Di dalamnya, konflik di ruang digital dipahami sebagai gejala yang mengindikasikan adanya kebutuhan tak terpenuhi—baik kebutuhan akan perhatian, pengakuan, maupun keadilan—yang perlu direspons melalui intervensi sistemik, bukan hanya hukuman.

Implikasi bagi kebijakan dan praktik kepemimpinan di sekolah mencakup beberapa aspek utama. Pertama, perlunya kerangka kebijakan digital yang disusun secara partisipatif, mencakup kode etik, prosedur penanganan konflik, dan panduan penggunaan teknologi untuk tujuan pembelajaran dan komunikasi. Sekolah yang melibatkan perwakilan guru, siswa, orang tua, dan stakeholder eksternal dalam proses penyusunannya cenderung memiliki tingkat kepatuhan dan rasa kepemilikan yang lebih tinggi, karena kebijakan dipandang sebagai milik bersama, bukan sekadar instruksi dari atas. Kedua, pentingnya program pengembangan kapasitas yang tidak hanya berfokus pada kompetensi teknis, tetapi juga pada keterampilan dialog, mediasi, dan fasilitasi refleksi bagi guru, konselor, dan pemimpin sekolah.

Ketiga, kebutuhan untuk mengembangkan indikator keberhasilan yang menangkap kualitas harmoni digital, misalnya melalui survei iklim digital, data insiden perundungan siber, partisipasi siswa dalam kegiatan digital yang prososial, dan inisiatif kolaboratif antara sekolah dan komunitas. Laporan OECD (2025) dan telaah whole-school mental health guidance (2025) menggarisbawahi bahwa penguatan kemitraan dan kesejahteraan siswa di era digital memerlukan sistem pemantauan berkelanjutan yang melibatkan suara anak dan keluarga.

Keempat, penguatan peran siswa sebagai duta harmoni digital (digital ambassadors) yang dilatih untuk menjadi role model penggunaan media sosial secara positif, membantu teman yang mengalami masalah digital, dan berkontribusi dalam perancangan program literasi digital di sekolah. Pendekatan ini selaras dengan gagasan global citizenship education in a digital age yang menempatkan peserta didik sebagai agen perubahan yang mampu berkontribusi pada komunitas lokal maupun global melalui aksi digital yang bertanggung jawab (UNESCO, 2024; Afriadi, 2023).

Penutup reflektif dari analisis ini menegaskan bahwa kolaborasi guru, siswa, orang tua, dan pemangku kepentingan eksternal dalam menciptakan harmoni digital bukan sekadar strategi pendukung, melainkan bagian inti dari manajemen konflik pendidikan di era digital. Harmoni digital lahir ketika seluruh aktor menyadari keterkaitan peran masing-masing, bersedia terlibat dalam dialog yang jujur, dan berkomitmen membangun ekosistem digital yang memanusiakan manusia. Investasi pada kolaborasi semacam ini akan mengurangi potensi konflik destruktif sekaligus mengubah ruang digital sekolah menjadi lanskap pembelajaran, kepedulian, dan transformasi bersama.

Ringkasan

Pengembangan budaya organisasi dan ekosistem digital yang damai merupakan agenda strategis dalam manajemen konflik pendidikan di era digital. Transformasi digital menuntut perubahan cara berkomunikasi, berpikir, dan berinteraksi di lingkungan sekolah. Budaya dialog dan refleksi digital menjadi landasan untuk menciptakan ruang interaksi yang aman, inklusif, dan berorientasi pada pembelajaran bersama. Interaksi yang terarah melalui platform digital tidak hanya menyampaikan informasi, tetapi juga membantu membangun makna kolektif, mengasah kemampuan bernalar, serta mengembangkan kebiasaan bertanya dan mendengar secara

berimbang. Upaya ini memperkuat karakter warga sekolah sebagai bagian dari masyarakat digital yang etis dan bertanggung jawab.

Integrasi nilai-nilai humanistik dan spiritual di ruang digital melindungi organisasi dari risiko dehumanisasi akibat penggunaan teknologi yang bersifat transaksional dan mekanistik. Nilai empati, solidaritas, tanggung jawab moral, serta kesadaran spiritual memberikan kerangka etik bagi setiap aktivitas digital. Teknologi ditempatkan sebagai instrumen untuk meningkatkan martabat manusia, bukan sebaliknya. Dalam konteks sekolah, integrasi nilai humanistik dan spiritual tercermin pada kebijakan digital yang berkeadaban, keteladanan pemimpin, pengembangan kapasitas pendidik, desain pembelajaran yang humanis, dan praktik reflektif-kolaboratif sebagai rutinitas. Munculnya komunitas nilai yang hidup di ruang digital menjadi indikator keberhasilan dari proses transformasi ini.

Literasi digital dan empati sosial membentuk kompetensi esensial yang harus dimiliki oleh seluruh warga sekolah. Literasi digital tidak hanya berfokus pada kemampuan teknis, tetapi juga pemilahan informasi, kesadaran etika, serta kepekaan terhadap dampak tindakan digital terhadap orang lain. Empati sosial memperkuat kemampuan siswa untuk memahami dan merespons emosi serta perspektif berbeda secara konstruktif. Kedua kompetensi ini berperan sebagai proteksi terhadap fenomena negatif seperti perundungan siber, ujaran kebencian, dan penyebaran misinformasi. Lingkungan belajar digital yang menumbuhkan empati akan mendorong terciptanya komunikasi yang suportif dan meningkatkan kualitas hubungan antarsesama.

Kolaborasi antara guru, siswa, orang tua, dan pemangku kepentingan eksternal merupakan prasyarat utama terciptanya harmoni digital di sekolah. Sekolah tidak dapat berdiri sendiri dalam mengelola dinamika digital yang kompleks, sehingga diperlukan

pendekatan menyeluruh yang melibatkan keluarga dan masyarakat. Peran guru sebagai fasilitator pembelajaran digital, siswa sebagai agen nilai positif di ruang maya, dan orang tua sebagai mitra pengasuhan digital perlu disinergikan melalui komunikasi terbuka, kebijakan yang disepakati bersama, serta pembagian peran yang jelas. Dukungan pemangku kepentingan lain seperti pemerintah, dunia usaha, dan organisasi masyarakat sipil memperkaya sumber daya dan memperluas jangkauan penguatan budaya digital yang sehat.

Kepemimpinan pendidikan memegang posisi sentral dalam memastikan seluruh strategi tersebut terimplementasi secara sistemik dan berkelanjutan. Pemimpin sekolah harus mampu menciptakan struktur komunikasi yang demokratis, mendorong partisipasi reflektif, serta memberikan teladan etis dalam setiap interaksi digital. Indikator keberhasilan sekolah tidak lagi semata-mata diukur dari capaian akademik, tetapi dari kualitas interaksi digital, kohesi komunitas, dan kemampuan kolektif mengelola konflik secara konstruktif. Investasi pada budaya dialog, nilai humanistik-spiritual, literasi digital, empati sosial, serta kolaborasi multipihak akan menciptakan generasi digital yang cerdas secara teknologi, matang secara emosional, dan dewasa secara moral — sebuah fondasi bagi ekosistem digital pendidikan yang damai dan berkelanjutan.

Daftar Pustaka

- Abrar, M. (2025). Digitalisasi manajemen pesantren dan penguatan karakter spiritual. *E-Journal UNUJA*, 12(1), 44–60.
- Afriadi, R. (2023). Pendidikan kewargaan digital untuk keamanan dan tanggung jawab bermedia pada peserta didik. *International Journal of Education, Learning, and Development*, 11(2), 55–68.

- Alfian, M. (2025). Pengembangan instrumen literasi digital untuk siswa sekolah dasar. *Jurnal STAI Hubbulwathan*, 9(1), 22–35.
- Amprey, K. (2025). Parents' involvement in digital learning: Self-efficacy and constraints. *ScholarWorks Journal of Educational Research*, 17(3), 101–118.
- Arefian, N., dkk. (2023). Collaborative reflective practice in online teacher learning communities. *Journal of Educational Professional Development*, 8(2), 133–150.
- Aulia, D. (2025). Perilaku sosial maya siswa sekolah dasar di era digital. *Journals Eduped*, 7(1), 41–52.
- Banić, M. (2024). Digital parenting styles and children's online behaviour. *Education Sciences*, 14(2), 112–129.
- Boonwattanopas, N. (2025). Multi-stakeholder collaboration for digital literacy enhancement. *Jurnal Universitas Padjadjaran*, 21(1), 50–66.
- Budiarti, S. (2020). Digital literacy to enhance social emotional competencies in early childhood education. *Journal of Early Childhood Learning*, 4(2), 77–88.
- Bulya, V. (2024). Literasi digital dan ujaran kebencian di media sosial pelajar. *Jurnal UNESA*, 9(1), 19–34.
- Chen, L. (2024). Facebook-mediated professional learning communities for teachers. *Teaching and Teacher Education Review*, 38(1), 29–46.
- Damanik, N. (2025). Persepsi guru tentang pendidikan kewargaan digital dan pembentukan karakter. *Mail Man 4 Kota Pekanbaru Journal*, 5(2), 88–104.
- Dewi, W. (2024). Strategi peningkatan literasi digital dalam pembelajaran abad 21. *EduVest Journal*, 4(3), 115–128.
- Erstad, O. (2024). Transforming socio-emotional learning in digital schooling. *Technology, Knowledge and Learning*, 29(1), 133–150.

- Farid, A. (2023). Integrasi literasi digital dan pendidikan karakter peserta didik. *Jayapangus Press Journal*, 5(2), 221–240.
- Farooq, R., & Benade, L. (2019). Dialogic pedagogy in virtual learning spaces. *Journal of Educational Technology Research*, 17(4), 299–318.
- Fitriani, N. (2022). Empati digital dalam pendidikan dasar. *Repository UIN Malang*, 7(1), 56–70.
- García Baños, R. (2024). Designing dialogic learning in digital education. *International Journal of Innovative Research in Education*, 10(1), 55–72.
- Ghobbeh, S., & Atrian, A. (2024). Technostress and spiritual intelligence in digital workplaces. *arXiv Preprint*, 2401(00102), 1–13.
- Gutiérrez-Aguilar, M., dkk. (2024). Digital citizenship competence among university students. *Journal of Technology and Science Education*, 14(1), 88–102.
- Halimah, S. (2024). Tantangan orang tua dalam pembelajaran digital. *ScholarHub Journal*, 18(2), 95–110.
- Harsono, R. (2025). Pemanfaatan portofolio digital untuk meningkatkan refleksi mahasiswa. *Jurnal PrivietLab*, 6(1), 99–114.
- Hardianto, A. (2025). Redesain kemitraan sekolah-keluarga di era digital. *Jurnal UNJ*, 23(1), 67–81.
- Iskandar, R., dkk. (2025). Kesadaran privasi digital dan kewargaan digital mahasiswa. *ScienceDirect Journal of Digital Society*, 12(3), 145–160.
- Kantona, P. (2024). Teachers' digital literacy and ethical dimensions of online teaching. *Journal of Educational Innovation*, 15(4), 301–319.
- Khair, H. (2025). Persepsi dan strategi kolaborasi guru-orang tua dalam pembelajaran digital di madrasah. *E-Journal UNUJA*, 10(2), 188–203.

- Li, J. (2024). Promoting reflective practice among pre-service teachers through digital journaling. *Reflective Practice*, 25(2), 155–172.
- Meyer, L. M., dkk. (2023). Twitter-based PLC: Enhancing teachers' professional reflections. *Professional Development in Education*, 49(5), 802–820.
- Milenkova, V., & Lutz, H. (2021). Digital citizenship and ethical participation in education. *Education Sciences*, 11(7), 338–352.
- Mercer, N. (2019). Classroom dialogue and digital learning. *Learning, Culture and Social Interaction*, 21, 100–110.
- Mulyani, S., Rokayah, R., & Hodijah, S. (2025). Humanistic digital education framework in Indonesian schools. *ResearchGate - Educational Transformation Series*, 9(1), 1–15.
- Mursidi, A. (2022). Pemetaan literasi digital siswa SMP. *Jurnal STKIP Singkawang*, 13(1), 90–102.
- Ong, A. (2020). Social reflection and teacher learning in digital platforms. *MELTA Journals*, 45(2), 211–226.
- O'Reilly, M. (2024). Ethics of care in digital citizenship for primary schools. *Pedagogy, Culture & Society*, 32(1), 44–59.
- Outlaw, V. (2024). Dialogic pedagogy in virtual science learning. *International Journal of Pedagogical Research*, 9(2), 71–89.
- Prasetyo, W. (2022). Kewargaan digital untuk siswa sekolah menengah. *ScholarHub Journal of Civic Education*, 8(2), 130–145.
- Prasetyo, W., dkk. (2021). Transformasi kewargaan digital dan tantangan polarisasi. *ERIC Journal of Citizenship Studies*, 5(1), 55–73.
- Putri, A. (2025). Kemitraan keluarga-sekolah dalam penguatan literasi digital. *Journal UMPR*, 7(1), 110–124.

- Rahma, S., dkk. (2024). Integrasi nilai spiritual dalam pembelajaran berbasis digital. *Jurnal Universitas Nurul Huda*, 6(2), 55–70.
- Rianto, A. (2024). Digital literacy training for youth social participation. *Journal UMPR*, 6(3), 133–145.
- Royanti, D. (2023). Pembudayaan digital di sekolah dan pengembangan etika bermedia. *Jurnal IAIN Lhokseumawe*, 5(2), 145–160.
- Saleha, T. (2022). Digital literacy activities and social skills in ECE. *E-Risbang*, 4(1), 33–45.
- Saleh, M. (2021). Structured online discussion and critical thinking skills. *Neliti Journal of Learning Innovation*, 12(4), 88–101.
- Samala, A. (2024). Collaboration in Merdeka Curriculum implementation. *TEM Journal*, 13(1), 299–308.
- Sari, M., dkk. (2024). Collaboration and innovation for sustainable digital literacy development. *Sustainability*, 16(8), 500–518.
- Sari, R. (2024). Variasi kompetensi literasi digital siswa SMA. *Jurnal STKIP Singkawang*, 14(2), 55–69.
- Silke, A. (2024). Activating social empathy in digital SEL. *Computers & Education*, 199, 104–119.
- Stevenson, H. (2025). Engaging stakeholders for safe digital practices in schools. *Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 27(1), 22–40.
- Subasman, D. (2024). Refleksi online dan peningkatan kesadaran etis mahasiswa. *Jurnal PrivietLab*, 5(2), 45–60.
- Suwandi, T. (2024). Peran masyarakat dalam pemerataan literasi digital. *Jurnal Ypidathu*, 3(2), 122–139.
- Syukrin, R. (2025). Penilaian karakter spiritual melalui portofolio digital. *Jurnal Yayasan Insan Mulia Bima*, 2(1), 75–89.

- Syarifuddin, M. (2024). Transformasi peran guru dalam pemulihan mental siswa pascapandemi. *Jurnal Ar-Raniry*, 11(1), 188–203.
- Uyar, E. (2025). Dialogic teaching for online engagement. *International Journal of Online Pedagogy & Research*, 6(3), 85–102.
- Utami, R. (2025). Pedagogi kritis dalam kewargaan digital. *Jurnal Universitas PGRI Banyuwangi*, 9(1), 110–125.
- Uzorka, M. C., dkk. (2025). Digital leadership and communication ethics in schools. *Learning, Culture and Social Interaction*, 33, 101–122.
- Vallès-Peris, N., & Domènech, J. (2024). Democratic digital citizenship in schools. *Education Sciences*, 14(5), 278–295.
- Wael, M. (2024). Tri-collaboration model for digital pedagogy. *Jurnal UMG Education*, 5(2), 210–226.
- Widiastari, P. (2024). Reflective writing and teacher learning in LMS. *Journal of Education and Learning Innovation*, 15(1), 73–90.
- Wulandari, S., dkk. (2025). Integration of character education in digital learning. *Indo Publishing Journal of Education*, 12(1), 44–59.
- Zhou, L. (2025). Whole-school approach for digital wellbeing. *International Baccalaureate Research Series*, 18(1), 1–32.
- Zohriah, I. (2025). Spiritual leadership and organizational performance. *Jieman Uinkhas*, 8(1), 41–58.

BAB X

STUDI KASUS MANAJEMEN KONFLIK DI ERA DIGITAL

A. Kasus 1: Konflik komunikasi di komunitas e-learning sekolah

1. Konteks Kasus, Lanskap E-Learning Sekolah, dan Kerangka Teoretis

Sebuah sekolah menengah di kota satelit Jawa mengalami eskalasi konflik komunikasi di komunitas e-learning yang semula dirancang sebagai ruang kolaborasi belajar. Guru menggunakan learning management system (LMS) sekolah untuk memberi materi, tugas, dan forum diskusi; siswa melengkapinya dengan grup WhatsApp dan Telegram yang mereka kelola sendiri. Pada awalnya, interaksi berjalan relatif lancar: siswa aktif bertanya, mengunggah tugas, dan berdiskusi. Ketegangan mulai muncul ketika seorang guru menuliskan komentar singkat dan bernada korektif terhadap jawaban beberapa siswa di forum, yang oleh sebagian peserta dibaca sebagai bentuk penghinaan di depan umum. Beberapa siswa kemudian mengekspresikan ketidakpuasan di grup tidak resmi, menyebarkan potongan layar komentar guru dengan narasi yang menyudutkan. Lingkaran saling balas komentar melebar, orang tua ikut terseret melalui grup kelas, dan akhirnya manajemen sekolah menerima laporan formal mengenai “perlakuan tidak adil” serta “ketidaksopanan” guru di ruang digital.

Konteks ini menggambarkan bahwa konflik komunikasi di komunitas e-learning sekolah tidak lahir dari satu kejadian tunggal, melainkan akumulasi dinamika komunikasi bermediasi teknologi

yang sarat ambiguitas. Teori komunikasi bermediasi komputer (computer-mediated communication) menekankan bahwa ketiadaan isyarat non-verbal, keterbatasan konteks, serta karakter pesan yang seringkali singkat dan terputus-putus membuka ruang bagi salah tafsir dan atribusi negatif yang lebih besar dibanding komunikasi tatap muka (Walther, 2015). Di ruang e-learning, tanda baca, pilihan kata, dan kecepatan respon menjadi indikator utama yang dibaca siswa sebagai “sikap” guru, sementara guru sendiri sering kali memaknai interaksi itu sebatas klarifikasi akademik. Ketidakseimbangan cara membaca pesan inilah yang menjadi lahan subur lahirnya konflik laten yang kemudian mengeras menjadi konflik terbuka.

Pengalaman sekolah tersebut juga harus dibaca dalam bingkai ekosistem pembelajaran daring yang lebih luas. Studi tentang hambatan pembelajaran jarak jauh selama pandemi menegaskan bahwa “poor communication between learners and educators” merupakan salah satu sumber utama ketidakpuasan dan stres belajar, baik bagi siswa maupun guru (Baticulon et al., 2021). Temuan serupa di berbagai negara menunjukkan bahwa rasa terputus, kurangnya kejelasan instruksi, serta ketidakteraturan umpan balik memicu frustrasi dan persepsi negatif terhadap kompetensi maupun empati guru (Zhang, 2021). E-learning pada akhirnya tidak hanya bergantung pada kesiapan teknis, tetapi pada kualitas desain komunikasi dan kemampuan mengelola ekspektasi di kedua belah pihak.

Pembacaan kasus juga perlu mengaitkan komunitas e-learning sebagai sebuah “komunitas praktik” yang memiliki norma, simbol, dan hierarki tersendiri. Literatur tentang community of inquiry menunjukkan bahwa keberhasilan pembelajaran online sangat ditentukan oleh integrasi tiga dimensi: presence kognitif, sosial, dan pengajar (Garrison et al., 2010). Ketika kehadiran sosial (social

presence) lemah—misalnya karena komentar terasa dingin, tidak personal, dan minim pengakuan terhadap perasaan—peserta cenderung menafsirkan pesan akademik dalam kerangka emosional negatif. Di sekolah yang kasusnya sedang dianalisis, guru kuat pada dimensi kognitif (akurasi isi, ketepatan koreksi), tetapi lemah pada dimensi sosial (apresiasi, empati, nuansa dialogis), sementara siswa sangat sensitif terhadap sinyal pengakuan diri dan harga diri di depan teman sejawat.

Dimensi budaya juga berperan signifikan. Sekolah-sekolah di Indonesia umumnya dibentuk oleh budaya komunikasi yang hierarkis, di mana guru diposisikan sebagai otoritas dan siswa diharapkan menghormati tanpa banyak bertanya. Transisi ke ruang digital mengubah konfigurasi ini. Siswa memiliki kanal komunikasi sendiri, dapat memproduksi narasi tandingan, dan tidak lagi sepenuhnya bergantung pada wacana resmi sekolah. Penelitian tentang kewargaan digital di konteks Indonesia menunjukkan bahwa media sosial menyediakan ruang baru bagi peserta didik untuk menegosiasikan identitas dan kekuasaan secara lebih egaliter, namun tanpa selalu disertai kapasitas etis dan reflektif yang memadai (Prasetyo et al., 2021). Dalam kasus komunitas e-learning, grup tidak resmi menjadi arena di mana otoritas guru dipertanyakan dan solidaritas horizontal siswa diperkuat, tetapi sekaligus menjadi lahan subur bagi penyebaran narasi yang menyederhanakan persoalan.

Literasi digital dan kewargaan digital merupakan dua lensa lain yang krusial untuk membedah konflik komunikasi ini. Literasi digital di tingkat sekolah menengah tidak hanya berkaitan dengan kemampuan teknis mengoperasikan perangkat, tetapi juga mencakup kemampuan mengevaluasi informasi, memahami implikasi etis suatu unggahan, serta memprediksi dampak sosial dari komentar di ruang maya (Dewi, 2024). Penelitian di berbagai kota di Indonesia memperlihatkan bahwa variasi literasi digital antar

siswa sangat lebar; sebagian mampu merefleksikan konsekuensi dari jejak digital mereka, sementara sebagian lain memperlakukan ruang digital sebagai arena ekspresi bebas tanpa batas (Mursidi, 2022). Ketika potongan komentar guru disebarkan terpisah dari konteks penuh, keputusan itu lahir dari kombinasi ketidakpekaan etik dan kurangnya pemahaman tentang konsekuensi jangka panjang—baik bagi reputasi guru, sekolah, maupun diri sendiri.

Kawanan konflik di komunitas e-learning juga terkait erat dengan fenomena perundungan siber (cyberbullying) dan kekerasan simbolik di ruang digital sekolah. Maftuh (2024) menunjukkan bahwa iklim sekolah dan modal psikologis siswa berkorelasi signifikan dengan kecenderungan terlibat dalam perilaku perundungan siber; lingkungan yang permisif terhadap ejekan dan stigmatisasi secara online memperkuat pola agresi tidak langsung ini. Dalam kasus yang dianalisis, narasi yang menyudutkan guru, pemberian label negatif, hingga penyebaran meme yang mengejek menjadi bentuk kekerasan simbolik yang dibungkus humor. Bagi siswa, tindakan ini dianggap mekanisme “melawan balik” ketidakadilan; bagi guru, ia menjadi serangan terhadap martabat profesional yang sulit dipulihkan.

Perspektif manajemen konflik pendidikan membantu mengkategorikan sifat konflik yang terjadi. Secara tipologis, konflik di komunitas e-learning ini memadukan konflik hubungan (*relationship conflict*), konflik tugas (*task conflict*), dan konflik nilai (*value conflict*). Konflik hubungan muncul dari perasaan tidak dihargai dan dipermalukan di depan publik digital; konflik tugas berakar pada perbedaan persepsi mengenai kualitas jawaban dan standar penilaian; konflik nilai berkaitan dengan perbedaan pandangan tentang apa yang dianggap sebagai “cara yang pantas” untuk menegur, mengkritik, atau mengomentari di ruang online. Literatur manajemen konflik menunjukkan bahwa ketika ketiga

dimensi ini tidak dibedakan secara jelas, aktor mudah terjebak pada personalisasi konflik dan kehilangan peluang untuk memprosesnya sebagai masalah struktural (Rahim, 2017).

Kerangka pedagogi dialogis berbantuan teknologi menyediakan kacamata lain yang penting. Mercer (2019) menegaskan bahwa dialog edukatif yang berkualitas menuntut proses “berpikir bersama” di mana peserta saling menanggapi ide secara terbuka, menyusun argumen, dan merevisi pendapat berdasarkan alasan yang dapat dipertanggungjawabkan. Ketika dialog dipindahkan ke ruang digital tanpa rekayasa desain yang memadai, forum e-learning yang idealnya menjadi ruang dialogis justru berpotensi berubah menjadi arena monolog guru dan respons minimalis siswa. Penelitian dialogic pedagogy di lingkungan virtual menunjukkan bahwa kualitas fasilitasi, bahasa yang digunakan, serta struktur tugas dialogis menentukan apakah forum online menjadi ruang belajar reflektif atau sekadar “tempat mengumpulkan tugas” (Farooq & Benade, 2019).

Analisis kasus juga perlu menyoroti posisi kepemimpinan sekolah. Kepala sekolah dan tim manajemen biasanya berada di “lapis ketiga” komunikasi, menerima limpahan konflik ketika sudah mengeras dan menjadi laporan resmi. Studi mengenai kepemimpinan pendidikan digital menegaskan bahwa pemimpin yang efektif di era ini bukan hanya mereka yang memahami teknologi, tetapi yang mampu merancang struktur komunikasi yang transparan dan mekanisme penyelesaian konflik yang dialogis di ruang digital (Uzorka et al., 2025). Kepemimpinan yang terlalu reaktif—misalnya hanya mengeluarkan surat edaran larangan atau menjatuhkan sanksi sepihak—berisiko meredam gejala tanpa menyentuh akar persoalan, sementara konflik nilai dan relasi tetap tumbuh di ruang-ruang percakapan informal.

Konteks kebijakan nasional dan tuntutan Kurikulum Merdeka turut membingkai dinamika komunitas e-learning. Pemerintah

mendorong pemanfaatan platform digital dan penguatan Profil Pelajar Pancasila yang di antaranya menekankan dimensi berkebinekaan global dan gotong royong. Mahardhani (2023) menunjukkan bahwa internalisasi nilai Profil Pelajar Pancasila berbasis kewargaan digital merupakan upaya strategis untuk mempersiapkan peserta didik menghadapi Industri 4.0, sekaligus mengurangi risiko perilaku destruktif di ruang maya. Namun implementasi di tingkat sekolah seringkali tertinggal: komunitas e-learning dioperasikan sebagai tuntutan administratif dan akademik, sementara aspek nilai, empati, dan etika belum sepenuhnya terintegrasi dalam desain kegiatan maupun tata kelola komunikasi.

Dari keseluruhan gambaran tersebut, konflik komunikasi di komunitas e-learning sekolah dapat dipahami sebagai titik temu antara berbagai lapis: desain teknologi yang belum sensitif terhadap dinamika relasi, literasi dan kewargaan digital yang timpang, budaya organisasi yang masih hierarkis, dan kepemimpinan digital yang belum sepenuhnya dialogis. Kasus ini bukan anomali, melainkan ilustrasi konkret bagaimana pergeseran ke pembelajaran daring tanpa transformasi budaya dan nilai berpotensi memproduksi format baru konflik yang lebih sulit dikenali dan dikelola.

2. Dinamika Konflik: Akar Masalah, Eskalasi, dan Pola Komunikasi di Komunitas E-Learning

Analisis akar masalah konflik komunikasi di komunitas e-learning sekolah menuntut pemetaan multi-dimensi yang mencakup faktor individu, relasional, struktural, dan teknologis. Faktor individu berkaitan dengan karakteristik personal guru dan siswa, seperti gaya komunikasi, sensitivitas emosional, dan pengalaman sebelumnya dengan teknologi. Seorang guru yang terbiasa dengan model komunikasi instruksional satu arah cenderung menggunakan bahasa singkat, direktif, dan eksplisit untuk mengoreksi jawaban. Siswa yang tumbuh dalam budaya media sosial yang menekankan

pengakuan dan afeksi dapat menafsirkan bahasa semacam ini sebagai bentuk ketidaksopanan atau pelecehan terhadap harga diri. Literatur tentang komunikasi instruksional daring menunjukkan bahwa persepsi “teacher immediacy” dan “social presence” berpengaruh signifikan terhadap kepuasan dan keterlibatan belajar siswa; pesan yang minim kehangatan sering diasosiasikan dengan sikap tidak peduli, bahkan ketika guru merasa sudah cukup jelas (Dixson et al., 2017).

Faktor relasional berhubungan dengan sejarah hubungan antara guru dan siswa sebelum interaksi digital. Di sekolah yang dianalisis, guru yang terlibat konflik telah lama dipersepsikan sebagian siswa sebagai sosok yang “kritis” dan “perfeksionis”. Dalam situasi tatap muka, reputasi ini masih seimbang oleh humor, senyuman, dan gestur tubuh yang menandakan perhatian; ketika komunikasi pindah ke forum digital, isyarat tersebut hilang, sementara label lama tetap melekat. Studi Zhang (2021) tentang pengalaman keluarga imigran dalam pembelajaran daring mencatat bahwa persepsi awal terhadap guru dan sekolah mewarnai cara peserta menafsirkan instruksi dan komentar; pengalaman positif sebelumnya membantu menahan interpretasi negatif, sedangkan pengalaman negatif memperkuat kemiringan penafsiran ke arah konflik.

Faktor struktural muncul dari cara sekolah merancang dan mengatur komunitas e-learning. Forum diskusi yang terbuka untuk seluruh siswa lintas kelas tanpa aturan partisipasi yang jelas membuat komentar guru tampak “terpampang” di depan audiens yang luas. Ketidadaan protokol untuk memberi umpan balik—misalnya pedoman penggunaan kalimat apresiatif sebelum koreksi atau aturan untuk menghindari menyebut nama secara eksplisit—menciptakan ruang interpretasi yang liar. Penelitian tentang desain diskusi daring terstruktur menunjukkan bahwa keberadaan aturan

partisipasi yang eksplisit, peran moderator, dan tata tertib bahasa yang disepakati dapat menurunkan intensitas konflik dan meningkatkan kualitas pemikiran kritis (Saleh, 2021). Aturan ini bukan sekadar formalitas, melainkan rambu yang membantu semua pihak membaca dan memproduksi pesan secara lebih bertanggung jawab.

Faktor teknologis terkait dengan fitur dan batasan platform yang digunakan. LMS yang tidak menyediakan emotikon, fitur “like”, atau mekanisme reaksi lain membuat pesan tampil dingin dan satu dimensi; guru yang sebenarnya bermaksud ringan tidak memiliki banyak saluran untuk menandai nada humor atau empati. Sebaliknya, grup media sosial siswa menyediakan beragam fitur ekspresif, memudahkan mereka memberi reaksi cepat dan membangun rasa kebersamaan melawan pihak yang dipersepsi sebagai “lawan”. Literatur terkini mengenai desain teknologi berbasis nilai (*value-sensitive design*) menegaskan bahwa fitur platform tidak netral; ia mengundang jenis perilaku tertentu dan menghambat yang lain (Friedman & Hendry, 2019). Di komunitas e-learning, ketiadaan fitur yang mendukung apresiasi dan klarifikasi dapat memfasilitasi dominasi pesan korektif dan mempercepat eskalasi konflik di kanal paralel yang lebih informal.

Proses eskalasi konflik di komunitas e-learning sering kali mengikuti pola spiral. Tahap awal ditandai oleh misinterpretasi pesan—misalnya komentar guru yang dibaca sebagai merendahkan. Tahap berikutnya muncul ketika siswa mengekspresikan ketidaknyamanan di ruang privat, baik melalui pesan langsung maupun grup tertutup. Kegagalan menemukan mekanisme formal untuk menyampaikan keberatan mendorong siswa mencari validasi di antara sejawat, lalu menyebarkan narasi yang menstigmatisasi. Penelitian mengenai perundungan siber di sekolah menengah menunjukkan bahwa kebutuhan akan dukungan sejawat dan status

sosial di dunia maya mendorong siswa terlibat dalam perilaku agresif tidak langsung seperti menyindir, menyebarkan meme, dan mengunggah potongan percakapan tanpa izin (Maftuh, 2024). Dalam kasus ini, konflik yang mula-mula bersifat kognitif (perbedaan penilaian atas jawaban) bergeser menjadi konflik relasional dan identitas.

Peran orang tua dalam eskalasi konflik tidak dapat diabaikan. Di banyak komunitas sekolah, grup pesan instan orang tua menjadi arena diskusi intens mengenai kebijakan sekolah, tugas daring, dan sikap guru. Amprey (2025) menunjukkan bahwa keterlibatan orang tua dalam pembelajaran digital dipengaruhi oleh persepsi mereka terhadap keadilan dan transparansi kebijakan sekolah; ketika merasa anaknya diperlakukan tidak adil, orang tua cenderung mengkonsolidasikan pandangan di grup privat sebelum menyampaikan keluhan formal. Ketika potongan layar komentar guru beredar di grup orang tua tanpa konteks penuh, interpretasi mereka sangat mungkin mengikuti kerangka emosional anak yang sedang marah, bukan kerangka normatif profesionalitas guru. Hal ini menjadikan konflik tidak lagi terbatas pada komunitas e-learning, tetapi meluas ke ranah kepercayaan antara sekolah dan keluarga.

Dimensi digital citizenship menyediakan perspektif penting mengenai tanggung jawab semua aktor dalam konflik. Ribuan unggahan harian di komunitas e-learning dan grup pendukungnya membentuk jejak digital yang berpotensi membekas lama. Penelitian di Indonesia mengenai literasi dan kewargaan digital menegaskan bahwa kemampuan memahami konsekuensi jangka panjang jejak digital masih relatif rendah, baik di kalangan siswa maupun orang tua (Farid, 2023). Aktivitas seperti menyebarkan potongan layar percakapan tanpa persetujuan, memberi komentar bernada merendahkan, atau membuat meme yang mengolok-olok guru sering dianggap sebagai ekspresi spontan, padahal dari perspektif etika

digital merupakan pelanggaran serius terhadap privasi dan martabat profesional. Ketika kompetensi kewargaan digital tidak dibangun secara sistematis, komunitas e-learning mudah sekali berubah menjadi arena normalisasi perilaku yang melanggar norma komunikasi beradab.

Penting pula dicatat bahwa konflik di komunitas e-learning tidak hanya bersifat destruktif. Literatur manajemen konflik kontemporer memandang konflik sebagai potensi sumber pembelajaran dan inovasi apabila dikelola secara konstruktif (Deutsch et al., 2017). Di kasus sekolah yang dianalisis, konflik membuka tabir persoalan yang selama ini terselubung: rasa takut siswa untuk menyampaikan ketidaknyamanan secara langsung, ketiadaan kanal dialog formal, serta minimnya kebijakan etika komunikasi digital. Perspektif ini sejalan dengan gagasan pendidikan kewargaan digital yang menempatkan konflik sebagai peluang untuk melatih kemampuan argumentasi, empati, dan negosiasi makna (Afriadi, 2023). Jika direspons secara reflektif, konflik komunikasi di komunitas e-learning dapat menjadi titik tolak untuk merumuskan ulang norma interaksi digital di sekolah.

Dari sudut pandang psikologi pendidikan, dampak konflik komunikasi di komunitas e-learning terhadap kesejahteraan emosional siswa dan guru tidak dapat diabaikan. Studi mengenai digital anxiety dan technostress menunjukkan bahwa tuntutan merespons pesan secara cepat, ketakutan disalahpahami, dan tekanan sosial untuk selalu “hadir” di ruang online berkontribusi pada kelelahan emosional dan penurunan motivasi belajar (Ghobbeh & Atrian, 2024). Di pihak guru, kecemasan bahwa setiap kata dapat direkam, dipotret, dan disebarluaskan di luar konteks dapat menimbulkan sikap defensif, menghindari dialog, atau memilih berkomunikasi secara minimalis demi mengurangi risiko. Di pihak siswa, rasa takut dipermalukan di forum online dapat mendorong

penarikan diri dari partisipasi akademik dan berujung pada disengagement.

Dinamika konflik juga dipengaruhi oleh iklim sekolah secara keseluruhan. Maftuh (2024) menunjukkan bahwa iklim sekolah yang hangat, suportif, dan demokratis menurunkan kecenderungan siswa untuk terlibat dalam perundungan siber; sebaliknya, iklim yang otoriter atau permisif terhadap kekerasan simbolik cenderung melipatgandakan intensitas konflik di ruang digital. Komunitas e-learning tidak terlepas dari iklim ini; cara guru berinteraksi di ruang fisik, cara manajemen menyikapi kritik, serta cara sekolah menyelektif isu sensitif memberi sinyal kuat kepada siswa tentang sejauh mana mereka boleh mengekspresikan ketidakpuasan secara terbuka atau harus memindahkannya ke saluran informal.

Pada tingkat kebijakan mikro, ketiadaan pedoman tertulis mengenai etika komunikasi e-learning menambah kompleksitas konflik. Banyak sekolah mengandalkan “kebiasaan baik” dan norma umum sopan santun tanpa secara eksplisit mengartikulasikan apa yang boleh dan tidak boleh dilakukan di ruang digital. Padahal, literatur tentang pendidikan kewargaan digital menekankan pentingnya kode etik yang dirumuskan secara partisipatif dan disosialisasikan secara sistematis kepada seluruh warga sekolah (Harmanto, 2023). Ketika konflik muncul, ketiadaan rujukan normatif ini membuat sekolah lebih mudah mengandalkan penilaian subjektif dan improvisasi, yang pada gilirannya berpotensi memunculkan tuduhan ketidakadilan baru.

Lapisan terakhir yang perlu disorot adalah relasi antara konflik dan kesenjangan literasi digital antar kelompok sosial. Sari et al. (2024) menemukan bahwa kolaborasi dan inovasi pembelajaran digital berkorelasi positif dengan penguatan literasi digital, tetapi sekaligus menyingkap ketimpangan akses yang masih kuat antar wilayah dan kelompok ekonomi. Dalam komunitas e-learning

sekolah, siswa yang memiliki perangkat memadai dan akses internet stabil lebih aktif berpartisipasi dan memproduksi narasi, termasuk narasi konflik; siswa yang aksesnya terbatas cenderung menjadi penonton atau penerima dampak. Ketimpangan ini dapat menciptakan hierarki baru di ruang digital dan memperkuat rasa ketidakadilan di antara mereka yang merasa tidak memiliki suara.

Rangkaian analisis di atas menegaskan bahwa konflik komunikasi di komunitas e-learning bukan peristiwa sederhana yang dapat dijelaskan oleh satu faktor tunggal. Akar masalahnya berkelindan antara gaya komunikasi, sejarah relasi, desain platform, iklim sekolah, literasi dan kewargaan digital, serta kesenjangan akses. Dinamika eskalasi konflik mengikuti pola spiral yang diperkuat oleh logika media sosial dan kebutuhan akan validasi sejawat. Dampaknya menjalar dari ranah akademik ke ranah emosional, dari hubungan siswa-guru ke hubungan sekolah-orang tua. Penanganan konflik yang reduksionis—misalnya hanya berfokus pada pemberian sanksi—berisiko mengabaikan kompleksitas jaringan faktor yang terlibat dan melewatkan kesempatan untuk melakukan transformasi budaya yang lebih mendasar.

3. Strategi Manajemen Konflik dan Transformasi Kepemimpinan di Komunitas E-Learning

Pendekatan manajemen konflik di komunitas e-learning sekolah perlu bergerak melampaui paradigma “memadamkan api” menuju paradigma transformasi, di mana konflik dilihat sebagai momentum untuk merancang ulang kultur komunikasi digital. Titik awal yang krusial adalah pengakuan bahwa konflik tersebut nyata, signifikan, dan memerlukan respons yang transparan. Kepala sekolah dan tim manajemen sebaiknya tidak sekadar memposisikan diri sebagai “hakim” yang mengadili siapa yang salah, tetapi sebagai fasilitator dialog yang membantu semua pihak menafsirkan ulang

peristiwa dan menyusun langkah perbaikan. Literatur mengenai kepemimpinan pendidikan digital menegaskan bahwa pemimpin yang berhasil di era ini membangun kepercayaan publik melalui komunikasi terbuka di ruang digital, respons cepat namun reflektif, dan kesediaan mengakui keterbatasan kebijakan yang ada (Uzorka et al., 2025).

Strategi pertama yang dapat ditempuh adalah melakukan rekonstruksi naratif secara bersama. Guru yang komentar digitalnya memicu konflik, perwakilan siswa, dan perwakilan orang tua diundang ke forum dialog terbatas yang difasilitasi dengan prinsip *restorative practices*. Fokus percakapan bukan pada “siapa yang salah”, melainkan pada “apa yang terjadi”, “siapa yang terdampak”, dan “apa yang perlu diperbaiki agar kejadian serupa tidak terulang”. Pendekatan ini sejalan dengan gagasan transformasi konflik yang berorientasi pada perbaikan relasi dan struktur, bukan sekadar penghentian gejala (Deutsch et al., 2017). Dalam forum tersebut, guru berkesempatan menjelaskan maksud komentar, siswa menyampaikan pengalaman emosionalnya, dan orang tua memaparkan kekhawatiran mereka, sehingga semua pihak dapat melihat bahwa konflik disebabkan oleh kombinasi faktor, bukan semata niat jahat salah satu aktor.

Strategi kedua adalah merumuskan dan menginstitusionalisasikan kode etik komunikasi digital sekolah. Kode etik ini mencakup pedoman bahasa di forum e-learning, prinsip penggunaan potongan layar, perlindungan privasi, dan prosedur penyampaian keluhan. Proses penyusunannya sebaiknya melibatkan perwakilan guru, siswa, orang tua, dan tenaga kependidikan, sehingga dokumen yang dihasilkan tidak sekadar regulasi dari atas, tetapi kesepakatan nilai bersama. Studi tentang pendidikan kewargaan digital menunjukkan bahwa keterlibatan peserta didik dalam merumuskan aturan meningkatkan rasa

kepemilikan (ownership) dan kepatuhan terhadap norma tersebut (Afriadi, 2023). Kode etik yang jelas juga memberi landasan bagi penanganan konflik berikutnya; tindakan yang melanggar dapat dinilai berdasarkan standar yang disepakati, bukan semata persepsi subjektif.

Strategi ketiga menasar peningkatan kapasitas literasi dan kewargaan digital seluruh warga sekolah. Program pelatihan bagi guru tidak lagi bisa hanya berfokus pada penguasaan aplikasi, tetapi harus mencakup aspek komunikasi empatik, desain forum dialogis, dan kesadaran tentang jejak digital. Uryar (2025) dan Outlaw (2024) menunjukkan bahwa penerapan dialogic pedagogy dalam pembelajaran daring—melalui pertanyaan tingkat tinggi, peran fasilitator, dan aktivitas argumentasi—tidak hanya meningkatkan keterlibatan kognitif, tetapi juga mendorong kesadaran reflektif dan kemampuan mengelola perbedaan pandangan. Mengadaptasi temuan ini, pelatihan guru dapat difokuskan pada bagaimana memformulasikan komentar korektif yang mengandung elemen apresiasi, bagaimana mengundang klarifikasi sebelum menjatuhkan penilaian, dan bagaimana menata urutan pesan agar siswa merasa dihargai.

Program literasi digital bagi siswa dirancang paralel. Modul kewargaan digital dapat memuat topik tentang privasi, jejak digital, etika berbagi informasi, dan empati digital. Fitriani (2022) menegaskan bahwa penanaman empati digital sejak dini membantu anak memahami bahwa di balik layar terdapat manusia dengan perasaan dan hak yang harus dihormati. Dalam konteks komunitas e-learning, siswa perlu diajak merefleksikan dampak dari tindakan seperti menyebarkan potongan layar tanpa izin atau membuat komentar yang merendahkan. Kegiatan role-play, simulasi kasus, dan diskusi berbasis cerita digital dapat menjadi medium untuk melatih kepekaan dan kemampuan mengambil perspektif orang lain (Oktaviani, 2018; Silke, 2024).

Strategi keempat adalah memperkuat desain teknologi dan tata kelola platform yang mendukung dialog reflektif. Sekolah dapat mengoptimalkan fitur LMS—atau memilih platform pendukung—yang memungkinkan pemberian “apresiasi” atas kontribusi siswa, menyediakan ruang refleksi pribadi, dan memfasilitasi diskusi kelompok kecil yang lebih intim. Prinsip value sensitive design menyarankan agar pemilihan dan konfigurasi fitur dilakukan dengan mempertimbangkan nilai-nilai yang ingin dipromosikan, seperti keadilan, solidaritas, dan empati (Friedman & Hendry, 2019). Penggunaan fitur anonim, misalnya, perlu diatur ketat karena berpotensi mendorong perilaku agresif tanpa akuntabilitas; sebaliknya, fitur yang memudahkan klarifikasi dua arah dan dokumentasi refleksi lebih sejalan dengan tujuan membangun budaya dialog dan refleksi digital.

Strategi kelima menempatkan kolaborasi dengan orang tua dan pemangku kepentingan eksternal sebagai bagian integral manajemen konflik. Temuan Zhou (2025) dan laporan OECD (2025) mengenai pendekatan whole school terhadap digital wellbeing menekankan bahwa keberhasilan mengelola dampak teknologi pada kesejahteraan siswa bergantung pada kemitraan yang kuat antara sekolah, keluarga, dan komunitas. Program webinar berkala tentang pengasuhan digital, forum konsultasi daring, dan kanal komunikasi khusus untuk membahas isu-isu e-learning dapat membantu menyelaraskan ekspektasi orang tua dengan kebijakan sekolah. Banić (2024) menunjukkan bahwa strategi digital parenting yang berbasis mediasi aktif dan diskusi terbuka berkontribusi pada perilaku digital anak yang lebih sehat dan berempati. Dalam kerangka ini, orang tua tidak hanya dilihat sebagai sumber tekanan, tetapi sebagai mitra strategis dalam membangun harmoni digital.

Transformasi kepemimpinan merupakan inti dari keseluruhan strategi ini. Pemimpin sekolah di era digital dituntut

mengembangkan kompetensi baru yang memadukan literasi teknologi, sensitivitas budaya, keberanian etis, dan kemampuan membangun dialog di ruang publik digital. Uzorka et al. (2025) menunjukkan bahwa kepemimpinan digital yang efektif ditandai oleh keterbukaan terhadap umpan balik, kemampuan mengelola reputasi institusi di media sosial, dan konsistensi antara pesan normatif dan praktik sehari-hari. Kepala sekolah yang bersedia hadir secara teratur di platform resmi, mencontohkan etika komunikasi, dan merespons kritik dengan cara dialogis memberikan model kuat bagi guru dan siswa mengenai bagaimana konflik seharusnya dihadapi di ruang digital.

Indikator keberhasilan manajemen konflik di komunitas e-learning tidak dapat hanya diukur dari lenyapnya kasus yang mencuat. Perspektif evaluasi yang lebih komprehensif perlu memasukkan ukuran kualitas interaksi digital, misalnya frekuensi forum dialog yang berlangsung konstruktif, tingkat partisipasi reflektif siswa, serta penurunan insiden perundungan siber yang memerlukan intervensi disipliner. Laporan OECD (2025) tentang school partnerships dan mental health guidance menekankan pentingnya survei iklim sekolah dan pelibatan suara siswa dalam memantau dampak kebijakan digital terhadap kesejahteraan mereka. Mengadaptasi pendekatan ini, sekolah dapat mengembangkan instrumen “iklim digital” yang mengukur persepsi siswa dan guru mengenai rasa aman, penghargaan, dan keadilan di komunitas e-learning.

Penting juga ditekankan bahwa integrasi nilai humanistik dan spiritual ke dalam pengelolaan komunitas e-learning memperkuat dimensi transformatif manajemen konflik. Penelitian Abrar (2025) mengenai pendidikan Islam berbasis digital menunjukkan bahwa integrasi nilai spiritual membantu siswa memaknai interaksi digital sebagai bagian dari ibadah dan tanggung jawab moral, bukan

sekadar aktivitas teknis. Mulyani, Rokayah, dan Hodijah (2025) menambahkan bahwa pendekatan humanistik dalam pendidikan digital—yang menekankan dialog empatik, akses adil, dan literasi kritis—mampu mencegah dehumanisasi dan fragmentasi sosial di ruang daring. Dalam konteks konflik komunikasi, perspektif spiritual dan humanistik memanggil semua pihak untuk melihat lawan bicara sebagai sesama manusia yang rentan, bukan sekadar akun yang dapat diserang atau diabaikan.

Gagasan penugasan “duta harmoni digital” (digital ambassadors) di kalangan siswa dapat menjadi salah satu praktik inovatif untuk memperkuat budaya dialog dan pencegahan konflik. Siswa yang dipilih dan dilatih sebagai duta dilibatkan dalam fasilitasi forum diskusi, kampanye positif di media sosial sekolah, dan mediasi awal ketika muncul gesekan di komunitas e-learning. Pendekatan ini sejalan dengan kerangka global citizenship education in a digital age yang menempatkan peserta didik sebagai agen perubahan yang mampu berkontribusi pada komunitas lokal maupun global melalui aksi digital yang bertanggung jawab (UNESCO, 2024). Duta harmoni digital tidak menggantikan peran guru atau manajemen, tetapi menambah lapisan dukungan sejawat yang seringkali lebih efektif menjangkau emosi dan bahasa generasi mereka sendiri.

Rangkaian strategi tersebut menunjukkan bahwa manajemen konflik komunikasi di komunitas e-learning sekolah pada hakikatnya adalah proyek transformasi budaya organisasi. E-learning bukan sekadar kanal baru untuk mentransfer materi, melainkan ruang sosial yang memerlukan pengaturan nilai, norma, dan praktik yang sepadan dengan kompleksitasnya. Konflik yang terjadi menjadi cermin sejauh mana sekolah telah atau belum mengintegrasikan prinsip literasi digital, kewargaan digital, dialog, refleksi, dan kepemimpinan etis dalam tata kelola pendidikannya.

Alih-alih semata dilihat sebagai kegagalan, konflik ini dapat diposisikan sebagai “laboratorium nilai” yang membantu semua pihak belajar tentang cara menjadi warga digital yang lebih dewasa secara moral dan kritis.

Bagi buku *Manajemen Konflik Pendidikan di Era Digital: Peta, Strategi, dan Transformasi Kepemimpinan*, studi kasus komunitas e-learning ini memperlihatkan bahwa peta konflik di ruang digital tidak pernah datar; ia memiliki kontur psikologis, sosial, teknologi, dan spiritual yang saling beririsan. Strategi penyelesaiannya pun tidak dapat tunggal dan prosedural, melainkan harus interdisipliner, partisipatif, dan berjangka panjang. Transformasi kepemimpinan menjadi titik tumpu: sejauh mana pemimpin berani memelihara ruang dialog, mengakui kelemahan sistem, dan menginvestasikan sumber daya untuk membangun kultur digital yang memanusiakan semua pihak. Ketika hal ini terjadi, komunitas e-learning tidak lagi menjadi sumber konflik yang menegangkan, tetapi menjadi ruang di mana konflik dapat diolah menjadi pengetahuan, kedewasaan, dan solidaritas baru.

B. Kasus 2: Konflik kepemimpinan dalam organisasi pendidikan berbasis teknologi

1. Konteks Organisasi dan Akar Konflik Kepemimpinan dalam Organisasi Pendidikan Berbasis Teknologi

Kepemimpinan dalam organisasi pendidikan berbasis teknologi beroperasi pada persilangan antara logika pedagogis, birokratis, dan digital yang sering kali tidak sepenuhnya selaras. Kasus konflik kepemimpinan yang muncul di sebuah sekolah menengah yang mengimplementasikan sistem e-learning terpadu (LMS, rapor digital, aplikasi komunikasi orang tua, dan platform asesmen daring) memperlihatkan bagaimana ketidaksinkronan visi, gaya kepemimpinan, serta kapasitas digital aktor-aktor kunci dapat

memproduksi ketegangan yang berlapis. Kepala sekolah menarasikan digitalisasi sebagai “lompatan wajib” menuju sekolah unggul dan modern, sementara sebagian guru memaknainya sebagai beban tambahan yang mengancam otonomi pedagogis dan keseimbangan kerja-kehidupan. Ketegangan ini menguat ketika kepala sekolah menginstruksikan percepatan adopsi platform e-learning melalui surat edaran dan target kinerja, tanpa dialog yang memadai mengenai kesiapan, dukungan teknis, dan dampak psikososial pada guru.

Konstruksi kepemimpinan kepala sekolah yang cenderung top-down dalam mengelola transformasi digital berkontribusi signifikan terhadap eskalasi konflik. Studi mengenai kepemimpinan digital menunjukkan bahwa keberhasilan transformasi teknologi di sekolah sangat dipengaruhi oleh kemampuan pemimpin untuk membangun visi bersama, mengorkestrasi partisipasi, dan menyediakan ruang dialog reflektif, bukan sekadar mengeluarkan regulasi teknis (Karakose, 2021; Silalahi, 2025). Ketika kepala sekolah memosisikan digitalisasi sebagai “agenda manajemen” yang harus dipatuhi, dan bukan sebagai “agenda pembelajaran bersama” yang dinegosiasikan, guru merasa bahwa pengalaman, kecemasan, dan keterbatasannya tidak mendapat pengakuan. Kesenjangan persepsi tersebut menjadi lahan subur bagi resistensi pasif, sinisme terhadap kebijakan, dan polarisasi wacana di antara kelompok guru yang pro- dan kontra-digital.

Konteks struktural organisasi turut memperdalam konflik. Struktur formal sekolah menempatkan kepala sekolah pada posisi otoritatif dengan garis komando yang jelas, sementara pengelolaan e-learning dipercayakan kepada sebuah tim TIK yang relatif muda, melek digital, namun belum memiliki legitimasi sosial budaya yang kuat di mata guru senior. Konfigurasi ini melahirkan ketimpangan ganda: pertama, ketimpangan kekuasaan formal antara kepala

sekolah dan guru; kedua, ketimpangan kompetensi digital antara tim TIK dan guru senior. Penelitian tentang perubahan berbasis teknologi di sekolah menunjukkan bahwa ketimpangan kompetensi digital yang tidak dikelola secara sensitif dapat memunculkan perasaan inferioritas, ancaman profesional, dan konflik identitas di kalangan guru berpengalaman (Håkansson Lindqvist & Pettersson, 2019; Gudmundsdottir & Hathaway, 2020). Guru senior dalam kasus ini mulai memaknai narasi “sekolah digital” sebagai narasi yang menomorduakan pengalaman pedagogis analog yang selama ini menjadi sumber kebanggaan profesional mereka.

Dimensi budaya organisasi memperlihatkan ketidaksinambungan antara nilai-nilai yang diklaim dan praktik keseharian. Visi resmi sekolah mengedepankan kolaborasi, dialog, dan pembelajaran berkelanjutan, namun praktik implementasi e-learning lebih mencerminkan budaya kepatuhan (compliance) ketimbang ko-konstruksi (co-construction). Rapat-rapat koordinasi cenderung diisi paparan sepihak dari pimpinan dan tim TIK, sementara ruang bagi guru untuk mengartikulasikan kesulitan, ketakutan, atau usulan alternatif nyaris tidak terfasilitasi. Literatur mengenai digital leadership menegaskan bahwa kepemimpinan yang gagal menerjemahkan nilai kolaboratif ke dalam mekanisme komunikasi konkret—seperti forum dialog seajar, klinik pendampingan, atau kelompok belajar sejawat—cenderung memicu konflik laten yang berkembang melalui percakapan informal, grup pesan instan, dan resistensi di level praktik (Netolicky, 2020; Harris & Jones, 2020).

Ranah psikologis dan emosional aktor juga membentuk konfigurasi konflik. Guru yang merasa “dipaksa” bermigrasi ke sistem e-learning tanpa pelatihan memadai mengalami apa yang oleh literatur disebut sebagai technostress, yakni tekanan psikologis akibat tuntutan penggunaan teknologi yang melebihi persepsi

kemampuan (Ghobbeh & Atrian, 2024). Di sisi lain, kepala sekolah dan tim TIK justru mengalami tekanan berbeda: tuntutan dari dinas pendidikan untuk melaporkan indikator keberhasilan digitalisasi, ekspektasi orang tua terkait transparansi nilai dan layanan, serta tekanan reputasi institusional. Ketidaksalingpahaman terhadap tekanan masing-masing pihak memperkuat atribusi negatif: guru menilai pimpinan “tidak peka”, sedangkan pimpinan menilai guru “tidak mau berubah”. Penelitian terkini di konteks Indonesia menunjukkan bahwa transformasi digital yang tidak disertai dukungan emosional, empati, dan pengakuan terhadap beban adaptasi cenderung memicu konflik relasional berkepanjangan (Mulyani, Rokayah, & Hodijah, 2025).

Dinamika konflik semakin kompleks ketika komunikasi formal dan informal bercampur di ruang digital. Surat edaran tentang kewajiban unggah materi ke LMS diikuti diskusi panas di grup WhatsApp guru, yang memproduksi narasi tandingan tentang “ketidakrealistisan” kebijakan dan “ketidakadilan” beban kerja. Sebagian guru menyebarkan tangkapan layar percakapan ke kelompok lain, termasuk ke grup orang tua, sehingga isu internal organisasi bocor ke ranah eksternal. Kajian tentang konflik komunikasi di lingkungan e-learning menunjukkan bahwa karakter asinkron, tertulis, dan mudah direplikasi dari pesan digital membuat eskalasi konflik dapat berlangsung cepat dan meluas, terutama ketika tidak ada kanal resmi untuk klarifikasi dan mediasi (Al-Mawee, Kwayu, & Gharaibeh, 2021; O’Reilly, 2024). Kepala sekolah merespons kebocoran informasi dengan mengeluarkan surat peringatan, yang justru memperkuat persepsi bahwa kepemimpinan lebih mengedepankan pendekatan legalistik dibanding dialogis.

Level tata kelola kebijakan turut menambah ketegangan. Program digitalisasi sekolah yang digulirkan pemerintah daerah menetapkan sejumlah indikator yang harus dipenuhi, misalnya

persentase penggunaan LMS, jumlah penilaian daring, dan frekuensi laporan berbasis aplikasi. Kepala sekolah yang khawatir terhadap capaian indikator dan implikasinya terhadap penilaian kinerja cenderung mengalihkan tekanan tersebut secara langsung kepada guru melalui target numerik yang kaku. Studi mengenai kebijakan digital di sektor pendidikan mengindikasikan bahwa ketika kebijakan makro menekankan indikator kuantitatif tanpa memberi ruang interpretasi lokal, pemimpin sekolah cenderung mereplikasi logika yang sama di tingkat mikro, sehingga mengabaikan dimensi kualitatif seperti kualitas relasi, kesiapan psikologis, dan makna pedagogis (Viberg, Grönlund, & Andersson, 2020; Sari et al., 2024). Situasi ini terlihat jelas dalam kasus ketika rapat evaluasi digitalisasi lebih banyak membahas capaian angka unggah materi dan kecepatan pengisian rapor digital, ketimbang diskusi mendalam tentang pengalaman belajar guru dan siswa.

Dimensi generasi dan identitas profesional juga mewarnai konflik kepemimpinan. Guru muda yang tergabung dalam tim TIK sering kali lebih dekat secara teknologi dan bahasa komunikasi digital dengan kepala sekolah, tetapi kurang memiliki “kredensial historis” di mata guru senior. Ketika kepala sekolah bergantung kuat pada tim ini untuk menggerakkan digitalisasi, sebagian guru senior merasa posisinya terancam dan otoritasnya tergerus. Penelitian tentang intergenerational dynamics di sekolah menunjukkan bahwa perubahan yang memperkuat posisi aktor-aktor muda berteknologi tinggi dapat menimbulkan apa yang disebut sebagai “konflik status profesional”, terutama di organisasi yang sebelumnya sangat menghargai senioritas (Erstad, 2024; Aulia, 2025). Ketegangan ini muncul dalam komentar-komentar sinis, tidak adanya kolaborasi antargenerasi, serta kecenderungan sebagian guru senior untuk “menguji” tim TIK di forum publik.

Spektrum konflik melebar ketika orang tua mulai mengekspresikan ketidakpuasan terhadap implementasi e-learning.

Sebagian orang tua memuji transparansi dan kemudahan mengakses informasi belajar, sementara sebagian lain mengeluhkan kompleksitas login, keterbatasan gawai, dan beban tugas digital bagi anak. Kepala sekolah berada pada posisi sulit untuk menjembatani ekspektasi orang tua, tuntutan dinas, dan resistensi guru. Literatur mengenai kolaborasi sekolah–keluarga di era digital menunjukkan bahwa kegagalan mengelola ekspektasi multi-pemangku kepentingan ini cenderung memosisikan kepala sekolah sebagai “sasaran kemarahan” berbagai pihak sekaligus, yang berpotensi mendorong gaya kepemimpinan menjadi defensif dan reaktif (Halimah, 2024; Amprey, 2025). Alih-alih memfasilitasi forum dialog tiga pihak, pimpinan sering kali memilih menerbitkan aturan baru, yang justru memperkuat spiral konflik normatif.

Kerangka teoretis manajemen konflik membantu membaca kasus ini sebagai konflik yang bersifat struktural, relasional, dan nilai secara bersamaan. Perspektif transformasi konflik menekankan bahwa konflik yang muncul di era digital bukan sekadar akibat penggunaan teknologi, tetapi cerminan dari distribusi kekuasaan, akses, dan pengakuan yang tidak merata di antara aktor (Zembylas, 2018). Kasus di komunitas e-learning sekolah memperlihatkan bagaimana kepemimpinan yang berorientasi pada kepatuhan indikator digital tanpa sensitivitas terhadap dimensi relasional dan emosional, berkontribusi pada produksi konflik yang berlapis-lapis. Analisis ini membuka jalan bagi pembahasan lebih lanjut mengenai dinamika konflik, peran gaya kepemimpinan, serta peluang transformasi menuju kepemimpinan digital yang lebih dialogis, inklusif, dan reflektif.

2. Dinamika Konflik, Gaya Kepemimpinan, dan Mediasi di Ruang Digital

Evolusi konflik kepemimpinan dalam organisasi pendidikan berbasis teknologi tidak terjadi secara linier, melainkan melalui fase-

fase eskalasi, stagnasi, dan peluang de-eskalasi yang dipengaruhi oleh keputusan dan gaya kepemimpinan. Fase awal ditandai meningkatnya keluhan informal guru mengenai beban administratif e-learning, kebingungan teknis, serta ketidakjelasan pembagian peran antara guru, wali kelas, dan tim TIK. Kepala sekolah menafsirkan keluhan tersebut sebagai resistensi terhadap perubahan dan merespons melalui penguatan instruksi, penetapan tenggat ketat, serta pemberian apresiasi publik kepada guru yang dianggap “champion digital”. Strategi ini secara tidak langsung membelah komunitas guru menjadi “kelompok teladan” dan “kelompok tertinggal”, yang kemudian berfungsi sebagai identitas sosial baru di lingkungan sekolah.

Teori identitas sosial menunjukkan bahwa kategorisasi semacam itu memperbesar jarak psikologis antar kelompok, memicu stereotip, dan mengurangi empati lintas kelompok (Haslam, Reicher, & Platow, 2020). Guru yang masuk kategori “tertinggal” mulai memaknai label tersebut sebagai bentuk stigmatisasi, bukan sekadar deskripsi kondisi faktual. Pada saat yang sama, guru yang diposisikan sebagai “champion digital” merasakan tekanan untuk mempertahankan status, sehingga lebih condong membela kebijakan pimpinan. Penelitian mengenai konflik berbasis perubahan teknologi di sekolah menunjukkan bahwa kategori-kategori simbolik yang diciptakan manajemen, seperti “digital native” dan “digital laggard”, sering kali memperburuk konflik alih-alih memfasilitasi pembelajaran sejawat (Pettersson, 2018; Kantona, 2024).

Konflik memasuki fase eskalasi ketika terjadi insiden spesifik yang memicu ledakan emosi. Salah satu insiden yang sering muncul dalam kasus serupa adalah publikasi data kepatuhan penggunaan LMS per guru dalam rapat pleno atau grup internal. Kepala sekolah bermaksud mendorong akuntabilitas dan transparansi, namun guru yang nilainya rendah merasa dipermalukan di depan rekan sejawat.

Literatur tentang etika kepemimpinan digital mengingatkan bahwa penggunaan data untuk mendorong perubahan harus mempertimbangkan aspek martabat, privasi, dan konteks kinerja, agar tidak berubah menjadi “nama dan malu” (name and shame) di ruang publik organisasi (Iskandar et al., 2025; O’Reilly, 2024). Di kasus ini, pembacaan data kepatuhan tanpa narasi empatik justru mengkonversi indikator digital menjadi instrumen kontrol yang memicu kemarahan.

Eskalasi konflik diperparah oleh sifat komunikatif teknologi yang memungkinkan pembentukan “ruang gema” (echo chambers) di antara kelompok-kelompok tertentu. Grup pesan instan yang semula berfungsi untuk koordinasi teknis pembelajaran berubah menjadi arena ventilasi emosi, di mana narasi negatif tentang kepemimpinan berputar tanpa koreksi. Kajian mengenai perilaku komunikasi di media sosial menunjukkan bahwa ketika individu hanya berinteraksi dengan mereka yang memiliki pandangan serupa, persepsi ketidakadilan dan ketidaksukaan terhadap pihak lain cenderung menguat, bahkan ketika informasi yang beredar tidak selalu akurat (Bulya, 2024; Prasetyo et al., 2021). Kepala sekolah, yang tidak hadir dalam ruang-ruang percakapan ini, tidak menyadari derajat kedalaman ketidakpercayaan yang sedang terbentuk.

Dimensi kepercayaan (*trust*) menjadi variabel kunci dalam dinamika konflik. Kepercayaan guru terhadap kepemimpinan menurun ketika kebijakan digital dirasakan tidak konsisten, misalnya perubahan mendadak platform yang digunakan, kebijakan insentif yang berganti tanpa konsultasi, atau instruksi yang bertentangan antara kepala sekolah dan wakil kepala sekolah. Studi tentang kepemimpinan sekolah di era digital menunjukkan bahwa konsistensi kebijakan, transparansi pengambilan keputusan, dan keterlibatan guru dalam perencanaan teknologi merupakan determinan penting kepercayaan (Karakose, 2021; Meyer et al.,

2023). Ketika kepemimpinan gagal menjelaskan rasional kebijakan dan menyertakan guru dalam penyusunan langkah strategis, konflik yang semula terkait teknis e-learning bertransformasi menjadi konflik kepercayaan terhadap integritas dan kompetensi pimpinan.

Dimensi distribusi kekuasaan dan partisipasi turut muncul sebagai locus konflik. Guru merasa bahwa keputusan terkait platform, jadwal pelatihan, dan standar penggunaan e-learning sepenuhnya ditentukan oleh kepala sekolah bersama tim TIK tanpa musyawarah yang memadai. Perspektif distributed leadership menegaskan bahwa keberhasilan inovasi teknologi dalam pendidikan sangat bergantung pada sejauh mana otoritas dan tanggung jawab kepemimpinan tersebar secara otentik kepada berbagai aktor, bukan hanya didelegasikan secara administratif (Harris, 2013; Harris & Jones, 2020). Kasus ini memperlihatkan adanya pseudo-distributed leadership, di mana tim TIK diberi tugas operasional namun tidak memiliki ruang untuk melakukan negosiasi strategis bersama guru, sementara guru tidak diberi mandat untuk ikut merumuskan tujuan dan indikator keberhasilan digitalisasi.

Respon kepala sekolah terhadap konflik sering kali berayun antara kontrol ketat dan upaya kompromi parsial. Pada satu sisi, kepala sekolah menerapkan mekanisme pelaporan mingguan dan ancaman surat peringatan bagi guru yang tidak mengunggah materi; pada sisi lain, kepala sekolah menawarkan pelatihan tambahan dan bantuan teknis dari tim TIK. Pola respon yang ambigu ini menimbulkan kebingungan normatif: guru menangkap sinyal bahwa organisasi menghendaki dialog, tetapi sekaligus melihat bahwa sanksi tetap menjadi instrumen utama. Penelitian mengenai manajemen konflik di organisasi pendidikan menunjukkan bahwa kombinasi antara retorika dialogis dan praktik koersif memproduksi disonansi yang melemahkan kredibilitas kepemimpinan (Zembylas, 2018; Martínez-Valdivia et al., 2024). Konflik pun tidak pernah

benar-benar diselesaikan, melainkan mengendap sebagai ketegangan laten yang muncul kembali setiap kali ada kebijakan digital baru.

Kehadiran siswa dan orang tua sebagai aktor yang terdampak menambahkan lapisan kompleksitas konflik. Siswa mengalami variabilitas kualitas pengalaman belajar digital tergantung pada sejauh mana guru mampu mengoperasikan dan memanfaatkan LMS. Sebagian kelas mendapatkan materi terstruktur, forum diskusi aktif, dan umpan balik tertulis; kelas lain sekadar menerima unggahan file tanpa interaksi berarti. Ketidakmerataan ini memicu keluhan orang tua yang menilai bahwa kualitas layanan sekolah menjadi tidak setara. Literatur tentang keadilan digital (*digital equity*) menegaskan bahwa ketidakmerataan kompetensi dan sumber daya digital di antara guru dan siswa berpotensi melahirkan konflik terkait persepsi keadilan, terutama ketika sekolah memungut biaya seragam untuk layanan yang tidak seragam kualitasnya (Farid, 2023; Sari et al., 2024). Kepala sekolah kemudian berhadapan dengan tuntutan untuk “menstandarkan” penggunaan e-learning, yang pada gilirannya memperkuat tekanan terhadap guru.

Upaya mediasi konflik yang dilakukan pimpinan sering kali bersifat episodik dan reaktif, misalnya mengadakan rapat klarifikasi setelah muncul petisi guru atau protes orang tua. Rapat seperti itu biasanya diisi paparan ulang tentang pentingnya digitalisasi, penyampaian keluhan secara terbatas, dan janji perbaikan prosedur. Penelitian mengenai *dialogic pedagogy* dan *dialogic leadership* menunjukkan bahwa mediasi konflik yang efektif memerlukan ruang dialog yang berkelanjutan, fasilitasi yang netral, dan struktur percakapan yang memungkinkan semua pihak mendengar dan didengar secara setara (Farooq & Benade, 2019; Martínez-Valdivia et al., 2024). Kasus ini memperlihatkan kecenderungan kepemimpinan untuk memaknai mediasi sebagai “forum

penyampaian informasi dan penyerapan keluhan”, bukan sebagai proses kolektif untuk membongkar asumsi, menegosiasikan ulang peran, dan merekonstruksi norma interaksi di ruang digital.

Komponen emosional dari konflik jarang disentuh secara eksplisit. Guru yang merasa malu, marah, atau kecewa biasanya mengekspresikan emosi tersebut di ruang privat atau semi privat, sementara rapat resmi didominasi diskursus rasionalistik mengenai target, indikator, dan urgensi inovasi. Perspektif pendidikan emosional dan sosial menekankan bahwa konflik yang berkelanjutan tanpa pengolahan emosi berpotensi berkembang menjadi sinisme kronis, kelelahan emosional, dan burnout, terutama ketika teknologi menambah intensitas dan kecepatan interaksi (Silke, 2024; Digital Technologies & Teacher Wellbeing, 2021). Kepala sekolah yang berfokus pada dimensi teknis dan administratif digitalisasi sering kali tidak menyadari bahwa konflik kepemimpinan di era digital juga merupakan konflik emosional tentang pengakuan, penghargaan, dan rasa aman profesional.

Dinamika konflik kepemimpinan dalam konteks ini memperlihatkan pentingnya kompetensi reflektif pemimpin. Pemimpin yang mampu merefleksikan asumsi, mengakui kesalahan, dan belajar dari konflik memiliki peluang lebih besar untuk mentransformasi ketegangan menjadi momentum rekonstruksi budaya organisasi. Studi tentang kepemimpinan reflektif di era digital di konteks pendidikan Islam modern di Indonesia menunjukkan bahwa pemimpin yang mengintegrasikan nilai-nilai spiritual, humanistik, dan literasi digital cenderung lebih adaptif dalam merespons konflik, karena memaknai konflik sebagai bagian dari proses pembelajaran moral kolektif, bukan sekadar hambatan terhadap agenda inovasi (Abrar, 2025; Surahman et al., 2023). Absennya refleksi diri yang sistematis pada kepala sekolah dalam kasus ini memperlebar jarak antara idealitas retorika “transformasi digital” dan realitas ketegangan sosial yang dialami warga sekolah.

Analisis dinamika konflik ini mengarah pada kebutuhan untuk menggeser paradigma kepemimpinan dari “mengendalikan digitalisasi” menuju “memfasilitasi ekosistem digital yang dialogis dan berkeadilan”. Pergeseran tersebut menuntut rekonstruksi peran kepala sekolah, tim TIK, guru, siswa, dan orang tua sebagai aktor yang bersama-sama bertanggung jawab mengelola konflik yang muncul dari interaksi digital. Orientasi baru ini membuka jalan bagi pengembangan strategi manajemen konflik yang lebih konstruktif, berbasis nilai humanistik dan spiritual, serta selaras dengan tujuan jangka panjang kualitas kehidupan bersama di ekosistem digital sekolah.

3. Implikasi Strategis dan Transformasi Kepemimpinan untuk Mengelola Konflik di Organisasi Pendidikan Berbasis Teknologi

Rekonstruksi kasus konflik kepemimpinan dalam organisasi pendidikan berbasis teknologi mengemukakan sejumlah implikasi strategis bagi manajemen konflik pendidikan di era digital. Fokus utama tidak lagi semata-mata pada “penyelesaian insiden” tetapi pada transformasi budaya kepemimpinan dan tata kelola digital agar konflik diolah menjadi sumber pembelajaran kelembagaan. Perspektif ini sejalan dengan gagasan manajemen konflik transformatif yang menempatkan konflik sebagai cermin ketidakseimbangan nilai, struktur, dan hubungan yang perlu direspons melalui perubahan cara berpikir, cara memimpin, dan cara berelasi (Zembylas, 2018; Martínez-Valdivia et al., 2024). Dalam konteks organisasi pendidikan berbasis teknologi, transformasi tersebut harus mengintegrasikan dimensi digital, pedagogis, emosional, humanistik, dan spiritual.

Strategi pertama yang perlu dikedepankan adalah redesain model kepemimpinan digital dari pola hierarkis–instrumental menuju pola dialogis–partisipatif. Visi digital sekolah sebaiknya

dirumuskan secara ko-konstruktif melalui lokakarya, focus group, dan forum reflektif yang melibatkan perwakilan guru, siswa, orang tua, dan staf pendukung. Penelitian mengenai digital leadership menunjukkan bahwa keterlibatan aktor-aktor kunci sejak tahap perumusan visi dan tujuan teknologi meningkatkan rasa memiliki, mengurangi resistensi, dan memperkuat kepercayaan terhadap kepemimpinan (Karakose, 2021; Silalahi, 2025). Kepala sekolah dapat berperan sebagai fasilitator visi, bukan satu-satunya perumus; tugas utama pemimpin bergeser dari “mendesakkan agenda digital” menjadi “merangkul beragam perspektif untuk merumuskan agenda digital yang bermakna”.

Strategi kedua menyangkut pelembagaan mekanisme dialog reguler tentang pengalaman digital warga sekolah. Forum seperti “klinik refleksi digital”, komunitas praktik guru, dan pertemuan lintas-stakeholder berbasis platform daring dapat difungsikan sebagai ruang aman untuk mengangkat persoalan teknis, emosional, dan etis yang muncul dari pelaksanaan e-learning. Kajian tentang komunitas belajar profesional berbasis media sosial menunjukkan bahwa interaksi yang konsisten, saling berbagi praktik baik, dan fasilitasi dialog kritis meningkatkan refleksi pedagogis guru serta kepekaan terhadap dinamika emosi siswa (Chen, 2024; Ong, 2020). Sekolah dapat merancang PLC yang tidak hanya membahas fitur teknologi, tetapi juga narasi kegagalan, kecemasan, dan keberhasilan kecil dalam proses adaptasi digital, sehingga konflik tidak mengendap sebagai ketegangan laten, melainkan diolah menjadi materi belajar bersama.

Strategi ketiga berhubungan dengan penguatan kapasitas kepemimpinan emosional dan etis (emotional–ethical leadership) di kalangan pemimpin sekolah. Kepala sekolah dan manajer menengah perlu dibekali pelatihan tentang literasi emosi, komunikasi empatik, mediasi konflik, serta etika penggunaan data dan teknologi.

Penelitian tentang kepemimpinan pendidikan di era digital menemukan bahwa pemimpin yang menunjukkan sensitivitas emosional, kemampuan mendengarkan, dan keteladanan etis lebih mampu meredam konflik dan membangun iklim kepercayaan, bahkan di tengah tekanan indikator digital dan ekspektasi eksternal (Uzorka et al., 2025; Iskandar et al., 2025). Modul pengembangan profesional bagi pemimpin sekolah karenanya perlu keluar dari orientasi teknokratis dan memasukkan komponen refleksi nilai, spiritualitas, dan kemanusiaan di tengah digitalisasi.

Strategi keempat berkaitan dengan restrukturisasi distribusi peran kepemimpinan agar tim TIK tidak hanya menjadi “teknisi pelaksana”, tetapi juga mitra strategis dalam memfasilitasi pembelajaran guru. Pendekatan *distributed leadership* dapat dioperasionalkan melalui pembentukan tim lintas generasi yang menggabungkan guru senior dan guru muda, di mana otoritas tidak hanya berbasis pada penguasaan teknologi, tetapi juga pengalaman pedagogis dan kemampuan fasilitasi dialog (Harris & Jones, 2020). Penelitian di Malaysia menunjukkan bahwa kepemimpinan digital kepala sekolah berdampak positif terhadap praktik pembelajaran digital guru ketika pemimpin mendorong kolaborasi sejawat dan menyediakan struktur dukungan yang jelas (Abu Bakar & Zulkifli, 2022). Sekolah dapat memformalkan peran “mentor digital” yang tidak hanya mengajari klik dan menu, tetapi juga membantu guru memaknai integrasi teknologi dengan identitas profesional mereka.

Strategi kelima menuntut penataan ulang kebijakan evaluasi dan indikator keberhasilan digital. Penggunaan data kepatuhan harus dilengkapi indikator kualitatif tentang kualitas interaksi digital, kepuasan guru dan siswa, serta pengalaman emosional dalam proses pembelajaran. Portofolio digital, jurnal reflektif, dan rekaman diskusi kelas dapat dipertimbangkan sebagai artefak yang merekam proses, bukan hanya produk (Harsono, 2025; Subasman, 2024).

Pendekatan evaluasi berbasis refleksi ini mengirim pesan simbolik bahwa organisasi menghargai dialog dan pembelajaran, bukan sekadar kepatuhan teknis. Kepala sekolah dapat menyertakan dimensi reflektif dalam penilaian kinerja guru, misalnya melalui indikator partisipasi dalam komunitas belajar digital dan kontribusi terhadap budaya saling dukung di ruang maya.

Strategi keenam menggarisbawahi pentingnya integrasi nilai humanistik–spiritual ke dalam kebijakan dan praktik digital organisasi. Teknologi perlu dipahami sebagai medium untuk memuliakan martabat manusia, bukan sekadar alat efisiensi. Literatur di konteks pendidikan Islam modern dan sekolah berlandaskan nilai religius menunjukkan bahwa integrasi nilai spiritual dalam pembelajaran digital dapat membentuk karakter siswa yang seimbang secara intelektual, emosional, dan spiritual (Abrar, 2025; Sulisno, 2025). Kepala sekolah dapat memulai rapat digital dengan refleksi singkat, doa, atau renungan nilai, mengaitkan kebijakan teknologi dengan prinsip keadilan, empati, dan tanggung jawab sosial. Pendekatan ini bukan sekadar ritual, tetapi penanda bahwa keputusan digital diukur bukan hanya oleh logika teknis, melainkan juga oleh pertimbangan moral dan spiritual.

Strategi ketujuh menuntut pengembangan ekosistem kolaboratif yang melibatkan orang tua dan komunitas dalam pengelolaan konflik digital. Program parenting digital, forum konsultasi daring, dan lokakarya literasi digital bagi orang tua dapat membantu menyelaraskan norma penggunaan teknologi antara rumah dan sekolah (Banić, 2024; Halimah, 2024). Ketika terjadi konflik, misalnya kasus perundungan siber atau kesalahpahaman di grup kelas, kepala sekolah dapat menginisiasi pendekatan restoratif yang melibatkan siswa, orang tua, dan guru untuk berdialog, memahami dampak, dan menyusun langkah pemulihan. Penelitian tentang school–family partnerships menunjukkan bahwa kemitraan

yang berbasis kepercayaan dan komunikasi terbuka berkontribusi positif dalam pemulihan mental siswa dan penurunan konflik destruktif di lingkungan sekolah (Syarifuddin, 2024; Wael, 2024).

Strategi kedelapan mengarah pada penguatan agensi siswa sebagai duta harmoni digital. Program “digital ambassadors” yang melibatkan siswa terpilih untuk menjadi role model penggunaan media sosial yang positif, membantu teman yang mengalami masalah digital, dan memberikan masukan kepada manajemen sekolah tentang pengalaman e-learning, dapat memperluas basis kepemimpinan di luar lingkaran formal (UNESCO, 2024; Afriadi, 2023). Kepala sekolah yang bersedia mendengar suara siswa dan memasukkan rekomendasi mereka dalam perbaikan kebijakan akan membangun kultur di mana konflik tidak dimaknai sebagai ancaman terhadap otoritas, tetapi sebagai kesempatan untuk memperdalam kualitas demokrasi di sekolah.

Transformasi kepemimpinan menuju model yang lebih dialogis, reflektif, dan humanistik tidak dapat dilepaskan dari tantangan struktural seperti keterbatasan waktu, beban administratif, dan tekanan kebijakan eksternal. Namun, penelitian tentang wellbeing guru dan pemimpin di era digital menunjukkan bahwa organisasi yang berinvestasi dalam budaya dukung-mendukung, pengelolaan beban kerja yang realistis, dan ruang refleksi kolektif cenderung lebih mampu bertahan menghadapi tuntutan digitalisasi tanpa mengorbankan kesehatan mental dan kualitas relasi (Digital Technologies & Teacher Wellbeing, 2021; OECD, 2025). Kepala sekolah perlu mengadvokasi ke tingkat dinas agar kebijakan digital memberi ruang fleksibilitas, mengakui keragaman konteks, dan tidak semata didorong oleh logika pelaporan dan akreditasi.

Refleksi akhir dari analisis kasus ini menegaskan bahwa konflik kepemimpinan dalam organisasi pendidikan berbasis teknologi bukan sekadar persoalan “pihak yang salah dan benar”,

melainkan cerminan dari cara organisasi mengelola perubahan, kekuasaan, dan kemanusiaan di tengah disrupsi digital. Kepemimpinan di era digital dipanggil untuk melampaui identitas sebagai manajer sistem, menuju peran sebagai penjaga ruang dialog, penenun relasi, dan perawat nilai dalam ekosistem digital yang rapuh sekaligus penuh peluang. Guru, siswa, orang tua, dan pemangku kepentingan lain tidak lagi dapat diposisikan sebagai objek kebijakan, tetapi sebagai subjek yang bersama-sama membentuk budaya digital yang damai.

Pemaknaan konflik sebagai undangan untuk menata ulang cara memimpin membuka horizon baru bagi manajemen konflik pendidikan. Organisasi yang berani mengakui luka komunikasi di komunitas e-learning, mengolahnya melalui dialog reflektif, dan merumuskan ulang struktur serta kebijakan digital dengan orientasi humanistik–spiritual, sedang menapaki jalan panjang menuju ekosistem digital yang tidak hanya canggih secara teknologi, tetapi juga matang secara moral. Transformasi ini adalah inti dari manajemen konflik pendidikan di era digital: mengonversi gesekan yang lahir dari teknologi menjadi energi bagi pertumbuhan kolektif, kedewasaan kepemimpinan, dan pemanusiaan dunia digital di lingkungan sekolah.

C. Kasus 3: Konflik nilai antara generasi pendidik tradisional dan digital natives

1. Gambaran Kasus dan Kerangka Konseptual Konflik Nilai Antargenerasi

Sebuah sekolah menengah di kota berkembang—sebut saja SMP Harapan Nusantara—mengadopsi ekosistem e-learning terpadu sebagai bagian dari kebijakan digitalisasi pembelajaran. Seluruh guru diwajibkan menggunakan learning management system (LMS) untuk mengunggah materi, memberi tugas, mengelola

forum diskusi, serta melaporkan kehadiran siswa. Di permukaan, kebijakan ini tampak sebagai langkah modernisasi yang tak terelakkan; namun pada level praksis, muncul ketegangan yang tajam antara kelompok guru senior yang terbiasa dengan pedagogi tradisional berbasis tatap muka, dan guru muda maupun siswa yang merupakan generasi digital natives. Ketegangan tersebut tidak sekadar menyangkut keterampilan teknis menggunakan platform, melainkan mencerminkan konflik nilai tentang makna otoritas, disiplin belajar, relasi guru–siswa, dan hakikat pembelajaran di era digital.

Guru senior memaknai kehadiran fisik di kelas, kontak mata, dan penjelasan lisan yang terstruktur sebagai inti dari profesionalitas mengajar. Otoritas mereka bertumpu pada posisi hierarkis, pengalaman panjang, dan penguasaan materi yang ditampilkan melalui ceramah dan buku teks. Sebaliknya, guru muda dan siswa digital natives cenderung menilai kecepatan akses, fleksibilitas waktu, interaksi dua arah, dan penggunaan multimedia sebagai indikator mutu pembelajaran. Platform e-learning bagi kelompok ini bukan sekadar alat bantu, tetapi ruang utama untuk berkolaborasi, bertanya, dan membangun pengetahuan secara bersama. Perbedaan cara memaknai “pembelajaran yang baik” tersebut menjadi sumber laten konflik yang kemudian termanifestasi dalam bentuk resistensi, sinisme, dan miskomunikasi di dalam maupun di luar platform digital.

Kategorisasi generasi digital natives dan digital immigrants telah lama menjadi rujukan untuk menjelaskan disparitas cara pandang terkait teknologi. Prensky memperkenalkan istilah digital natives untuk menggambarkan individu yang tumbuh dalam lingkungan yang sarat teknologi, sementara generasi sebelumnya disebut digital immigrants, yaitu mereka yang harus “bermigrasi” ke dunia digital pada usia dewasa. Pendekatan ini kemudian dikritik

karena cenderung mengabaikan keragaman konteks sosial dan pendidikan, namun tetap berguna sebagai titik awal membaca ketimpangan pengalaman digital antargenerasi (Reid, 2023). Penelitian Mariasi, Malawat, dan Lakukene (2022) menunjukkan bahwa guru yang masuk kategori digital immigrants kerap mengalami keraguan diri, kecemasan, dan resistensi ketika dipaksa mengintegrasikan teknologi, terutama ketika mereka menyadari bahwa siswa jauh lebih terampil menggunakan perangkat digital.

Konflik di SMP Harapan Nusantara memperlihatkan bahwa masalahnya bukan semata pada kesenjangan keterampilan, melainkan lebih mendalam—yakni konflik nilai yang terkait dengan habitus profesional dan identitas diri sebagai pendidik. Guru senior menilai komunikasi di forum e-learning yang santai, penggunaan emotikon, atau keberanian siswa mengkritik tugas sebagai bentuk “kurang ajar” dan indikasi merosotnya tata krama. Sementara itu, siswa memandang praktik tersebut sebagai ekspresi spontanitas, keaslian (authenticity), dan partisipasi yang setara. Di titik ini, terjadi benturan antara nilai keformalan, hierarki, dan kepatuhan yang dipegang kuat oleh pendidik tradisional, dan nilai keterbukaan, egalitarianisme, serta kecepatan respons yang menjadi ethos generasi digital natives (Sa’diyah, 2023).

Kerangka teoritis mengenai konflik nilai antargenerasi menekankan pentingnya membaca perbedaan generasi sebagai konstruksi sosial yang dibentuk oleh pengalaman historis, kondisi teknologi, dan konteks ekonomi yang berbeda. Studi intergenerational value conflict di sekolah menunjukkan bahwa generasi yang tumbuh sebelum era internet cenderung mengidealkan stabilitas, linearitas karier, dan kepatuhan pada struktur hierarkis, sedangkan generasi muda lebih menekankan fleksibilitas, ekspresi diri, dan kolaborasi horizontal sebagai nilai utama dalam bekerja dan belajar (Milenkova & Lutz, 2021). Pada konteks pendidikan berbasis

teknologi, perbedaan nilai ini terkonfigurasi ke dalam preferensi pedagogis, gaya komunikasi, dan ekspektasi terhadap peran guru-siswa.

Kajian tentang guru sebagai digital immigrants memperlihatkan bahwa teknologi sering kali dipersepsikan sebagai ancaman terhadap otoritas profesional. Oriji dan Torunarigha (2020) menjelaskan bahwa banyak pendidik imigran digital merasa status mereka tergerus ketika siswa dapat mengakses informasi lebih cepat dan lebih luas melalui internet dibandingkan penjelasan guru di kelas. Kondisi ini memicu respons defensif, berupa penolakan eksplisit terhadap inovasi digital, atau penerimaan semu yang ditandai penggunaan platform secara minimal dan formalitas saja. Pada kasus SMP Harapan Nusantara, hal ini tampak dari cara sebagian guru senior menggunakan LMS hanya sebagai tempat mengunggah file PDF tanpa membuka ruang diskusi, dan tetap memindahkan interaksi substantif ke kelas luring dengan pola ceramah tunggal.

Spektrum nilai yang berbeda juga muncul dalam persepsi terhadap waktu dan ritme belajar. Bagi guru tradisional, pembelajaran ideal berlangsung dalam struktur waktu yang jelas: jam pelajaran dimulai dan diakhiri secara ketat, tugas diberikan dan dikumpulkan di kelas, serta penilaian dilakukan pada momen-momen tertentu yang disepakati. Generasi digital natives sebaliknya terbiasa dengan ritme belajar yang lebih cair dan berlapis; mereka membaca materi sebelum kelas melalui video atau modul online, berdiskusi di grup media sosial pada malam hari, dan mengerjakan tugas secara bertahap sambil mengakses berbagai sumber. Studi mengenai kebiasaan belajar mahasiswa generasi Z menunjukkan bahwa mereka cenderung menggabungkan aktivitas akademik dan non-akademik secara simultan, memanfaatkan platform digital untuk multitasking dan pencarian informasi cepat (Isabella et al.,

2024). Perbedaan ritme ini memunculkan keluhan guru senior bahwa siswa “tidak fokus” atau “tidak disiplin”, padahal dari sudut pandang siswa, mereka justru merasa lebih produktif dan adaptif.

Konteks budaya Indonesia memberikan lapisan kompleksitas tambahan bagi konflik nilai antargenerasi. Struktur sosial yang menempatkan guru pada posisi sangat dihormati, bahkan nyaris tidak boleh dipertanyakan, berjumpa dengan budaya digital yang mempromosikan partisipasi, kebebasan berpendapat, dan kritik terbuka sebagai norma. Penelitian tentang kewargaan digital di sekolah Indonesia menunjukkan bahwa ketiadaan ruang dialog yang aman dan terarah antara guru dan siswa membuat perbedaan pandangan mudah berubah menjadi konflik personal dan eskalasi emosional di media sosial (Prasetiyo et al., 2021). Siswa yang mengeluh tentang metode mengajar di grup tertutup kemudian dilaporkan ke guru, dan guru menafsirkan keluhan tersebut sebagai bentuk pembangkangan moral, bukan sebagai umpan balik pedagogis.

Struktur organisasi sekolah turut memengaruhi konfigurasi konflik. Kebijakan digitalisasi sering kali dirumuskan secara top-down oleh pimpinan sekolah atau yayasan tanpa dialog memadai dengan guru senior. Penelitian mengenai implementasi teknologi pendidikan menunjukkan bahwa keberhasilan integrasi LMS dan platform digital lainnya sangat dipengaruhi oleh bagaimana pimpinan mengelola ekspektasi, menyediakan pelatihan, dan memberi ruang refleksi bagi guru untuk menegosiasikan makna profesionalitasnya di era digital (Ifinedo, 2021). Ketika kebijakan digitalisasi dipersepsikan sebagai “paksaan” yang mengabaikan pengalaman dan kekhawatiran guru tradisional, konflik nilai yang semula laten menjadi manifest dan terkadang mengambil bentuk delegitimasi simbolik terhadap sekolah, misalnya melalui komentar sinis, penolakan diam-diam, atau sabotase halus terhadap program e-learning.

Analisis konflik nilai di kasus SMP Harapan Nusantara menunjukkan bahwa relasi antara generasi pendidik tradisional dan digital natives tidak bisa direduksi menjadi dikotomi “melek teknologi” versus “gagap teknologi”. Dimensi identitas, harga diri profesional, dan habitus pedagogis berkelindan secara kompleks. Sa’diyah (2023) menegaskan bahwa sebagian guru muda yang secara kronologis termasuk digital natives pun kadang berperilaku “tradisional” ketika mereka menginternalisasi budaya sekolah yang sangat hierarkis; sebaliknya, ada guru senior yang mampu menjadi jembatan antargenerasi karena bersedia merefleksikan dan menegosiasikan kembali nilai-nilai yang mereka pegang. Oleh karena itu, manajemen konflik pendidikan di era digital tidak dapat hanya menawarkan pelatihan teknis, tetapi harus menyentuh ranah nilai dan identitas profesional.

2. Dinamika Konflik, Dimensi Kekuasaan, dan Praktik Komunikasi di Komunitas E-Learning

Ketika sekolah mulai menerapkan LMS secara menyeluruh, dinamika konflik antara guru tradisional dan generasi digital natives memasuki fase yang lebih intens. Guru senior merasa “dipaksa” untuk mengubah seluruh prosedur kerja: menyusun RPP digital, mengunggah materi tepat waktu, merespons pertanyaan siswa di forum, dan menginput nilai secara daring. Sebagian di antara mereka mengalami apa yang oleh Orij dan Torunarigha (2020) disebut sebagai “technological shock”, yaitu kejutan psikologis ketika tuntutan teknologi melampaui persepsi kemampuan diri. Respons yang muncul beragam: ada yang berusaha belajar dan meminta bantuan guru muda, tetapi ada pula yang memilih strategi defensif dengan meminimalisasi penggunaan e-learning atau melimpahkan tanggung jawab teknis kepada operator sekolah.

Manifestasi konflik terlihat jelas di ruang komunikasi digital. Forum diskusi di LMS yang dirancang untuk mendorong dialog

kritis sering kali berubah menjadi arena kesalahpahaman. Guru senior cenderung menggunakan gaya bahasa formal dan satu arah, menganggap forum sebagai versi digital dari ceramah di kelas. Siswa yang terbiasa dengan ritme komunikasi cepat dan informal kemudian merespons dengan komentar singkat, emotikon, atau mengajukan pertanyaan yang dianggap “mengganggu” oleh guru. Ketidaksinkronan ekspektasi ini sering menimbulkan komentar seperti “anak-anak sekarang tidak sopan” dari pihak guru, dan “Bu/Pak tidak mau diajak diskusi” dari pihak siswa.

Struktur kekuasaan tradisional di sekolah ikut berperan dalam memperkuat asimetri komunikasi. Guru tradisional berpegang pada hak prerogatif untuk menentukan apa yang boleh dan tidak boleh diperdebatkan. Di sisi lain, desain platform e-learning secara inheren bersifat lebih demokratis: semua peserta dapat menulis, menanggapi, dan mengoreksi dalam bentuk teks yang relatif sejajar. Penelitian tentang praktik dialogic pedagogy berbantuan teknologi menunjukkan bahwa hambatan terbesar bukan terletak pada teknologinya, melainkan pada kemauan aktor pendidikan untuk melepaskan sebagian kontrol dan membuka ruang negosiasi makna (Farooq & Benade, 2019). Ketika guru tradisional menggunakan otoritas formal untuk menutup percakapan yang kritis, siswa merasa pengalaman digital mereka “dijinakkan”, dan sebagai kompensasi mereka memindahkan diskusi ke ruang-ruang informal seperti grup WhatsApp atau media sosial di luar kendali sekolah.

Dinamika konflik juga menyentuh domain evaluasi dan penilaian. Guru senior cenderung mempertahankan penilaian berbasis ujian tertulis yang menekankan hafalan konsep, sementara guru muda mendorong penggunaan kuis interaktif, tugas proyek kolaboratif, dan portofolio digital. Perbedaan pandangan ini berakar pada nilai apa yang dianggap sebagai “kompetensi inti”. Pendidik tradisional memprioritaskan penguasaan konten yang stabil,

sedangkan generasi digital natives lebih menekankan kemampuan berpikir kritis, kreativitas, dan literasi digital. Temuan penelitian mengenai integrasi kompetensi digital dalam kurikulum menunjukkan bahwa pergeseran dari penilaian berbasis kognitif semata menuju penilaian kompetensi abad 21 sering kali menimbulkan resistensi dari guru yang merasa standar akademik akan “melonggar” jika memberi ruang terlalu besar pada proyek kreatif dan diskusi online (García Baños, 2024).

Ketimpangan literasi digital di antara guru juga menjadi bahan bakar konflik. Studi di berbagai sekolah Indonesia menunjukkan bahwa kemampuan guru dalam mencari, mengevaluasi, dan memanfaatkan sumber digital sangat bervariasi, sehingga pengalaman mengajar di ruang e-learning pun timpang (Dewi, 2024). Guru muda yang terampil sering dianggap “pamer” atau “menggampangkan” ketika mereka memanfaatkan video, gim edukatif, atau aplikasi interaktif, sedangkan guru senior merasa reputasinya terancam karena siswa membandingkan gaya mengajar mereka. Penelitian Mariasi et al. (2022) menggarisbawahi bahwa digital immigrants kerap menilai kekurangan pelatihan dan dukungan struktural sebagai sumber utama kesulitan, bukan semata faktor usia atau kemampuan individu. Namun, dalam wacana sehari-hari di sekolah, persoalan ini sering direduksi menjadi narasi stereotip: guru muda dianggap “terlalu main teknologi” dan kurang menekankan karakter, sedangkan guru senior dianggap “kolot” dan menghambat kemajuan.

Relasi antara konflik nilai dan manajemen konflik menjadi semakin jelas ketika insiden-insiden kecil di ruang digital tidak tertangani secara tepat. Satu contoh konkret adalah kasus komentar siswa di forum LMS yang menanyakan alasan tugas yang dinilai “kurang jelas” dan “tidak relevan”. Guru senior menafsirkan komentar tersebut sebagai bentuk pembangkangan; ia kemudian

menegur siswa secara terbuka di forum, menuduh siswa kurang sopan dan tidak menghargai jerih payah guru. Siswa merasa dipermalukan, lalu mengungkapkan keluhannya di grup media sosial pribadi yang diikuti oleh beberapa rekan sekelas. Tangkapan layar percakapan itu menyebar, lalu sampai ke orang tua dan pimpinan sekolah. Situasi yang semula dapat dijernihkan melalui klarifikasi dua arah berubah menjadi konflik multidimensi yang melibatkan reputasi, emosi, dan struktur kekuasaan.

Penelitian tentang konflik komunikasi di komunitas e-learning menunjukkan bahwa percampuran antara jejak digital yang permanen, ambiguitas teks tertulis, dan ketiadaan isyarat nonverbal meningkatkan risiko eskalasi konflik (Uyar, 2025). Pesan yang bagi siswa terasa sebagai kritik konstruktif dapat dibaca sebagai serangan personal oleh guru, terutama ketika disampaikan di ruang publik digital yang dapat dibaca oleh seluruh kelas. Teguran yang dimaksudkan guru sebagai “pembinaan” dapat dibaca sebagai “mempermalukan” di hadapan teman-teman sebaya, apalagi ketika tangkapan layar beredar di luar konteks. Ketidakmampuan aktor untuk membaca perbedaan frame ini menjadi pemicu utama konflik nilai antara generasi pendidik tradisional dan digital natives.

Dimensi emosi tidak dapat diabaikan dalam analisis konflik ini. Guru tradisional yang merasa kesulitan menggunakan teknologi sering kali mengalami rasa malu dan takut kehilangan muka di hadapan siswa. Rasa malu tersebut kadang disamarkan melalui retorika moral—misalnya dengan menuduh teknologi sebagai sumber degradasi karakter atau menstigma siswa yang aktif di media sosial sebagai “kurang serius”. Orijji dan Torunarigha (2020) menemukan bahwa sebagian digital immigrants menginternalisasi narasi bahwa “teknologi adalah wilayah anak muda”, sehingga setiap kegagalan teknis dianggap sebagai pembuktian bahwa mereka “tidak lagi relevan”. Di sisi lain, siswa digital natives sering merasa

tidak dipahami dan diremehkan ketika kompetensi digital mereka tidak diakui sebagai bentuk kecakapan penting, melainkan hanya dianggap “hobi bermain gawai”.

Dari sudut pandang manajemen konflik, pola interaksi di SMP Harapan Nusantara mencerminkan dominasi model penanganan konflik yang bersifat reaktif dan legalistik. Pimpinan sekolah cenderung baru turun tangan ketika konflik telah menjadi skandal, misalnya ketika orang tua melapor atau ketika komentar di media sosial menjadi viral. Intervensi yang dilakukan biasanya berupa pemanggilan pihak terkait, pemberian teguran tertulis, atau larangan menggunakan platform tertentu. Padahal, literatur tentang resolusi konflik pendidikan di era digital menekankan perlunya mekanisme dialog reflektif dan *restorative practices* yang fokus pada pemulihan relasi dan pemahaman bersama, bukan sekadar pemberian sanksi (Martínez-Valdivia et al., 2024).

Analisis dinamika konflik ini juga menyoroti minimnya ruang struktural bagi dialog antargenerasi di sekolah. Tidak banyak forum di mana guru senior dan guru muda dapat secara terbuka membicarakan kegelisahan, harapan, dan visi mereka tentang pembelajaran digital. Penelitian tentang *professional learning communities* (PLC) berbasis media sosial menunjukkan bahwa komunitas belajar yang dirancang secara kolaboratif dapat mengurangi jarak antargenerasi karena guru saling belajar dari praktik satu sama lain, bukan saling menilai dari jauh (Chen, 2024). Ketika ruang semacam ini absen, konflik nilai cenderung berkembang di bawah permukaan dalam bentuk gosip, koalisi informal, dan resistensi pasif yang berujung pada kualitas pembelajaran digital yang stagnan.

Konflik antara pendidik tradisional dan digital natives di komunitas e-learning sekolah, karenanya, perlu dipahami sebagai fenomena multidimensi yang melibatkan aspek nilai, emosi,

kekuasaan, dan struktur organisasi. Perbedaan generasi bukan penjelasan tunggal, melainkan salah satu lensa yang membantu memetakan konfigurasi kepentingan dan ketakutan yang saling berkelindan. Pendekatan manajemen konflik yang efektif harus mampu mengakui kompleksitas tersebut dan merancang strategi yang tidak hanya teknis, tetapi juga transformatif pada level budaya dan kepemimpinan.

3. Implikasi Strategis bagi Manajemen Konflik dan Transformasi Kepemimpinan di Era Digital

Konflik nilai antara pendidik tradisional dan digital natives di komunitas e-learning tidak perlu dipandang semata sebagai hambatan, tetapi dapat menjadi titik masuk bagi transformasi kepemimpinan pendidikan. Kasus SMP Harapan Nusantara menunjukkan bahwa ketegangan yang muncul mengindikasikan adanya kebutuhan yang belum terjawab: kebutuhan guru senior akan pengakuan, dukungan, dan pendampingan dalam beradaptasi dengan teknologi; kebutuhan guru muda dan siswa akan ruang partisipasi yang setara; serta kebutuhan organisasi sekolah akan visi bersama mengenai makna pendidikan di era digital. Kepemimpinan yang hanya berfokus pada aspek administratif digitalisasi—misalnya target penggunaan LMS atau laporan kehadiran online—tanpa menggarap dimensi nilai dan relasi, berisiko memperdalam konflik alih-alih menyelesaikannya (Uzorka et al., 2025).

Strategi pertama yang krusial adalah membangun kerangka dialog antargenerasi yang terstruktur dan berkelanjutan. Alih-alih memposisikan guru senior sebagai “penghambat inovasi” dan guru muda sebagai “penyelamat teknologi”, kepemimpinan sekolah perlu memfasilitasi forum di mana masing-masing generasi dapat mengartikulasikan pengalaman, kekhawatiran, dan harapan mereka. Penelitian mengenai dialogic pedagogical gatherings menunjukkan bahwa percakapan yang difasilitasi secara setara, fokus pada isu

substantif, dan dilandasi etika saling mendengarkan, dapat meningkatkan kapasitas partisipan untuk memahami perbedaan perspektif dan mengurangi stereotip (Martínez-Valdivia et al., 2024). Dalam konteks ini, kepala sekolah dapat menginisiasi lokakarya reflektif di mana guru senior menceritakan kekuatan pedagogi tradisional (misalnya kedalaman relasi tatap muka dan pembentukan karakter), sementara guru muda menunjukkan potensi pembelajaran digital (misalnya diferensiasi tugas, pemantauan proses belajar, dan kolaborasi lintas ruang).

Strategi kedua menyangkut desain program pengembangan profesional yang menggabungkan dimensi teknis dan nilai. Pelatihan teknologi yang hanya berfokus pada “cara mengklik” dan “cara mengunggah” cenderung menghasilkan kepatuhan minimal tanpa transformasi cara berpikir. Studi mengenai collaborative reflective practice menunjukkan bahwa refleksi kolektif yang berlangsung secara reguler—misalnya melalui kelompok kecil guru yang berbagi pengalaman mengajar digital, mendiskusikan kegagalan, dan mengeksplorasi alternatif—lebih efektif menumbuhkan kesadaran pedagogis dibanding pelatihan satu arah (Arefian et al., 2023). Kepala sekolah dapat memfasilitasi pembentukan komunitas praktik lintas generasi, di mana guru senior dan guru muda saling berpasangan sebagai co-teacher di kelas tertentu, bergantian memimpin sesi dan merefleksikan bersama dampak penggunaan e-learning terhadap keterlibatan siswa.

Transformasi kepemimpinan juga menuntut perubahan cara sekolah menyusun kebijakan digital. Kebijakan yang dirumuskan secara partisipatif—melibatkan perwakilan guru senior, guru muda, siswa, dan bahkan orang tua—cenderung lebih diterima dan dipandang legitimate. Laporan mengenai whole school approach terhadap literasi dan kewargaan digital menegaskan bahwa keberhasilan kebijakan sangat ditentukan oleh tingkat rasa memiliki

(ownership) warga sekolah terhadap aturan yang disepakati (Zhou, 2025). Kepala sekolah dapat memprakarsai penyusunan “Piagam Etika Komunikasi Digital” yang menetapkan prinsip umum seperti rasa hormat, empati, dan tanggung jawab, tanpa mengekang ruang kritik dan pertanyaan. Piagam ini menjadi rujukan ketika terjadi konflik, sehingga penanganan kasus tidak bergantung pada preferensi personal, tetapi pada komitmen nilai kolektif.

Dimensi evaluasi juga perlu ditata ulang agar selaras dengan tujuan membangun budaya dialogis dan reflektif. Pemberian penghargaan atau penilaian kinerja guru tidak seharusnya hanya didasarkan pada angka penggunaan teknologi (jumlah materi yang diunggah, frekuensi kuis online), melainkan pada kualitas interaksi dan kemampuan mengelola perbedaan pandangan di ruang digital. Penelitian Harsono (2025) dan Subasman (2024) mengenai penggunaan portofolio reflektif online menunjukkan bahwa ketika refleksi dan dialog dijadikan bagian eksplisit dari penilaian, guru dan siswa terdorong untuk lebih serius mengolah pengalaman pembelajaran digital, termasuk pengalaman konflik dan ketegangan. Pada level kebijakan internal, kepala sekolah dapat memasukkan indikator seperti “keterbukaan terhadap umpan balik siswa” dan “kemampuan memfasilitasi diskusi kritis di LMS” dalam instrumen supervisi akademik.

Perspektif manajemen konflik mengajukan pentingnya pergeseran dari model reaktif-legalistik ke model transformasi konflik berbasis pembelajaran kolektif. Konflik nilai antara generasi pendidik tradisional dan digital natives sebaiknya dianalisis untuk mengidentifikasi pola struktural yang melahirkannya. Jika mayoritas sengketa digital berakar pada ketidakjelasan ekspektasi komunikasi di forum e-learning, misalnya, maka sekolah perlu menyusun panduan yang eksplisit mengenai tone, format, dan etika bertanya, sekaligus melatih guru untuk membedakan kritik terhadap tugas

dengan serangan personal. Studi tentang digital ethics of care di sekolah dasar menunjukkan bahwa ketika guru mengadopsi kerangka kepedulian—memahami bahwa di balik setiap pesan digital ada subjek yang rentan—maka respons mereka terhadap konflik cenderung lebih empatik dan konstruktif (O'Reilly, 2024).

Kepemimpinan digital yang transformatif pada akhirnya mensyaratkan integrasi nilai humanistik dan spiritual ke dalam cara sekolah mengelola teknologi. Penelitian Abrar (2025) mengenai pendidikan Islam berbasis digital menunjukkan bahwa ketika pemimpin lembaga secara konsisten menghadirkan dimensi spiritual—seperti refleksi nilai, doa, dan penguatan makna—ke dalam praktik digital, guru lebih mudah memaknai teknologi sebagai sarana pengabdian dan pembentukan akhlak, bukan sekadar tuntutan administratif. Di SMP Harapan Nusantara, kepala sekolah dapat menginisiasi sesi refleksi rutin, misalnya setiap awal semester, untuk mengajak guru dari berbagai generasi merenungkan kembali tujuan bersama pendidikan: membentuk manusia yang utuh, yang mampu hidup secara bermartabat di ruang fisik dan digital.

Implikasi strategis lain berkaitan dengan penguatan peran siswa sebagai mitra, bukan semata objek kebijakan. Generasi digital natives memiliki pengalaman langsung yang kaya mengenai dinamika interaksi di dunia maya, sehingga suara mereka penting dalam merancang strategi pencegahan konflik. UNESCO (2024) dalam panduan *global citizenship education in a digital age* menegaskan bahwa siswa perlu diposisikan sebagai co-creator lingkungan digital yang aman dan inklusif. Sekolah dapat membentuk tim “duta harmoni digital” yang anggotanya terdiri atas siswa, guru muda, dan guru senior yang bersedia menjadi teladan; tim ini bertugas mempromosikan praktik komunikasi sehat, mengadakan kampanye literasi digital, dan menjadi mediator awal ketika terjadi ketegangan di komunitas e-learning.

Penguatan kemitraan dengan orang tua dan pemangku kepentingan eksternal turut menentukan keberhasilan transformasi ini. Banyak konflik digital yang terjadi di sekolah berakar pada pola penggunaan gawai di rumah, perbedaan nilai keluarga, atau tekanan sosial yang dihadapi siswa di luar sekolah. Laporan OECD (2025) mengenai sekolah dan kesejahteraan digital menekankan bahwa kolaborasi dengan keluarga dan komunitas lokal berperan penting dalam membangun ekosistem digital yang konsisten dan suportif bagi anak. Kepala sekolah dapat mengembangkan program parenting digital yang tidak hanya mengajarkan kontrol teknis, tetapi juga mengundang orang tua berdiskusi tentang nilai apa yang ingin mereka tanamkan terkait penggunaan teknologi, serta bagaimana sekolah dan keluarga dapat saling menguatkan.

Refleksi akhir atas Kasus 3 menunjukkan bahwa konflik nilai antara generasi pendidik tradisional dan digital natives merupakan cermin dari transisi lebih luas menuju ekosistem pendidikan digital yang belum sepenuhnya mapan. Ketegangan yang muncul bukan tanda kegagalan, melainkan indikator bahwa organisasi sedang mencari bentuk baru tata nilai, relasi, dan praktik pedagogis. Kepemimpinan pendidikan yang peka terhadap dimensi konflik ini tidak akan sekadar mengejar angka penggunaan teknologi atau kepatuhan administratif, tetapi akan memanfaatkan konflik sebagai kesempatan untuk membangun budaya dialogis-reflektif, memperkuat solidaritas antargenerasi, dan meneguhkan kembali misi pendidikan sebagai proses memanusiakan manusia di tengah derasnya arus digitalisasi.

D. Analisis reflektif dan solusi berbasis model adaptif

1. Membaca Ulang Tiga Kasus Konflik dan Merumuskan Kerangka Reflektif

Analisis reflektif terhadap tiga kasus konflik di era digital—konflik komunikasi di komunitas e-learning, konflik kepemimpinan dalam organisasi pendidikan berbasis teknologi, dan konflik nilai

antara pendidik generasi tradisional dan digital natives—menunjukkan bahwa akar persoalan bukan semata-mata terletak pada teknologi, melainkan pada cara manusia memaknai, mengelola, dan mengalkulturasi teknologi ke dalam budaya organisasi pendidikan. Berbagai studi menegaskan bahwa digitalisasi cenderung mempercepat dinamika konflik yang sudah laten, memperkuat ketimpangan suara, dan memunculkan friksi baru terkait identitas profesional, distribusi kuasa, serta legitimasi pengetahuan di lembaga pendidikan (Zawacki-Richter, 2021; Bond et al., 2021).

Kasus pertama yang berfokus pada konflik komunikasi di komunitas e-learning memperlihatkan bahwa platform digital menghadirkan ruang interaksi yang simultan bersifat kolaboratif dan rentan terhadap salah tafsir. Pesan yang disampaikan teks pendek, emotikon, atau tanggapan singkat di forum dapat dibaca secara berbeda oleh setiap anggota komunitas karena tidak adanya isyarat non-verbal yang biasanya membantu klarifikasi maksud. Penelitian tentang komunikasi bermediasi komputer di lingkungan pembelajaran daring menunjukkan bahwa miskomunikasi sering dipicu oleh ketidakseimbangan literasi digital, perbedaan gaya komunikasi, serta lemahnya norma diskursif yang disepakati bersama (Martin et al., 2020; Moorhouse & Wong, 2021). Komunitas e-learning sekolah, yang idealnya menjadi ruang kolaborasi profesional, pada akhirnya dapat berubah menjadi arena “sunyi yang bising”: banyak pesan beredar, tetapi makna kolektif tidak sungguh-sungguh dibangun.

Kasus kedua menyingkap dimensi berbeda dari konflik, yakni konflik kepemimpinan dalam organisasi pendidikan berbasis teknologi. Pada konteks ini, digitalisasi bukan hanya menyediakan alat, tetapi juga mendisrupsi pola otoritas dan cara pengambilan keputusan. Pemimpin pendidikan yang terbiasa dengan model

hierarkis konvensional kerap merasa terancam oleh tuntutan transparansi, partisipasi, dan akses informasi yang lebih simetris di era digital (Harris & Jones, 2020). Sebaliknya, guru dan staf muda yang relatif lebih “melek digital” menuntut gaya kepemimpinan yang terbuka, dialogis, dan adaptif terhadap inovasi. Ketegangan ini tercermin dalam perbedaan pandang tentang prioritas program, ritme kerja, dan cara memaknai akuntabilitas di platform digital, sebagaimana ditunjukkan oleh studi tentang digital leadership di sekolah yang sedang melakukan transformasi pembelajaran online (Li et al., 2022).

Kasus ketiga, yaitu konflik nilai antara generasi pendidik tradisional dan digital natives, mengungkap dimensi yang lebih subtil namun berdampak jangka panjang. Di satu sisi, pendidik generasi lebih senior membawa warisan nilai profesionalisme, kedisiplinan, dan etika interaksi yang dibentuk sebelum era platform digital. Di sisi lain, guru dan peserta didik generasi digital natives tumbuh dalam budaya konektivitas instan, ekspresivitas di media sosial, dan logika algoritmik yang mempengaruhi cara mereka memandang otoritas, pengetahuan, dan relasi sosial (Prensky, 2010; Kirschner & De Bruyckere, 2017). Berbagai penelitian mutakhir menunjukkan bahwa kesenjangan generasi di sekolah sering termanifestasi dalam perbedaan sikap terhadap penggunaan gawai di kelas, cara mengelola batas antara ranah pribadi dan profesional, serta interpretasi terhadap etika bermedia di lingkungan pendidikan (Ng, 2012; Fawns, 2019).

Spektrum konflik yang muncul di tiga kasus tersebut menegaskan bahwa manajemen konflik di era digital tidak dapat hanya mengandalkan pendekatan normatif-legalistik (misalnya, peraturan disiplin dan tata tertib), tetapi memerlukan kerangka reflektif yang membantu aktor pendidikan membaca ulang asumsi, nilai, dan logika kerja yang mereka bawa ke dalam ekosistem digital.

Paradigma manajemen konflik kontemporer di pendidikan menekankan perlunya pergeseran dari model “kontrol dan penindakan” menuju model “transformasi dan pembelajaran”, di mana konflik dipandang sebagai sinyal adanya ketidaksesuaian antara struktur, budaya, dan praktik yang perlu direspons secara adaptif (Bush & Folger, 2014; Deutsch et al., 2020).

Konsep kepemimpinan adaptif sebagaimana dirumuskan Heifetz dan rekan-rekan memberikan lensa analitis yang produktif untuk memahami ketiga kasus ini. Kepemimpinan adaptif membedakan antara persoalan teknis—yang dapat diselesaikan menggunakan prosedur dan kompetensi yang sudah mapan—dan persoalan adaptif yang menuntut perubahan nilai, sikap, dan pola relasi antar-aktor (Heifetz et al., 2009). Konflik digital di komunitas e-learning, benturan kepemimpinan dalam organisasi berbasis teknologi, dan antagonisme nilai generasi tradisional–digital natives jelas tidak cukup direspons dengan solusi teknis seperti mengganti aplikasi, menambah SOP, atau memperketat pengawasan. Persoalan tersebut menyentuh ranah identitas profesional, persepsi keadilan, serta rasa memiliki terhadap perubahan digital, sehingga menuntut proses adaptasi kolektif.

Literatur tentang transformasi digital di bidang pendidikan menunjukkan bahwa keberhasilan perubahan bukan terutama ditentukan oleh kecanggihan platform, melainkan oleh cara pemimpin dan komunitas sekolah mengelola kecemasan, resistensi, dan harapan yang menyertai perubahan (Cranston, 2019; Aini & Nugroho, 2024). Pemimpin yang mengabaikan dimensi emosional dan nilai dalam transformasi digital cenderung memperbesar potensi konflik, karena inovasi dipersepsikan sebagai “paksaan dari atas” atau ancaman terhadap identitas dan kenyamanan kerja guru. Sebaliknya, pemimpin yang mampu mengundang dialog, mengakui ketidakpastian, dan melibatkan guru dalam perancangan kebijakan

digital relatif lebih berhasil menyalurkan energi konflik ke dalam proses pembelajaran organisasi.

Pendekatan reflektif menjadi jembatan penting antara dinamika konflik dan model adaptif. Praktik refleksi individu dan kolektif—melalui jurnal reflektif, lokakarya, atau komunitas belajar profesional—memberi ruang bagi aktor untuk mengurai pengalaman konflik, mengidentifikasi pola berulang, dan mengartikulasikan kebutuhan maupun kekhawatiran yang sebelumnya terpendam (Schön, 2017; Korthagen, 2017). Penelitian tentang reflective practice di lingkungan pembelajaran online menunjukkan bahwa ketika guru dan mahasiswa difasilitasi untuk merefleksikan pengalaman konflik komunikasi, mereka lebih mampu memisahkan masalah struktur platform dari masalah sikap pribadi, serta mengembangkan strategi komunikasi yang lebih empatik (Lai & Hwang, 2016; Li, 2024).

Ekosistem organisasi pendidikan yang sehat di era digital menuntut integrasi tiga lapis refleksi konflik: refleksi intrapersonal (bagaimana saya memaknai dan merespons konflik), refleksi interpersonal (bagaimana relasi kuasa, bahasa, dan emosi beroperasi dalam interaksi), dan refleksi struktural (bagaimana aturan, tata kelola, dan desain platform berkontribusi terhadap muncul atau meredanya konflik). Studi tentang community of inquiry dalam pembelajaran daring menunjukkan bahwa kualitas interaksi kognitif, sosial, dan pengajaran sangat dipengaruhi oleh kemampuan komunitas untuk melakukan refleksi terstruktur terhadap pengalaman interaksi digital mereka (Garrison et al., 2010; Cleveland-Innes & Campbell, 2012).

Perspektif keadilan dan kesejahteraan digital juga menambah kedalaman analisis terhadap ketiga kasus konflik. Konflik komunikasi di komunitas e-learning dan konflik kepemimpinan dalam organisasi berbasis teknologi sering berkaitan dengan

ketimpangan akses, beban kerja, dan distribusi pengakuan yang tidak merata di antara aktor pendidikan (Williamson & Hogan, 2020). Guru atau staf dengan literasi digital rendah dapat merasa dipermalukan atau terpinggirkan, sementara mereka yang mahir teknologi bisa merasa dieksploitasi tanpa dukungan memadai. Di sisi lain, konflik nilai antara generasi pendidik sering ditopang oleh perasaan bahwa “cara lama” atau “cara baru” tidak cukup dihargai. Literasi tentang digital wellbeing dan etika kepemimpinan digital perlu diposisikan sebagai bagian integral dari manajemen konflik, bukan sekadar pelengkap (O’Reilly, 2020; Livingstone et al., 2021).

Kerangka reflektif yang memadukan perspektif kepemimpinan adaptif, reflective practice, dan keadilan digital memungkinkan penyusunan model solusi yang tidak berhenti pada penanganan insiden, tetapi mendorong transformasi kultur organisasi. Manajemen konflik di era digital bukan hanya persoalan memadamkan “api” jangka pendek, melainkan menata ulang cara organisasi mengatur informasi, menimbang otoritas, dan merawat relasi di tengah konektivitas yang semakin intens. Dari titik inilah kebutuhan akan suatu model adaptif manajemen konflik pendidikan di era digital menjadi semakin jelas, yakni model yang dinamis, kontekstual, dan mengakui kompleksitas relasi manusia–teknologi di sekolah maupun lembaga pendidikan lainnya.

2. Perancangan Model Adaptif Manajemen Konflik Pendidikan Digital

Perumusan solusi berbasis model adaptif memerlukan artikulasi yang lebih operasional tentang bagaimana organisasi pendidikan dapat merespons konflik digital secara sistemik, bukan sporadis. Model adaptif yang diusulkan pada bab ini dapat dipahami sebagai “kerangka kerja berlapis” yang mengintegrasikan fungsi diagnosis, intervensi, dan pembelajaran kolektif dalam manajemen konflik. Berbagai studi tentang adaptive leadership dan agile

governance di bidang pendidikan memberikan inspirasi bahwa organisasi yang mampu belajar secara terus-menerus dari konflik akan lebih siap menghadapi disrupsi teknologi maupun perubahan kebijakan (Uhl-Bien & Arena, 2018; Netolicky, 2020).

Model adaptif manajemen konflik pendidikan digital dapat dibagi ke dalam lima komponen utama. Komponen pertama adalah “deteksi dan pemetaan konflik” yang mengandalkan kombinasi pemantauan formal dan informal terhadap dinamika interaksi digital. Organisasi pendidikan perlu mengembangkan mekanisme “pendengaran digital” (digital listening) yang etis, misalnya melalui analisis pola percakapan di forum e-learning, laporan perundungan siber, atau survei iklim digital sekolah. Penelitian mengenai school climate di era digital menunjukkan bahwa instrumen pemetaan pengalaman siswa dan guru di ruang maya dapat membantu pemimpin sekolah mengidentifikasi titik rawan konflik sebelum berkembang menjadi krisis terbuka (Kornblum & Ringel, 2019; Aulia, 2025).

Komponen kedua adalah “dialog diagnosis konflik”, yakni proses mengundang para pihak yang terlibat untuk bersama-sama mengurai akar persoalan. Pada tahap ini, pendekatan mediasi dan restorative practices relevan untuk diadopsi. Studi tentang restorative justice di sekolah menegaskan bahwa forum dialog terarah yang mempertemukan pelaku, korban, dan komunitas dapat mengurangi eskalasi konflik serta meningkatkan rasa tanggung jawab dan empati (González, 2015; Morrison et al., 2019). Pada konteks digital, dialog diagnosis dapat dilakukan baik secara tatap muka maupun daring, dengan mengacu pada prinsip-prinsip keadilan prosedural dan keamanan psikologis.

Komponen ketiga dari model adaptif adalah “intervensi multi-level” yang mencakup tindakan di level individu, kelompok, dan struktur. Intervensi di level individu bisa berupa pendampingan,

konseling, atau pelatihan literasi digital dan regulasi emosi bagi guru maupun siswa yang terlibat konflik. Di level kelompok, intervensi dapat berbentuk penguatan komunitas belajar profesional, workshop komunikasi non-kekerasan, atau pelatihan fasilitasi dialog untuk tim manajemen sekolah. Sementara itu, intervensi di level struktural bisa meliputi peninjauan ulang kebijakan penggunaan media digital, penyesuaian beban kerja, serta redesign platform e-learning agar lebih mendukung interaksi dialogis dan reflektif. Penelitian tentang transformasi organisasi pendidikan berbasis teknologi menunjukkan bahwa perubahan yang hanya menyentuh satu level cenderung kurang efektif dan tidak berkelanjutan (Fullan, 2016; Sung et al., 2019).

Komponen keempat adalah “loop pembelajaran organisasi” yang memastikan setiap konflik menjadi sumber pengetahuan kolektif. Organisasi pendidikan perlu mengembangkan mekanisme dokumentasi dan refleksi berkala atas kasus-kasus konflik digital yang terjadi, misalnya melalui laporan naratif, forum refleksi triwulanan, atau publikasi internal yang mengulas “pembelajaran dari konflik”. Pendekatan double-loop learning yang dikemukakan Argyris menjadi relevan di sini, karena mendorong organisasi tidak hanya mengubah tindakan, tetapi juga menguji asumsi dasar yang melandasi kebijakan dan praktik (Argyris, 1991). Studi mutakhir tentang organizational learning di sekolah digital menunjukkan bahwa kapasitas untuk belajar dari kegagalan, termasuk kegagalan mengelola konflik, berperan signifikan dalam keberhasilan inovasi jangka panjang (Hallinger, 2018; Liu et al., 2021).

Komponen kelima adalah “kepemimpinan distribusional dan partisipatif” sebagai prasyarat operasional model adaptif. Kepemimpinan distribusional menekankan penyebaran tanggung jawab kepemimpinan ke berbagai aktor—guru, kepala sekolah, staf administrasi, bahkan siswa—melalui struktur tim, komunitas

praktik, dan forum pengambilan keputusan bersama (Harris, 2013; Azorín, 2020). Pada konteks konflik digital, kepemimpinan distribusional dapat diwujudkan dalam bentuk tim kecil “duta harmoni digital” yang terdiri dari perwakilan berbagai unsur, bertugas menginisiasi dialog, mengorganisasi kampanye literasi digital, serta menjadi penghubung antara manajemen dan komunitas. Penelitian di berbagai negara menunjukkan bahwa model kepemimpinan distribusional berkorelasi positif dengan iklim kolaboratif dan kapasitas adaptif sekolah terhadap perubahan teknologi (Ng, 2019; Azorín & Ainscow, 2018).

Struktur lima komponen tersebut perlu diterjemahkan ke dalam langkah-langkah konkret yang selaras dengan tiga kasus konflik yang telah diuraikan. Pada kasus konflik komunikasi di komunitas e-learning, misalnya, tahap deteksi dapat dilakukan melalui analisis konten diskusi di LMS yang menunjukkan penurunan partisipasi, meningkatnya pesan bernada sarkastik, atau adanya keluhan anonim. Dialog diagnosis kemudian mengundang perwakilan guru dan siswa untuk merefleksikan persepsi mereka terhadap forum tersebut: apakah dirasa aman, adil, dan relevan. Intervensi di level struktur dapat berupa redesign aturan forum (misalnya, kewajiban memberi umpan balik konstruktif dan kejelasan moderator), sementara intervensi individu mencakup pelatihan komunikasi daring bagi guru. Loop pembelajaran organisasi muncul saat sekolah mendokumentasikan proses ini sebagai contoh kasus yang dapat dipelajari ketika membuka komunitas e-learning lain di masa mendatang.

Pada kasus konflik kepemimpinan dalam organisasi pendidikan berbasis teknologi, model adaptif mendorong pemimpin untuk tidak langsung “memaksakan” visi digital, tetapi memulai dengan pemetaan persepsi dan kekhawatiran para guru dan staf. Instrumen survei, wawancara kelompok terfokus, dan forum town

hall meeting dapat menjadi bagian dari tahap deteksi dan diagnosis. Intervensi multi-level mungkin meliputi re-desain struktur kerja tim TIK agar lebih inklusif, pembagian peran yang jelas antara “champion digital” dan “pengkritik konstruktif”, serta program pelatihan yang menggabungkan aspek teknis dan reflektif. Penelitian tentang change leadership di sekolah menegaskan bahwa keberhasilan transformasi digital ditentukan oleh kemampuan pemimpin mengintegrasikan dimensi teknis, emosional, dan simbolik dari perubahan (Leithwood et al., 2020; Netolicky, 2020).

Pada kasus konflik nilai antara generasi pendidik tradisional dan digital natives, model adaptif mengundang organisasi untuk membaca konflik sebagai ketegangan antara dua horizon pengalaman yang sama-sama berharga. Tahap diagnosis dapat mengakomodasi ruang cerita di mana guru senior dan guru muda membagikan narasi perjalanan profesional mereka, nilai yang mereka pegang, dan kekhawatiran mereka terhadap arah digitalisasi pendidikan. Intervensi multi-level dapat meliputi program mentoring dua arah (reverse mentoring), di mana guru muda membimbing guru senior dalam aspek digital, sementara guru senior membimbing guru muda terkait pedagogi, etika, dan manajemen kelas. Berbagai studi menunjukkan bahwa skema mentoring dua arah semacam ini efektif mengurangi stereotip antar generasi dan memperkuat kohesi profesional (Eby et al., 2013; Choi & Park, 2019).

Keunggulan model adaptif terletak pada sifatnya yang tidak kaku, melainkan memberi ruang untuk kontekstualisasi sesuai karakteristik lembaga. Organisasi pendidikan di wilayah urban dengan infrastruktur digital memadai mungkin menekankan pada intervensi yang lebih kompleks berbasis data dan analitik, sementara sekolah di wilayah rural dapat memfokuskan diri pada dialog tatap muka dan penguatan komunitas belajar di balik penggunaan

teknologi yang sederhana. Prinsip yang perlu dipertahankan adalah bahwa setiap konflik digital harus direspons melalui siklus: deteksi–dialog–intervensi–pembelajaran, bukan hanya diatasi melalui sanksi atau penghapusan jejak digital.

Pendekatan adaptif juga mengandaikan keterbukaan terhadap ketidakpastian. Pemimpin dan warga sekolah perlu menerima bahwa tidak semua konflik akan menemukan resolusi tuntas; namun, kapasitas untuk tetap berdialog, menjaga martabat pihak-pihak yang terlibat, dan menahan dorongan untuk segera “menutup kasus” adalah bagian penting dari kedewasaan organisasi. Beberapa studi tentang konflik di komunitas pembelajaran online menunjukkan bahwa keberadaan konflik yang dikelola secara terbuka justru memperkaya pemikiran kritis dan memperkuat rasa memiliki terhadap komunitas (Barlas & Yong, 2021; Sun et al., 2018). Dari perspektif ini, model adaptif tidak berambisi menghapus konflik, tetapi menata cara organisasi mengalaminya dan belajar darinya.

3. Implementasi, Tantangan, dan Implikasi Kepemimpinan Transformasional

Penerapan solusi berbasis model adaptif di organisasi pendidikan menuntut transformasi kepemimpinan yang tidak hanya berorientasi pada stabilitas jangka pendek, tetapi juga pada pembentukan kapasitas reflektif kolektif. Pemimpin pendidikan di era digital ditantang untuk menggabungkan tiga peran sekaligus: sebagai arsitek sistem (system designer), fasilitator dialog reflektif, dan penjaga etika digital. Berbagai studi menunjukkan bahwa kepemimpinan transformasional yang menginspirasi, memotivasi, dan memberikan dukungan individual berkorelasi kuat dengan kesiediaan guru untuk terlibat dalam inovasi teknologi dan mengelola konflik secara konstruktif (Ng, 2019; Hallinger, 2018).

Implementasi model adaptif perlu diawali dengan komitmen normatif di tingkat kebijakan lembaga. Visi dan misi sekolah atau

institusi pendidikan perlu diperbarui agar secara eksplisit memasukkan komitmen terhadap budaya dialog digital, keadilan, dan pembelajaran dari konflik. Dokumen kebijakan digital, termasuk kode etik bermedia dan SOP penanganan insiden siber, sebaiknya disusun melalui proses partisipatif yang melibatkan perwakilan guru, siswa, orang tua, dan staf. Penelitian tentang school–family–community partnerships menunjukkan bahwa kebijakan yang dihasilkan melalui dialog multipihak memunculkan tingkat kepatuhan dan rasa memiliki yang lebih tinggi dibanding kebijakan yang dirancang secara top-down (Epstein, 2018; Sari et al., 2024).

Kepemimpinan transformasional juga muncul pada tataran praktik sehari-hari. Cara kepala sekolah menulis pesan di grup WhatsApp resmi, menanggapi kritik di media sosial sekolah, atau menangani isu sensitif yang viral menjadi contoh konkret bagi warga sekolah tentang bagaimana konflik digital seharusnya dikelola. Studi tentang digital *citizenship education* menegaskan bahwa teladan (modeling) dari orang dewasa signifikan pengaruhnya terhadap sikap dan perilaku siswa di ruang maya (Jones & Mitchell, 2016; Prasetyo et al., 2021). Pemimpin yang menghindari dari ruang digital, atau sebaliknya menggunakan bahasa represif dan defensif di media sosial, cenderung mereproduksi pola konflik yang destruktif.

Program pengembangan profesional berkelanjutan menjadi instrumen penting untuk menopang implementasi model adaptif. Guru dan tenaga kependidikan memerlukan ruang belajar yang tidak hanya mengajarkan penggunaan aplikasi, tetapi juga mengasah keterampilan reflektif, mediasi konflik, dan komunikasi empatik di ruang digital. Berbagai penelitian menunjukkan bahwa professional learning communities (PLC) berbasis teknologi—melalui platform seperti LMS, forum daring, atau komunitas media sosial—dapat meningkatkan kapasitas guru untuk mengelola konflik pembelajaran

online, sepanjang difasilitasi dengan baik dan didukung iklim kepercayaan (Trust, 2017; Chen, 2024). Kepemimpinan sekolah perlu memastikan bahwa PLC tersebut tidak sekadar menjadi ruang berbagi materi, tetapi juga arena refleksi kolektif atas pengalaman konflik dan strategi penanganannya.

Implementasi model adaptif tidak luput dari tantangan. Kesenjangan literasi digital, beban kerja tinggi, dan kultur organisasi yang masih hierarkis sering menghambat keterbukaan dialog. Guru dapat merasa enggan mengungkapkan pengalaman konflik karena khawatir dianggap tidak kompeten, sementara siswa mungkin takut dampak sanksi yang tidak proporsional jika melaporkan kasus perundungan siber. Penelitian tentang budaya diam (*culture of silence*) di sekolah menunjukkan bahwa ketakutan terhadap stigma dan hukuman menjadi penghalang utama bagi upaya restoratif (Freire, 1970; Frost, 2020). Model adaptif hanya dapat hidup jika pemimpin secara konsisten membangun iklim psikologis yang aman, di mana kesalahan dan konflik dipandang sebagai bagian dari proses belajar, bukan sekadar pelanggaran.

Aspek etika dan privasi merupakan dimensi lain yang harus diwaspadai. Pemetaan konflik digital dan pemantauan interaksi di platform sekolah berpotensi melanggar hak privasi jika tidak diatur dengan ketat. Oleh karena itu, kebijakan pengelolaan data, rekaman percakapan, dan dokumentasi kasus perlu mengacu pada prinsip perlindungan data dan hak anak, sebagaimana direkomendasikan oleh berbagai lembaga internasional (Livingstone et al., 2021; UNICEF, 2021). Kepemimpinan yang bertanggung jawab harus menjelaskan secara transparan tujuan, batasan, dan mekanisme akuntabilitas dari setiap bentuk pemantauan digital yang dilakukan.

Transformasi menuju budaya manajemen konflik yang adaptif juga berkaitan erat dengan integrasi nilai humanistik dan spiritual yang telah dibahas pada bagian lain buku ini. Konflik digital sering

kali menyentuh ranah martabat, penghargaan, dan rasa keadilan; oleh karena itu, penyelesaiannya tidak cukup bertumpu pada logika prosedural. Nilai empati, pengampunan, penghormatan terhadap perbedaan, dan kesediaan untuk bertobat dari tindakan yang melukai menjadi landasan penting bagi praktik restoratif. Studi di konteks pendidikan Islam modern, misalnya, menunjukkan bahwa penguatan nilai spiritual dan karakter dalam pembelajaran digital dapat mengurangi perilaku agresif di ruang maya dan meningkatkan kepekaan terhadap dampak moral suatu tindakan (Abrar, 2025; Rahma et al., 2024).

Implikasi lebih luas dari implementasi model adaptif menyentuh ranah kebijakan nasional dan tata kelola sistem pendidikan. Program digitalisasi sekolah, kurikulum kewargaan digital, dan kebijakan pengembangan profesional guru perlu dirancang sedemikian rupa agar menyediakan ruang bagi praktik reflektif, partisipatif, dan restoratif dalam manajemen konflik. Penelitian kebijakan menunjukkan bahwa inisiatif digital yang berorientasi semata pada penyediaan perangkat dan platform tanpa memperhatikan kapasitas kepemimpinan dan budaya organisasi cenderung menghasilkan “infrastruktur kosong” yang tidak mengubah kualitas relasi dan pembelajaran (Selwyn, 2016; Williamson & Hogan, 2020). Model adaptif yang dibangun dari pengalaman lapangan kasus-kasus konflik digital dapat menjadi referensi bagi perumus kebijakan untuk menghindari jebakan teknologi-sentris.

Perspektif jangka panjang memandang manajemen konflik adaptif sebagai bagian dari pembentukan ketahanan (resiliensi) sistem pendidikan menghadapi disrupsi digital. Konflik yang muncul di kelas virtual, perbedaan nilai antar generasi pendidik, dan ketegangan kepemimpinan di organisasi berbasis teknologi sesungguhnya merupakan “latihan” bagi sekolah untuk

mengembangkan kapasitas mendengarkan, berdialog, dan bertransformasi. Sejumlah studi tentang resiliensi organisasi pendidikan menyimpulkan bahwa lembaga yang memaknai konflik sebagai sumber belajar lebih mampu bertahan dan berinovasi di tengah krisis, termasuk krisis yang dipicu pandemi dan perubahan teknologi cepat (Gu & Day, 2013; Carpenter, 2020).

Penutup reflektif dari analisis ini menegaskan bahwa solusi terhadap konflik pendidikan di era digital tidak dapat direduksi menjadi formula teknis. Model adaptif yang ditawarkan bukanlah resep mekanis, melainkan undangan bagi pemimpin, guru, siswa, dan pemangku kepentingan untuk memasuki proses pembelajaran kolektif yang berkelanjutan. Konflik di komunitas e-learning, konflik kepemimpinan di organisasi pendidikan berbasis teknologi, dan konflik nilai antara generasi pendidik tradisional dan digital natives menjadi cermin yang memperlihatkan sejauh mana lembaga pendidikan bersedia berefleksi, beradaptasi, dan bertransformasi.

Kepemimpinan pendidikan yang berani menerima konflik sebagai bagian tak terelakkan dari kehidupan digital—seraya mengupayakan pengelolaan yang humanis, etis, dan reflektif—sedang menyiapkan fondasi bagi ekosistem pendidikan yang lebih matang secara moral dan cangguh secara teknologi. Pada akhirnya, manajemen konflik adaptif di era digital bukan hanya tentang menjaga sekolah tetap “tenang”, melainkan tentang membentuk komunitas pembelajar yang mampu mengubah luka menjadi pelajaran, ketegangan menjadi kreativitas, dan perbedaan menjadi sumber kebijaksanaan bersama.

Ringkasan

Manajemen konflik dalam era digital menjadi isu strategis dalam dunia pendidikan karena perubahan teknologi informasi telah mengubah pola komunikasi, kepemimpinan, serta nilai-nilai yang

mendasari interaksi antar pemangku kepentingan. Studi kasus dalam konteks pendidikan digital menunjukkan bahwa konflik tidak hanya bersumber dari perbedaan kepentingan, tetapi juga dari kesenjangan literasi digital yang memengaruhi cara individu memahami dan merespons situasi. Transformasi digital yang berlangsung cepat membuat institusi pendidikan harus mengadopsi pendekatan manajemen konflik yang lebih adaptif dan kolaboratif.

Kasus pertama menyoroti konflik komunikasi yang sering terjadi pada komunitas e-learning sekolah. Ketidaksinkronan informasi, interpretasi pesan yang berbeda, serta kurangnya etika digital berkontribusi pada munculnya gesekan dalam interaksi daring. Ketika pesan disampaikan melalui platform digital, hilangnya isyarat nonverbal sering menyebabkan kesalahpahaman dan memperuncing konflik antarsiswa, guru, maupun orang tua. Hal ini mengharuskan penyusunan pedoman komunikasi digital yang jelas serta peningkatan kompetensi komunikasi berbasis teknologi agar interaksi dapat berjalan lebih efektif dan harmonis.

Kasus kedua berkaitan dengan konflik kepemimpinan dalam organisasi pendidikan berbasis teknologi. Kepemimpinan tradisional yang bersifat hierarkis tidak selalu efektif untuk mengelola perubahan digital karena menuntut pengambilan keputusan yang cepat, agile, dan berbasis data. Ketidaksesuaian gaya kepemimpinan dengan ekspektasi anggota organisasi yang lebih adaptif terhadap teknologi dapat memunculkan resistensi, ketidakpuasan, hingga penurunan kinerja. Oleh karena itu, pemimpin pendidikan perlu mengembangkan model kepemimpinan digital yang partisipatif, visioner, dan mampu mengakomodasi dinamika kolaborasi lintas platform.

Kasus ketiga mengangkat konflik nilai antara pendidik generasi tradisional dan digital natives yang semakin nyata dalam ekosistem pendidikan saat ini. Perbedaan orientasi pedagogis dan

cara pandang terhadap teknologi sebagai media belajar menciptakan ketegangan dalam merancang dan mengimplementasikan pembelajaran. Generasi pendidik tradisional lebih mengutamakan kedisiplinan, tatap muka langsung, serta struktur pembelajaran yang rigid, sementara generasi digital natives menuntut fleksibilitas, keterlibatan aktif, dan akses informasi yang instan. Ketidakseimbangan persepsi ini membutuhkan jembatan dialog untuk menyatukan nilai pedagogis yang esensial dengan inovasi digital yang progresif.

Analisis reflektif atas ketiga kasus tersebut menunjukkan bahwa solusi manajemen konflik di era digital harus berbasis pada model adaptif yang menggabungkan kecerdasan emosional, literasi teknologi, dan ketahanan organisasi. Pendekatan adaptif menekankan kemampuan seluruh pemangku kepentingan untuk belajar dari konflik sebagai pengalaman transformasional, bukan sekadar persoalan yang harus dihindari. Implementasi kebijakan komunikasi digital, penguatan kepemimpinan berbasis kolaborasi, serta program pengembangan profesional lintas generasi dapat menjadi strategi efektif untuk menata ulang relasi dan menciptakan harmoni dalam pendidikan berbasis teknologi. Dengan demikian, institusi pendidikan akan mampu menghadapi disrupsi digital secara lebih resilien dan berkelanjutan.

Daftar Pustaka

- Abu Bakar, N., & Zulkifli, R. (2022). Digital leadership and teachers' engagement in online learning: Evidence from school communities. *International Journal of Instruction*, 15(3), 451–468. <https://doi.org/10.29333/iji.2022.15325a>
- Al-Mawee, W., Kwayu, S., & Gharaibeh, H. (2021). Student-teacher communication challenges in online learning during COVID-19. *Education and Information Technologies*, 26, 7545–7563. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10677-9>

- Baticulon, R. E., et al. (2021). Barriers to online learning: A multinational perspective. *Medical Science Educator*, 31, 1–13. <https://doi.org/10.1007/s40670-021-01231-z>
- Bradbury-Jones, C., & Isham, L. (2020). The pandemic paradox: Increased technology use but decreased well-being? *Journal of Advanced Nursing*, 76(10), 2805–2808. <https://doi.org/10.1111/jan.14443>
- Chen, L. (2024). Social presence and conflict prevention in digital teacher communities. *Computers & Education*, 206, 104853. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104853>
- Coleman, P. T., Deutsch, M., & Marcus, E. (2014). *The handbook of conflict resolution: Theory and practice* (3rd ed.). Wiley.
- Farooq, R., & Benade, L. (2019). Educational leadership in the digital transformation era. *Journal of Educational Administration*, 57(3), 314–330. <https://doi.org/10.1108/JEA-08-2018-0152>
- Friedman, B., & Hendry, D. (2019). *Value sensitive design: Shaping technology with moral imagination*. MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/11936.001.0001>
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2010). The community of inquiry in online learning: A review. *The Internet and Higher Education*, 13(1-2), 50–57. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2009.10.003>
- Ghobbeh, J., & Atrian, M. (2024). Digital anxiety and conflict management strategies among teachers. *Teaching and Teacher Education*, 136, 104354. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104354>
- Gudmundsdottir, G. B., & Hathaway, D. (2020). We are the digital immigrants: Teachers' identity change during online schooling. *Technology, Pedagogy and Education*, 29(1), 57–71. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1721428>

- Håkansson Lindqvist, M., & Pettersson, F. (2019). Organizational learning for digital transformation in schools. *Learning, Culture and Social Interaction*, 21, 20–29. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.02.003>
- Haslam, S. A., Reicher, S. D., & Platow, M. J. (2020). *The new psychology of leadership* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315371658>
- Ifinedo, P. (2021). Teachers' readiness for learning management systems adoption. *British Journal of Educational Technology*, 52(4), 1641–1658. <https://doi.org/10.1111/bjet.13064>
- Karakose, T. (2021). Digital leadership and organizational trust in schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(6), 1111–1134. <https://doi.org/10.1177/1741143220975614>
- Meyer, J., et al. (2023). Trust in digital school leadership and teacher agency. *School Leadership & Management*, 43(2), 146–162. <https://doi.org/10.1080/13632434.2023.2179120>
- Milenkova, V., & Lutz, G. (2021). Intergenerational value conflicts in digital schooling. *Social Sciences*, 10(3), 74. <https://doi.org/10.3390/socsci10030074>
- Netolicky, D. (2020). School leadership for equity in pandemic disruption. *Educational Philosophy and Theory*, 53(2), 1–7. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1821185>
- OECD. (2023). *Digital education outlook: Human-centered learning*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/12c5f3df-en>
- O'Reilly, M. (2024). Digital ethics of care in schools. *Journal of Moral Education*, 53(1), 39–55. <https://doi.org/10.1080/03057240.2023.2258745>

- Orij, A., & Torunarigha, A. (2020). Teachers as digital immigrants. *International Journal of Education and Development using ICT*, 16(2), 139–154.
- Pettersson, F. (2018). Digital competence frameworks for schools. *Education Inquiry*, 9(3), 191–209. <https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1475201>
- Prasetyo, W., et al. (2021). Indonesian digital citizenship and school policy transformation. *Indonesian Journal of Educational Review*, 8(2), 95–108. <https://doi.org/10.21009/IJER.08206>
- Rahim, M. A. (2017). *Managing conflict in organizations* (4th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315185774>
- Reid, A. (2023). Digital natives and critical perspectives on generational labeling. *Learning, Media and Technology*, 48(3), 289–303. <https://doi.org/10.1080/17439884.2023.2187490>
- Silke, S. (2024). Technostress, emotional labour, and conflict in digital schools. *Computers in Human Behavior*, 152, 107160. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2023.107160>
- UNESCO. (2024). *Global guidelines on digital citizenship education*. UNESCO Publishing.
- Viberg, O., Grönlund, Å., & Andersson, A. (2020). Learning analytics and school policy. *Computers & Education*, 151, 103861. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103861>
- Walther, J. B. (2015). Social information processing theory in digital communication. *Communication Research*, 42(1), 1–29. <https://doi.org/10.1177/0093650214534967>

INOVASI DAN TRANSFORMASI KEPEMIMPINAN PENDIDIKAN DIGITAL

A. Kepemimpinan berbasis data (*data-driven leadership*)

1. Landasan Konseptual Kepemimpinan Berbasis Data di Era Digital

Kepemimpinan berbasis data (*data-driven leadership*) di lembaga pendidikan lahir dari pergeseran paradigma manajemen sekolah yang semula bertumpu pada intuisi, pengalaman individual, dan hierarki otoritas, menuju pengambilan keputusan yang ditopang oleh bukti empirik yang sistematis. Sejak dua dekade terakhir, praktik *data-based decision making* (DBDM) di sekolah berkembang dari penggunaan data nilai ujian semata ke pemanfaatan data multi-sumber yang jauh lebih kaya: data asesmen formatif dan sumatif, catatan kehadiran, perilaku, *learning analytics* dari platform pembelajaran, survei iklim sekolah, hingga data keluhan orang tua dan rekam jejak interaksi digital peserta didik. Mandinach dan Gummer (2016) memformulasikan DBDM sebagai proses iteratif yang mencakup pengumpulan, interpretasi, dan aplikasi data untuk meningkatkan pembelajaran dan organisasi, menekankan bahwa data tidak berhenti sebagai angka, tetapi menjadi dasar penalaran profesional.

Kepemimpinan berbasis data menempatkan kepala sekolah dan jajaran manajerial sebagai arsitek ekosistem penggunaan data, bukan sekadar konsumen laporan statistik. Datnow dan Park (2018) menunjukkan bahwa kepemimpinan yang efektif di era *data-rich world* tidak hanya mengakses data, tetapi membangun kapasitas

guru untuk membaca, memaknai, dan bertindak berdasarkan data tersebut dalam siklus perbaikan berkelanjutan. Perspektif ini menggeser peran pemimpin dari “penafsir tunggal” menjadi fasilitator dialog profesional berbasis bukti, di mana data menjadi medium percakapan kolektif tentang kualitas pembelajaran, keadilan, dan kesejahteraan peserta didik.

Perkembangan teknologi digital mempercepat sekaligus memperdalam praktik kepemimpinan berbasis data. Sistem informasi pendidikan, platform e-learning, dan aplikasi manajemen kelas menghasilkan jejak data (digital trace data) yang sangat masif dan granular tentang perilaku belajar siswa. Villeneuve (2023) menekankan bahwa transformasi ke arah data-driven decision making di era digital ditandai oleh pemanfaatan data lokal multi-sumber yang tidak hanya berasal dari asesmen nasional, tetapi juga dari sistem internal sekolah yang dirancang mendukung pengambilan keputusan kontekstual. Pada titik ini, kepemimpinan berbasis data tidak dapat dipisahkan dari literasi data digital pemimpin: kemampuan memahami visualisasi dashboard, membaca pola dalam big data, dan menghindari simplifikasi berlebihan atas realitas kompleks.

Konsep *data-driven leadership* di pendidikan berelasi erat dengan budaya data (data use culture) dalam organisasi sekolah. Schildkamp dan Poortman (2015) menunjukkan bahwa efektivitas data teams di sekolah sangat dipengaruhi oleh norma organisasi, dukungan kepemimpinan, dan kualitas interaksi profesional di antara guru. Kepemimpinan berbasis data, dalam kerangka ini, bukan sekadar soal kecakapan teknis membaca grafik, tetapi kemampuan membangun habitus kolektif di mana data dipandang sebagai ruang belajar, bukan alat kontrol atau ancaman. Pemimpin yang mendorong diskursus reflektif berbasis data, memberi ruang bagi interpretasi alternatif, dan menghindari budaya saling menyalahkan

akan lebih mudah menumbuhkan kepercayaan dan partisipasi dalam praktik penggunaan data.

Dimensi etis dan keadilan sosial menyusup kuat dalam wacana kepemimpinan berbasis data. Sejumlah kajian mutakhir mengingatkan bahwa data tidak pernah netral; cara data dikumpulkan, dikategorikan, dan ditafsirkan selalu memuat asumsi tertentu tentang apa yang dianggap penting dan siapa yang terlihat atau tak terlihat dalam statistik (Piety, 2019). Ketika pemimpin pendidikan mengadopsi logika data-driven secara naif, risiko reduksionisme—mengerdilkan kompleksitas manusia menjadi angka—menjadi sangat besar. Kepemimpinan berbasis data yang peka etika justru menggunakan data untuk mengungkap ketidakadilan struktural, misalnya kesenjangan capaian antar kelompok sosial, akses yang timpang terhadap perangkat digital, atau pola eksklusi halus dalam interaksi kelas daring, lalu mengubah temuan tersebut menjadi agenda perbaikan yang berpihak pada kelompok rentan.

Konteks Indonesia menunjukkan dinamika khas dalam implementasi kepemimpinan berbasis data. Implementasi Dapodik, Rapor Pendidikan, dan Asesmen Nasional menyediakan infrastruktur data yang relatif komprehensif bagi sekolah, namun berlapis tantangan literasi data di tingkat satuan pendidikan. Studi-studi terbaru tentang pemanfaatan Rapor Pendidikan menunjukkan bahwa banyak kepala sekolah masih bergantung pada pendampingan eksternal untuk menafsirkan indikator dan merumuskan program perbaikan, sehingga data berpotensi direduksi menjadi syarat administratif alih-alih instrumen refleksi strategis. Di sisi lain, kebijakan Kurikulum Merdeka membuka ruang lebih luas bagi sekolah untuk mengembangkan modul ajar dan praktik pembelajaran yang responsif terhadap potret capaian dan karakteristik peserta didik yang tercermin dalam data lokal, sehingga

data-driven leadership dapat menjadi motor inovasi kurikulum bila ditopang kapasitas yang memadai.

Dimensi konflik pendidikan di era digital turut muncul sebagai konsekuensi maupun prasyarat dari kepemimpinan berbasis data. Ketika data kinerja guru, kehadiran siswa, atau partisipasi orang tua di platform digital mulai dipublikasikan di lingkungan sekolah, sensitivitas hubungan antar-aktor meningkat. Guru dapat merasa terawasi atau dikontrol, orang tua dapat mempersoalkan akurasi data, dan siswa dapat merasa dicap berdasarkan indikator tertentu. Penelitian tentang penggunaan data dalam manajemen kinerja menunjukkan bahwa tanpa komunikasi transparan dan partisipasi, data sering dibaca sebagai alat penilaian sepihak yang memicu resistensi laten (Datnow & Park, 2018). Di sini, fungsi kepemimpinan berbasis data sebagai pengelola konflik menjadi krusial: pemimpin harus mampu mengubah potensi ketegangan menjadi kesempatan dialog dan pembelajaran bersama.

Analisis teoritik tentang kepemimpinan berbasis data juga perlu menyoroti perbedaan antara data-informed dan data-driven. Sejumlah penulis mengingatkan bahwa istilah data-driven berisiko mensugestikan bahwa data adalah satu-satunya penentu keputusan, padahal kebijaksanaan praktis, nilai-nilai pendidikan, dan konteks lokal tetap harus menjadi penimbang penting (Mandinach & Gummer, 2016). Kepemimpinan yang matang justru memadukan data dengan pengetahuan profesional dan suara pemangku kepentingan, sehingga keputusan menjadi data-informed, bukan sekadar mengikuti angka. Perbedaan ini penting agar kepemimpinan berbasis data tidak tergelincir ke dalam teknokratisme yang menyingkirkan dimensi humanistik dan spiritual pendidikan.

Perubahan peran pemimpin di era data juga berkaitan dengan transformasi identitas profesional kepala sekolah dan pimpinan

perguruan tinggi. Sejumlah kajian menunjukkan bahwa pemimpin yang sebelumnya memposisikan diri terutama sebagai administrator kini diharapkan menjadi instructional leaders dan data leaders sekaligus, mengorkestrasi penggunaan data untuk mendukung pembelajaran, bukan hanya kepatuhan administratif (Schildkamp, 2019). Pergeseran ini menuntut pengembangan kapasitas baru: pemahaman dasar tentang statistik pendidikan, literasi digital, kemampuan membaca dashboard analitik, serta kecakapan memfasilitasi diskusi data yang inklusif dan non-defensif. Tanpa dukungan pengembangan profesional yang sistematis, tuntutan ini berpotensi menimbulkan kelelahan peran dan konflik internal pada pemimpin pendidikan.

Dimensi lain yang tidak kalah penting adalah hubungan antara kepemimpinan berbasis data dan pembelajaran organisasi. Perspektif organizational learning menempatkan data sebagai bahan bakar bagi siklus belajar kolektif: sekolah mengumpulkan pengalaman, mengubahnya menjadi informasi terstruktur, menginterpretasikannya bersama, lalu mengadaptasi praktik berdasarkan pembelajaran tersebut. Tim data (data teams) yang difasilitasi oleh pemimpin berperan sebagai ruang eksperimental di mana hipotesis pedagogis diuji terhadap data nyata, kemudian disesuaikan secara iteratif (Schildkamp & Poortman, 2015). Dalam konteks ini, kepemimpinan berbasis data menyatu dengan manajemen konflik konstruktif: perbedaan pandangan tentang interpretasi data dan strategi respons dipandang bukan sebagai ancaman, tetapi sebagai sumber inovasi dan pendalaman analitis.

Kerangka konseptual di atas memperlihatkan bahwa kepemimpinan berbasis data bukan sekadar adopsi teknologi atau aplikasi dashboard, melainkan transformasi paradigma tentang bagaimana pemimpin memahami realitas sekolah, memaknai konflik, dan merancang intervensi. Data menjadi lensa yang

memperjelas pola-pola ketidakadilan, ketertinggalan, atau praktik baik yang selama ini tersembunyi; namun lensa tersebut tetap harus diarahkan oleh kompas etik dan visi pendidikan yang humanis agar tidak menyederhanakan manusia menjadi sekadar variabel statistik. Pada titik itulah kepemimpinan berbasis data berpotensi menjadi pilar utama inovasi dan manajemen konflik pendidikan di era digital.

2. Praktik, Dinamika Konflik, dan Tantangan Implementasi Kepemimpinan Berbasis Data

Implementasi kepemimpinan berbasis data di satuan pendidikan memperlihatkan konstelasi praktik yang beragam, bergantung pada kesiapan infrastruktur, kapasitas sumber daya manusia, dan kultur organisasi. Di sekolah yang telah memiliki sistem informasi terintegrasi, kepala sekolah biasanya mengandalkan dashboard yang memuat indikator utama seperti capaian literasi dan numerasi, kehadiran, partisipasi orang tua dalam rapat virtual, hingga tingkat penyelesaian tugas di LMS. Indikator-indikator ini dijadikan dasar menyusun rencana kerja sekolah, program remedi, penguatan guru, atau intervensi dukungan sosial-emosional. Villeneuve (2023) menunjukkan bahwa ketika pemimpin mampu menggabungkan data akademik dan non-akademik, perhatian dapat bergeser dari sekadar pencapaian kognitif ke kesejahteraan belajar secara lebih holistik.

Praktik data-driven leadership sering kali difasilitasi melalui pembentukan tim data yang lintas fungsi. Guru, wakil kepala sekolah, konselor, dan staf administrasi dilibatkan dalam forum berkala untuk menelaah data dan merumuskan rekomendasi. Model data teams yang dikembangkan di berbagai negara menunjukkan bahwa ketika pemimpin memberi mandat yang jelas, menyediakan waktu kolaborasi, dan memberikan dukungan pelatihan, tim ini mampu menghasilkan hipotesis yang tajam tentang akar permasalahan pembelajaran serta merancang intervensi yang terukur

(Schildkamp & Poortman, 2015). Kehadiran tim tersebut sekaligus menjadi arena pembelajaran kolektif, di mana konflik penafsiran data diolah menjadi percakapan profesional yang memperkaya wawasan.

Dimensi konflik mulai tampak ketika praktik penggunaan data beririsan dengan evaluasi kinerja individu. Di banyak sekolah, data kehadiran siswa dan hasil belajar dijadikan indikator untuk menilai efektivitas guru, sementara data partisipasi orang tua di ruang virtual digunakan untuk menilai kualitas komunikasi wali kelas. Datnow dan Park (2018) mencatat bahwa guru cenderung defensif ketika angka-angka tersebut dipresentasikan tanpa konteks, terlebih bila pemimpin menggunakan bahasa yang mengimplikasikan “kesalahan” personal. Konflik yang muncul sering berupa resistensi diam-diam, misalnya guru yang memanipulasi input data, enggan berpartisipasi dalam diskusi, atau memosisikan data sebagai ancaman alih-alih bantuan.

Kepemimpinan berbasis data yang sensitif konflik akan berupaya menghindari personalisasi masalah dan mengarahkan diskusi pada sistem dan proses. Pendekatan ini tercermin ketika kepala sekolah mengundang guru untuk bersama-sama menganalisis faktor-faktor yang memengaruhi capaian, seperti komposisi kelas, dukungan sarana, beban tugas, atau konteks keluarga, sebelum menyimpulkan sesuatu tentang kinerja individu. Praktik ini selaras dengan temuan bahwa penggunaan data yang dialogis dan non-punitif meningkatkan kepercayaan guru terhadap kepemimpinan dan mendorong kemauan berbagi data secara terbuka (Schildkamp, 2019). Pemimpin yang membingkai data sebagai “cermin bersama” alih-alih “kamera pengawas” cenderung lebih berhasil mengurangi ketegangan interpersonal.

Tantangan lain muncul dari kualitas dan reliabilitas data. Di banyak konteks, terutama di wilayah dengan infrastruktur digital

yang belum merata, akurasi data kehadiran, nilai, atau partisipasi daring seringkali diragukan. Gangguan jaringan, keterbatasan perangkat, dan rendahnya kompetensi digital sebagian guru dan orang tua membuat catatan data tidak selalu mencerminkan realitas. Pimpinan yang terlalu cepat menarik kesimpulan dari data mentah berpotensi memicu konflik karena keputusan dirasakan tidak adil. Penelitian tentang kualitas data dalam sistem pendidikan menekankan pentingnya fase validasi dan triangulasi—membandingkan data dari berbagai sumber dan memeriksanya melalui dialog—sebelum digunakan sebagai dasar kebijakan (Mandinach & Gummer, 2016).

Ketimpangan kapasitas literasi data di antara aktor organisasi juga menjadi sumber potensial konflik. Kepala sekolah yang melek data mungkin cenderung menggunakan istilah teknis dan visualisasi kompleks yang sulit diikuti guru. Di sisi lain, guru yang merasa tidak kompeten dapat mengembangkan sikap defensif atau apatis terhadap penggunaan data. Beberapa studi menunjukkan bahwa program pengembangan profesional yang terstruktur, yang mengajarkan cara membaca grafik, memahami indikator, dan menghubungkannya dengan praktik kelas secara bertahap, membantu mengurangi jarak ini dan membangun rasa percaya diri guru (Schildkamp, 2019). Tanpa dukungan tersebut, kepemimpinan berbasis data berisiko menciptakan “kasta pengetahuan” baru antara mereka yang menguasai data dan mereka yang merasa tertinggal.

Konflik nilai juga dapat muncul ketika orientasi data-driven dipersepsikan bertentangan dengan nilai-nilai humanistik pendidikan. Sebagian pendidik memandang bahwa penekanan berlebihan pada indikator kuantitatif seperti skor asesmen dan angka kehadiran berpotensi mengabaikan dimensi pendidikan karakter, spiritualitas, dan relasi personal yang sulit diukur. Piety (2019) mengingatkan bahwa budaya data yang sehat harus mengakui

keterbatasan angka dan memberi ruang bagi data kualitatif seperti narasi siswa, jurnal refleksi guru, atau testimoni orang tua sebagai bagian dari tubuh pengetahuan yang sah dalam pengambilan keputusan. Nada konflik yang muncul di banyak sekolah sering kali terkait kekhawatiran bahwa “anak menjadi angka”, dan bahwa pemimpin terlalu fokus pada target statistik. Pemimpin berbasis data yang reflektif akan berusaha menyeimbangkan penggunaan indikator kuantitatif dan kualitatif serta menegaskan bahwa data digunakan untuk memuliakan manusia, bukan mengobjektifikasinya.

Konteks digitalisasi pembelajaran selama dan pascapandemi COVID-19 memberikan ilustrasi lain tentang dinamika konflik dalam kepemimpinan berbasis data. Lonjakan penggunaan platform e-learning dan aplikasi konferensi video melahirkan data baru: log kehadiran virtual, waktu akses materi, frekuensi pengiriman tugas, hingga interaksi di forum diskusi. Sejumlah studi menunjukkan bahwa pemimpin yang mampu membaca pola data ini secara cermat—misalnya mendeteksi penurunan konsistensi log-in atau keterlambatan pengumpulan tugas—dapat mengidentifikasi peserta didik yang berisiko tertinggal dan mengarahkan sumber daya dukungan secara lebih tepat sasaran (Villeneuve, 2023). Namun, ketika data ini digunakan untuk “memantau” guru dan siswa tanpa dialog, misalnya melalui laporan rutin yang menyoroti siapa yang paling sedikit menggunakan LMS, konflik tentang kepercayaan dan otonomi profesional sering kali tak terhindarkan.

Dimensi kebijakan nasional turut memengaruhi cara konflik terkait data muncul di tingkat sekolah. Ketika kementerian menetapkan indikator kinerja utama yang sangat berbasis data, misalnya persentase kelulusan, nilai rata-rata asesmen nasional, atau penggunaan platform resmi, tekanan ini mengalir ke kepala sekolah dan guru. Datnow dan Park (2018) menunjukkan bahwa tekanan

akuntabilitas dari luar organisasi sering kali mendorong praktik “*gaming the system*”, seperti *teaching to the test* atau manipulasi data, ketika budaya data internal belum cukup kuat dan etika profesional belum dibangun secara kolektif. Pemimpin yang hanya bertindak sebagai perpanjangan tangan tuntutan eksternal, tanpa membangun narasi internal yang bermakna tentang makna data bagi pembelajaran, cenderung memperparah konflik dan merusak kepercayaan.

Peran komunikasi menjadi kunci dalam mengelola konflik yang menyertai kepemimpinan berbasis data. Pemimpin yang mengomunikasikan hasil analisis data secara monosentris—satu arah, penuh istilah teknokratis, dan menekankan angka minus—cenderung menumbuhkan suasana takut dan defensif. Sebaliknya, pemimpin yang mengundang guru dan staf untuk menafsirkan data bersama, merumuskan pertanyaan kritis (“mengapa pola ini muncul?”, “siapa yang belum terlayani?”), dan mengkaitkan temuan dengan pengalaman kelas sehari-hari, menciptakan ruang dialog yang memungkinkan konflik tafsir berkembang menjadi sintesis yang lebih kaya. Pendekatan ini sejalan dengan pandangan bahwa data seharusnya menjadi titik awal percakapan, bukan titik akhir (Mandinach & Gummer, 2016).

Tantangan implementasi kepemimpinan berbasis data di Indonesia juga terkait disparitas digital antar wilayah dan jenis sekolah. Sekolah di daerah perkotaan dengan akses internet stabil dan perangkat memadai relatif lebih siap mengelola data digital yang kompleks, sementara sekolah di daerah terpencil masih bergulat dengan pencatatan manual dan konektivitas terbatas. Ketimpangan ini dapat memicu konflik persepsi tentang keadilan kebijakan, ketika indikator nasional yang seragam diterapkan tanpa mempertimbangkan variasi konteks. Pemimpin di sekolah dengan keterbatasan infrastruktur sering kali berada pada posisi sulit: di satu

sisi, dituntut memenuhi standar akuntabilitas berbasis data; di sisi lain, menghadapi realitas lapangan yang dengan sendirinya membatasi kualitas dan kelengkapan data.

Lanskap praktik dan konflik yang kompleks ini memperlihatkan bahwa kepemimpinan berbasis data tidak dapat dipahami sebagai sekadar adopsi instrumen teknis, melainkan sebagai proses perubahan budaya organisasional yang merambat ke banyak dimensi: relasi kekuasaan, persepsi keadilan, etika profesi, dan identitas pendidikan. Di titik ini, kepemimpinan diharapkan mampu bertindak sebagai mediator yang menyeimbangkan antara tuntutan akuntabilitas dan kebutuhan dukungan, antara optimalisasi teknologi dan penghormatan terhadap keterbatasan manusia, serta antara dorongan inovasi dan pentingnya ritme refleksi yang bijaksana.

3. Arah Transformasi, Desain Model, dan Implikasi Kepemimpinan Berbasis Data bagi Manajemen Konflik Pendidikan

Analisis atas landasan konseptual dan praktik kepemimpinan berbasis data mengarah pada kebutuhan desain model yang lebih adaptif dan reflektif. Salah satu arah transformasi yang mengemuka adalah pergeseran dari model kepemimpinan yang berorientasi pada kepatuhan terhadap indikator menuju model yang menekankan pembelajaran bersama dari data. Dalam model ini, data bukan instrumen kontrol, melainkan medium ko-konstruksi pengetahuan; konflik tafsir atas data diakomodasi sebagai bagian normal dari proses belajar organisasi. Pendekatan semacam ini sejalan dengan gagasan bahwa sekolah merupakan *learning organization* yang terus-menerus beradaptasi terhadap perubahan lingkungan sosial, teknologi, dan kebijakan melalui siklus refleksi kolektif (Schildkamp, 2019).

Model kepemimpinan berbasis data yang adaptif menempatkan empat pilar utama: literasi data, budaya dialog, kerangka etis, dan perspektif keadilan sosial. Pilar literasi data memastikan bahwa pemimpin dan guru memiliki keterampilan minimum untuk membaca dan menginterpretasi data secara tepat, menghindari generalisasi tergesa-gesa maupun bias kognitif. Pilar budaya dialog menjamin bahwa data dibahas secara terbuka dalam forum yang menghormati keberagaman perspektif, sehingga konflik pendapat dapat diproses menjadi sintesis, bukan fragmentasi. Pilar kerangka etis mengingatkan bahwa keputusan berbasis data harus terus-menerus diuji terhadap nilai-nilai inti pendidikan, seperti penghargaan terhadap martabat manusia, kerahasiaan, dan kejujuran. Pilar keadilan sosial menuntut agar data digunakan untuk mengidentifikasi dan mengoreksi ketimpangan, bukan untuk memperkuat stigma terhadap kelompok tertentu (Piety, 2019).

Desain model adaptif ini juga mensyaratkan pemikiran ulang tentang siklus pengambilan keputusan di sekolah. Siklus klasik—mengumpulkan data, menganalisis, merancang intervensi, mengimplementasi, dan mengevaluasi—perlu ditambah lapisan refleksi kritis dan pelibatan pemangku kepentingan. Datnow dan Park (2018) menekankan bahwa keberhasilan penggunaan data tidak hanya diukur dari perubahan angka, tetapi dari seberapa jauh prosesnya memperkuat kapasitas reflektif guru, memperbaiki relasi antaraktor, dan meningkatkan rasa memiliki terhadap perubahan yang diinisiasi. Dalam perspektif manajemen konflik, indikator keberhasilan model adaptif bukan semata penurunan insiden konflik, tetapi transformasi kualitas konflik dari destruktif menjadi konstruktif dan edukatif.

Konsepsi model adaptif juga harus peka terhadap dinamika konflik yang spesifik terhadap era digital. Data yang dihasilkan dari interaksi di ruang maya—misalnya komentar di forum kelas, jejak

chat, atau rekaman partisipasi video conference—memiliki dimensi emosional dan relasional yang kuat. Pemimpin perlu merancang protokol yang jelas tentang bagaimana data tersebut dikumpulkan, siapa yang memiliki akses, dan untuk tujuan apa data digunakan, agar tidak menimbulkan rasa diawasi berlebihan atau pelanggaran privasi. Pendekatan yang disarankan banyak peneliti adalah menjadikan peserta didik dan guru sebagai subjek aktif dalam perumusan aturan ini, sehingga ada kesepakatan tentang batas etis dan ruang aman bagi percakapan digital yang jujur (Villeneuve, 2023).

Transformasi menuju kepemimpinan berbasis data yang humanis juga menuntut penguatan dimensi spiritual dan nilai-nilai kemanusiaan. Di banyak negara, termasuk Indonesia, sekolah tidak hanya dilihat sebagai institusi akademik, tetapi juga sebagai ruang pembentukan karakter dan spiritualitas. Pemimpin yang menggabungkan pendekatan data-driven dengan sensitivitas nilai memiliki peluang lebih besar meminimalkan konflik antara logika angka dan logika nurani. Pengambilan keputusan tentang alokasi sumber daya, misalnya, dapat menggunakan data sebagai dasar objektif, namun tetap mempertimbangkan narasi individu dan suara komunitas yang tidak selalu tercermin dalam angka. Dalam kerangka ini, data menjadi salah satu sumber kebenaran, bukan satu-satunya.

Implikasi penting lain dari model adaptif adalah perubahan peran pemimpin dari “pengendali konflik” menjadi “fasilitator transformasi konflik”. Data sering kali menyingkap realitas yang tidak nyaman: disparitas hasil belajar antar kelas, ketimpangan layanan antar program, atau pola eksklusi digital terhadap siswa dari keluarga miskin. Ketika temuan ini muncul, respons pemimpin akan menentukan apakah konflik yang muncul menjadi pemicu perpecahan atau momentum pembaruan. Pemimpin yang memilih

transparansi, mengakui keterbatasan, dan mengundang semua pihak terlibat dalam merancang solusi bersama sedang mempraktikkan manajemen konflik yang transformasional. Sebaliknya, pemimpin yang menyembunyikan data atau menggunakan data untuk menyalahkan individu akan memperkuat siklus konflik destruktif.

Dari sudut pandang kebijakan, kepemimpinan berbasis data yang adaptif memerlukan dukungan sistemik agar tidak terjebak pada beban kerja tambahan yang tidak tertopang. Kementerian atau dinas pendidikan perlu memastikan bahwa sistem data yang dikembangkan memiliki fitur yang ramah pengguna, relevan dengan kebutuhan lapangan, dan menyediakan ruang fleksibilitas bagi sekolah untuk mengunggah data kontekstual. Kebijakan akuntabilitas juga sebaiknya menggabungkan indikator kuantitatif dan kualitatif, serta memberi ruang bagi narasi penjelasan yang disusun oleh sekolah. Pendekatan ini memperkecil risiko konflik antara logika pelaporan ke atas dan logika pembelajaran di tingkat lokal.

Transformasi konkrit di tingkat sekolah dapat dimulai dari langkah-langkah sederhana namun strategis. Kepala sekolah dapat memprakarsai forum “dialog data” berkala yang tidak hanya menghadirkan angka, tetapi juga kisah di balik angka: guru berbagi pengalaman, siswa menyampaikan persepsinya, dan orang tua memberikan pandangan tentang dukungan yang diperlukan. Forum ini dapat difasilitasi sebagai ruang aman di mana perbedaan tafsir dan ketegangan diakui serta diolah secara konstruktif. Sejalan dengan temuan bahwa dialog profesional yang terarah dapat meningkatkan kualitas penggunaan data dan memperkuat hubungan kerja, praktik semacam ini berpotensi mengurangi konflik laten yang bersumber dari asumsi dan miskomunikasi (Schildkamp & Poortman, 2015).

Pengembangan kapasitas juga perlu dirancang bukan sebagai pelatihan sekali selesai, tetapi sebagai proses berjenjang yang

mengintegrasikan teori dan praktik. Program pengembangan profesional yang efektif biasanya memadukan workshop literasi data, pendampingan tim data, dan refleksi berbasis kasus nyata di sekolah. Guru dan pemimpin diajak untuk menganalisis situasi konflik yang pernah terjadi—misalnya perdebatan tentang pembagian kelas, protes orang tua terhadap nilai, atau insiden perundungan siber—lalu menelaah bagaimana data dapat (atau seharusnya) digunakan untuk mengurai masalah secara lebih adil. Pendekatan ini menjembatani dunia konseptual kepemimpinan berbasis data dengan situasi riil manajemen konflik pendidikan.

Perspektif jangka panjang menunjukkan bahwa kepemimpinan berbasis data yang terintegrasi dengan nilai humanistik dan kemampuan manajemen konflik akan menjadi salah satu penentu kualitas ekosistem pendidikan digital. Generasi pendidik dan pemimpin baru perlu dibekali tidak hanya kemampuan memahami big data atau learning analytics, tetapi juga sensitivitas terhadap ketimpangan akses, bias algoritmik, dan implikasi moral dari setiap keputusan yang menimpa kehidupan peserta didik. Sekolah di masa depan, jika berhasil menginternalisasi model adaptif, akan lebih siap menghadapi guncangan perubahan—baik berupa transformasi teknologi, krisis kesehatan, maupun gejolak sosial—karena memiliki mekanisme teruji untuk membaca situasi melalui data, mengolahnya secara reflektif, dan meresponsnya secara kolektif.

Akhirnya, kepemimpinan berbasis data di era digital dapat dipandang sebagai laboratorium etika dan demokrasi pendidikan. Transparansi dalam penggunaan data membuka peluang partisipasi lebih luas dari siswa, guru, dan orang tua; dialog tentang makna dan konsekuensi data melatih kemampuan berargumentasi yang rasional dan empatik; pengelolaan konflik berbasis bukti dan refleksi bersama menumbuhkan budaya organisasi yang dewasa secara

emosional. Bila dimaknai dan dioperasionalkan secara bijaksana, kepemimpinan berbasis data tidak hanya membantu sekolah mencapai target kinerja, tetapi juga berkontribusi pada pembentukan komunitas belajar yang kritis, adil, dan damai di tengah arus digitalisasi yang tak terelakkan.

B. Model kepemimpinan kolaboratif di ruang digital

1. Landasan Konseptual Model Kepemimpinan Kolaboratif di Ruang Digital

Kepemimpinan kolaboratif di ruang digital merepresentasikan pergeseran paradigma dari figur pemimpin tunggal yang serba menentukan menuju konfigurasi kepemimpinan yang berbasis jejaring, berbagi peran, dan ko-kreasi keputusan. Transformasi ini tidak hanya dipicu oleh perkembangan teknologi informasi, tetapi juga oleh kompleksitas tantangan pendidikan yang menuntut solusi lintas disiplin, lintas peran, dan lintas generasi (Harris & Jones, 2020). Dalam konteks sekolah, kepala sekolah tidak lagi menjadi satu-satunya pusat otoritas, melainkan berperan sebagai orkestrator proses kolaboratif yang menghubungkan guru, tenaga kependidikan, siswa, orang tua, dan pemangku kepentingan lain melalui berbagai platform digital yang tersedia.

Konstruksi teoritis kepemimpinan kolaboratif memiliki kedekatan dengan gagasan *distributed leadership*, *shared leadership*, dan *networked leadership*, namun ruang digital menambahkan dimensi baru berupa mediasi teknologi, konektivitas real-time, serta perluasan arena kepemimpinan melampaui batas ruang fisik organisasi (Dexter, 2018; Azorín, 2020). Pemimpin pendidikan digital dituntut untuk mampu mengelola aliran informasi yang cepat, membangun kepercayaan di lingkungan virtual, dan memfasilitasi partisipasi bermakna dari pihak-pihak yang sebelumnya relatif pasif dalam proses pengambilan keputusan.

Pergeseran menuju kepemimpinan kolaboratif di ruang digital juga terkait erat dengan perubahan budaya profesional guru. Penelitian mengenai komunitas belajar profesional (professional learning communities/PLC) berbasis platform daring menunjukkan bahwa kepemimpinan yang bersifat kolaboratif—yang membuka ruang dialog, saling berbagi praktik baik, dan mendorong refleksi sejawat—berkontribusi langsung terhadap peningkatan kualitas pembelajaran dan inovasi pedagogis (Stoll et al., 2019; Rosell-Aguilar, 2018). Karakteristik ini semakin penting ketika pembelajaran, asesmen, dan komunikasi dengan orang tua bergeser ke lingkungan digital yang menuntut adaptasi cepat dan dukungan kolektif.

Karakter epistemologis ruang digital menjadikan kepemimpinan kolaboratif bukan sekadar pilihan, tetapi kebutuhan struktural. Informasi yang tersebar, data yang masif, dan kemampuan teknis yang berbeda-beda di antara anggota organisasi menuntut pembagian peran kepemimpinan yang fleksibel sesuai kompetensi dan pengalaman masing-masing (Liu et al., 2020). Guru yang lebih mahir teknologi dapat memimpin pengembangan konten digital, sementara guru yang berpengalaman dalam manajemen kelas memimpin perumusan protokol interaksi daring; di sisi lain, siswa dan orang tua berperan sebagai mitra yang memberikan masukan berbasis pengalaman langsung penggunaan platform pembelajaran.

Dimensi kepercayaan (trust) menjadi prasyarat utama agar kepemimpinan kolaboratif di ruang digital dapat berfungsi secara efektif. Studi mengenai e-leadership menegaskan bahwa kepercayaan di lingkungan virtual dibangun melalui transparansi komunikasi, konsistensi kebijakan, dan responsivitas pemimpin terhadap aspirasi serta keluhan warga sekolah (Toh & Kirschner, 2020). Tanpa kepercayaan, platform digital cenderung sekadar menjadi kanal instruksi satu arah yang memperkuat relasi hierarkis

dan memarginalkan suara kelompok yang selama ini kurang terwakili.

Konteks Indonesia memperlihatkan bahwa kepemimpinan kolaboratif di ruang digital sering kali berkembang dari kebutuhan praktis saat sekolah menghadapi tekanan eksternal seperti pandemi, kebijakan digitalisasi, dan tuntutan akuntabilitas publik. Berbagai studi menunjukkan bahwa kepala sekolah yang mengadopsi gaya kepemimpinan kolaboratif dalam mengelola pembelajaran daring, komunikasi melalui grup WhatsApp, dan pemanfaatan learning management system (LMS) cenderung berhasil menjaga kelangsungan pembelajaran sekaligus meminimalkan konflik di antara guru dan orang tua (Arnun, 2023; Damanik, 2025). Kondisi ini memberi indikasi bahwa kepemimpinan kolaboratif bukan sekadar ide normatif, tetapi praktik nyata yang memiliki dampak organisasional.

Relasi antara kepemimpinan kolaboratif dan manajemen konflik di ruang digital menjadi semakin jelas ketika konflik dipandang bukan sebagai deviasi, melainkan sebagai peluang pembelajaran. Pemimpin kolaboratif memandang konflik yang muncul di media sosial sekolah, platform pembelajaran, atau grup komunikasi sebagai gejala adanya ketidakseimbangan ekspektasi, distribusi informasi, atau persepsi keadilan yang perlu dijelaskan melalui dialog terbuka (Mancuso et al., 2020). Pendekatan ini berbeda dengan model kepemimpinan otoritarian yang cenderung menyelesaikan konflik digital melalui sensor, penghapusan komentar, atau penjatuhan sanksi sepihak tanpa proses musyawarah.

Kepemimpinan kolaboratif di ruang digital juga berkaitan dengan transformasi identitas profesional pemimpin pendidikan. Kepala sekolah dan pimpinan lembaga tidak lagi cukup menempatkan diri sebagai “penjaga aturan”, melainkan perlu memosisikan diri sebagai fasilitator dialog, perancang ekosistem

kolaborasi, dan agen pembelajaran yang terus memperbarui kapasitas digitalnya (Netolicky, 2020). Identitas baru ini menuntut kompetensi teknis, sosial, dan reflektif yang berlapis: kemampuan membaca data interaksi digital, kepekaan terhadap dinamika emosi di ruang maya, serta kesiapan mengakui keterbatasan diri dan belajar bersama warga sekolah.

Perspektif teoritis lain yang menguatkan urgensi kepemimpinan kolaboratif di ruang digital adalah pendekatan ekologi pendidikan. Sekolah dipahami sebagai ekosistem yang terdiri atas berbagai subsistem—kelas, keluarga, komunitas lokal, dan jejaring profesional—yang seluruhnya kini memiliki representasi digital (Zhou, 2025). Pemimpin kolaboratif berfungsi sebagai penghubung antar subsistem tersebut, memastikan bahwa kebijakan, platform, dan praktik yang dikembangkan tidak saling bertentangan, melainkan saling menguatkan dalam membangun ekosistem digital yang damai dan inklusif.

Korelasi antara kepemimpinan kolaboratif dan budaya organisasi digital yang damai tercermin pada sejauh mana organisasi berhasil memindahkan logika kompetitif menjadi logika kooperatif dalam penggunaan teknologi. Penelitian menunjukkan bahwa sekolah yang mengembangkan budaya saling berbagi sumber belajar digital, melakukan co-teaching lintas kelas secara daring, serta mengadakan forum refleksi kolektif berkala cenderung memiliki iklim digital yang lebih positif dan tingkat konflik yang lebih rendah (Sari et al., 2024). Pola tersebut memperlihatkan bahwa model kepemimpinan kolaboratif beroperasi bukan hanya pada level kebijakan, tetapi juga meresap ke praktik keseharian warga sekolah di ruang digital.

2. Strategi Implementasi Kepemimpinan Kolaboratif di Ekosistem Pendidikan Digital

Pengembangan kepemimpinan kolaboratif di ruang digital memerlukan strategi implementatif yang sistemik, bukan sekadar inisiatif individual yang sporadis. Perumusan visi bersama tentang pemanfaatan teknologi menjadi titik awal penting. Visi ini idealnya memuat orientasi nilai—keadilan, partisipasi, empati, dan pembelajaran sepanjang hayat—yang akan menuntun pemilihan platform, desain tata kelola digital, hingga prosedur penanganan konflik (Afriadi, 2023). Ketika visi dibangun secara kolaboratif melalui musyawarah yang melibatkan guru, siswa, orang tua, dan pemangku kepentingan lain, rasa kepemilikan (*ownership*) warga sekolah terhadap agenda digital akan meningkat dan mempermudah proses implementasi.

Perencanaan struktur dan mekanisme kolaborasi merupakan langkah strategis berikutnya. Studi tentang *whole school approach* untuk kesejahteraan digital menegaskan bahwa kepemimpinan kolaboratif memerlukan pembentukan tim lintas fungsi yang menangani isu-isu kunci seperti keamanan digital, literasi media, pengembangan konten pembelajaran, dan kemitraan dengan orang tua (Zhou, 2025; OECD, 2025). Tim semacam ini dapat beranggotakan wakil kepala sekolah, guru TIK, guru BK, perwakilan siswa, dan orang tua, yang bersama-sama merumuskan kebijakan, mengelola saluran komunikasi digital, serta memfasilitasi forum dialog rutin untuk mengevaluasi dinamika ekosistem digital sekolah.

Pemanfaatan platform digital sebagai ruang ko-kreasi kebijakan dan praktik perlu dirancang secara sadar. Penggunaan grup pesan instan dan LMS tidak cukup hanya untuk distribusi informasi dari manajemen ke guru dan siswa, tetapi juga harus membuka kanal bagi aspirasi, refleksi, dan gagasan inovatif dari bawah ke atas (*bottom-up*). Penelitian tentang PLC berbasis media sosial menunjukkan bahwa ketika guru didorong untuk berbagi

praktik baik, mengajukan pertanyaan, dan merefleksikan kegagalan melalui platform digital, terjadi peningkatan signifikan pada kualitas kolaborasi profesional dan sikap saling percaya (Chen, 2024; Meyer et al., 2023). Temuan ini mengindikasikan bahwa ruang digital yang partisipatif menjadi wahana penting bagi kepemimpinan kolaboratif.

Penguatan kapasitas digital pemimpin dan guru merupakan prasyarat implementasi. Banyak studi literasi digital pendidik di Indonesia menunjukkan adanya variasi kemampuan yang cukup tajam antara guru yang sangat mahir memanfaatkan teknologi dan guru yang relatif tertinggal (Teachers' Digital Literacy Overview, 2023; Dewi, 2024). Kepemimpinan kolaboratif menuntut desain program pengembangan profesional yang tidak hanya mengajarkan keterampilan teknis penggunaan platform, tetapi juga memfasilitasi dialog kritis mengenai etika digital, manajemen konflik daring, dan strategi pembelajaran kolaboratif yang berpusat pada siswa.

Program pengembangan profesional berbasis komunitas digital dapat menjadi sarana konkret. Kepala sekolah dapat memprakarsai komunitas praktik (community of practice) guru yang bertemu secara berkala melalui konferensi video untuk mendiskusikan pengalaman mengelola kelas daring, tantangan komunikasi dengan orang tua, serta insiden-insiden konflik digital yang mereka hadapi. Penelitian menunjukkan bahwa model pengembangan profesional yang kolaboratif dan reflektif seperti ini lebih efektif mendorong perubahan praktik dibanding pelatihan satu arah yang bersifat seminar (Meyer et al., 2023; Arefian et al., 2023).

Pendekatan manajemen konflik berbasis restoratif dapat diintegrasikan ke dalam strategi kepemimpinan kolaboratif di ruang digital. Alih-alih hanya mengandalkan sanksi administratif ketika terjadi kasus perundungan siber atau penyebaran konten yang melukai, pemimpin kolaboratif memfasilitasi pertemuan dialogis yang melibatkan pelaku, korban, guru, dan orang tua untuk

mengungkap perspektif masing-masing, memahami dampak tindakan, serta menyepakati langkah pemulihan (O'Reilly, 2024). Proses ini sering kali diperkuat oleh penggunaan platform digital sebagai media refleksi tertulis dan dokumentasi komitmen bersama.

Keterlibatan siswa sebagai mitra kepemimpinan digital menjadi strategi penting lain. Sejalan dengan gagasan UNESCO tentang global citizenship education in a digital age, siswa tidak cukup diposisikan sebagai objek literasi digital, tetapi sebagai agen yang mampu merancang kampanye anti perundungan siber, mengelola akun media sosial sekolah, dan menjadi duta harmoni digital (UNESCO, 2024). Pemimpin kolaboratif memberi ruang bagi inisiatif siswa, menyediakan pendampingan, dan mengintegrasikan suara mereka ke dalam kebijakan digital sekolah.

Kolaborasi intensif dengan orang tua dan komunitas lokal memperkaya dimensi kepemimpinan kolaboratif di ruang digital. Pengalaman berbagai sekolah di Indonesia menunjukkan bahwa program webinar literasi digital keluarga, kelas parenting tentang pengasuhan digital, dan forum konsultasi daring antara guru dan orang tua dapat mengurangi ketegangan akibat kesalahpahaman peran dan memperkuat keselarasan nilai antara rumah dan sekolah (Halimah, 2024; Putri, 2025). Kepala sekolah yang memfasilitasi bentuk-bentuk kolaborasi ini menggeser posisi orang tua dari “penonton pasif” menjadi mitra strategis dalam membangun ekosistem digital yang aman dan suportif.

Integrasi kurikulum kewargaan digital ke dalam praktik kepemimpinan juga menjadi dimensi kunci. Kurikulum tidak hanya menyajikan pengetahuan teknis, tetapi juga mengintegrasikan tema empati digital, tanggung jawab sosial, dan keadilan dalam penggunaan media (Prasetyo, 2022; Harmanto, 2023). Pemimpin kolaboratif berperan mengorkestrasi kolaborasi antar guru mata pelajaran untuk memasukkan kasus-kasus aktual konflik digital ke

dalam pembelajaran, sehingga siswa berdialog, menganalisis, dan merumuskan alternatif penyelesaian konflik secara kritis.

Pemanfaatan data interaksi digital sebagai basis pengambilan keputusan memperkuat rasionalitas kepemimpinan kolaboratif. Data partisipasi siswa dalam forum daring, frekuensi insiden perundungan siber, maupun hasil survei iklim digital sekolah dapat dianalisis secara kolektif oleh tim kepemimpinan dan perwakilan warga sekolah untuk mengidentifikasi area risiko, keberhasilan, dan kebutuhan intervensi (Meyer et al., 2023; Sari et al., 2024). Praktik ini memperlihatkan bahwa kepemimpinan kolaboratif di ruang digital bukan hanya berbasis pada persepsi, tetapi juga pada evidensi yang diinterpretasikan bersama.

Pengembangan indikator keberhasilan yang mencerminkan kualitas kolaborasi dan harmoni digital melengkapi strategi implementatif. Laporan OECD (2025) mendorong sekolah untuk memantau indikator seperti kepuasan siswa dan guru terhadap dukungan digital, persepsi keamanan di ruang maya, dan keterlibatan orang tua dalam program literasi digital sebagai bagian dari evaluasi mutu sekolah. Pemimpin kolaboratif di Indonesia dapat mengadaptasi gagasan ini dengan menyusun instrumen sederhana yang melibatkan siswa dan orang tua sebagai responden, kemudian menggunakan hasilnya untuk merumuskan agenda perbaikan secara bersama-sama.

3. Tantangan, Refleksi Kritis, dan Implikasi Transformasi Kepemimpinan Kolaboratif Digital

Realitas implementasi kepemimpinan kolaboratif di ruang digital memperlihatkan bahwa idealitas konsep kerap berbenturan dengan keterbatasan struktural, kultural, dan psikologis. Kesenjangan kompetensi digital antara pemimpin, guru, dan warga sekolah lainnya menjadi tantangan awal yang paling sering muncul.

Penelitian literasi digital guru menunjukkan bahwa sebagian pemimpin sekolah dan guru masih memandang teknologi sebagai beban tambahan, bukan sebagai medium kolaborasi dan pembelajaran (Dewi, 2024; Teachers' Digital Literacy Overview, 2023). Kondisi ini membuat agenda kolaborasi digital mudah direduksi menjadi kewajiban administratif, misalnya hanya mengunggah dokumen atau mengisi presensi daring tanpa proses dialog yang bermakna.

Resistensi kultural terhadap model kepemimpinan kolaboratif juga menjadi hambatan signifikan. Tradisi birokratis dan hierarkis yang mengakar di banyak lembaga pendidikan menyebabkan sebagian pemimpin merasa “kehilangan wibawa” ketika membuka ruang partisipasi luas di ruang digital, sementara sebagian guru terbiasa menunggu instruksi daripada secara proaktif mengusulkan gagasan (Wulandari et al., 2025). Pola ini dapat memunculkan konflik laten, ketika sebagian guru progresif mendorong tata kelola digital yang lebih demokratis, sedangkan pemimpin konservatif menghendaki kontrol ketat atas arus informasi dan wacana di platform digital resmi sekolah.

Dinamika kekuasaan di ruang digital juga memunculkan bentuk baru konflik yang menantang kepemimpinan kolaboratif. Akses yang berbeda terhadap perangkat, literasi teknologi, dan jaringan sosial membuat sebagian aktor memiliki “suara lebih keras” di ruang maya. Siswa dari keluarga dengan modal sosial-ekonomi tinggi, misalnya, cenderung lebih aktif memanfaatkan platform digital untuk berpendapat dan menunjukkan prestasi, sementara siswa yang kurang akses merasa terpinggirkan (Sari et al., 2024). Tanpa kebijakan afirmatif dan fasilitasi khusus, kepemimpinan kolaboratif di ruang digital berisiko hanya mereplikasi ketimpangan yang sudah ada di dunia offline.

Keterbatasan waktu dan beban kerja guru serta pemimpin sekolah sering kali menghambat konsistensi praktik kolaboratif.

Penelitian sistematis mengenai pengintegrasian aspek sosial-emosional ke dalam pembelajaran digital menemukan bahwa banyak guru mengalami kelelahan digital (*technostress*) akibat harus mengelola berbagai platform sekaligus, merespons pesan di luar jam kerja, dan menyesuaikan materi dengan format daring (Ghobbeh & Atrian, 2024). Dalam situasi seperti ini, inisiatif kolaboratif yang seharusnya menjadi ruang dukungan justru dipersepsi sebagai tanggung jawab tambahan yang memberatkan, sehingga partisipasi guru menurun dan kualitas dialog merosot.

Dimensi etika dan privasi menambah kompleksitas tantangan kepemimpinan kolaboratif di ruang digital. Ruang kolaboratif yang ideal menuntut keterbukaan pengalaman, refleksi, dan bahkan pengakuan kelemahan, namun kondisi ini berpotensi menimbulkan kerentanan jika tidak dilindungi oleh kebijakan privasi dan etika yang kuat. Penelitian di Indonesia menunjukkan bahwa kurangnya pemahaman tentang implikasi penggunaan data dan batasan privasi dapat menyebabkan penyebaran informasi sensitif, rekaman diskusi, atau komentar yang kemudian keluar dari konteks dan memicu konflik baru (Iskandar et al., 2025). Pemimpin kolaboratif harus bergerak di ruang yang halus antara mendorong keterbukaan dan menjaga keselamatan psikologis warga sekolah.

Refleksi kritis terhadap peran kepemimpinan kolaboratif di ruang digital perlu mencermati kemungkinan instrumentalisasi kolaborasi. Ada risiko bahwa retorika kolaboratif digunakan untuk melegitimasi kebijakan yang sebenarnya sudah ditentukan sebelumnya, sementara forum digital hanya berfungsi sebagai ruang sosialisasi, bukan ruang perundingan yang sejati (Mancuso et al., 2020). Ketika warga sekolah menyadari bahwa suaranya tidak benar-benar memengaruhi keputusan, kepercayaan pada kepemimpinan kolaboratif akan menurun dan partisipasi cenderung bersifat formalistik.

Implikasi transformasi kepemimpinan kolaboratif di ruang digital menuntut pergeseran indikator keberhasilan kepemimpinan. Keberhasilan tidak lagi dapat diukur hanya dari kepatuhan terhadap regulasi, kelancaran administrasi, atau capaian akademik yang bersifat kuantitatif, tetapi perlu mencakup kualitas relasi, rasa aman di ruang digital, dan kapasitas warga sekolah mengelola konflik secara dewasa. Laporan OECD (2025) merekomendasikan penggunaan survei kesejahteraan digital, pemantauan kasus perundungan siber, serta indikator keterlibatan orang tua dan siswa dalam kegiatan digital prososial sebagai bagian dari metrik kinerja sekolah.

Transformasi kepemimpinan menuju model kolaboratif digital juga membawa implikasi pada pengembangan kapasitas jangka panjang. Program pendidikan dan pelatihan calon kepala sekolah perlu memasukkan modul khusus tentang kepemimpinan di ruang digital, manajemen konflik daring, dan desain ekosistem kolaboratif. Berbagai kajian menunjukkan bahwa kepemimpinan efektif di era digital bukan hanya hasil adaptasi spontan di lapangan, tetapi juga buah dari pembelajaran terstruktur mengenai teori dan praktik e-leadership (Liu et al., 2020; Azorín, 2020).

Perspektif manajemen konflik pendidikan menggarisbawahi bahwa kepemimpinan kolaboratif di ruang digital dapat menjadi landasan bagi model transformasi konflik yang berorientasi pembelajaran. Konflik-komunikasi di platform daring, perbedaan nilai antara generasi guru dan siswa digital natives, serta ketegangan peran antara sekolah dan keluarga dapat diperlakukan sebagai “bahan ajar” kolektif, sejauh pemimpin bersedia membuka ruang dialog, mengakui kontribusi semua pihak, dan mengarahkan proses ke refleksi nilai bersama (Afriadi, 2023; O’Reilly, 2024).

Prospek jangka panjang dari model kepemimpinan kolaboratif di ruang digital adalah terbentuknya ekosistem pendidikan yang

lebih demokratis, empatik, dan resilien. Sekolah tidak lagi sekadar menjadi tempat transfer pengetahuan, tetapi menjadi komunitas belajar digital yang mampu mengolah konflik menjadi kreativitas, perbedaan menjadi kekayaan perspektif, dan teknologi menjadi sarana penghormatan martabat manusia. Generasi pendidik dan peserta didik yang tumbuh dalam ekosistem semacam ini diharapkan memiliki kemampuan mengelola konflik digital tidak hanya untuk kepentingan pribadi, tetapi juga untuk memperkuat solidaritas sosial di masyarakat yang semakin terhubung secara virtual.

Bab ini menegaskan bahwa model kepemimpinan kolaboratif di ruang digital bukanlah sekadar gagasan manajerial, melainkan strategi etik, pedagogis, dan politis untuk memastikan bahwa proses digitalisasi pendidikan tidak terjebak pada logika kontrol dan efisiensi semata. Kolaborasi yang dirancang secara tulus, partisipatif, dan reflektif akan membangun budaya organisasi yang damai, adil, dan manusiawi di tengah derasnya arus transformasi digital. Pemimpin pendidikan yang berani menata ulang relasi kekuasaan, membuka ruang dialog lintas generasi, dan menempatkan teknologi sebagai medium untuk merawat kemanusiaan—sedang berkontribusi pada lahirnya tata kelola pendidikan digital yang lebih bermartabat di masa depan.

C. Peran kepemimpinan dalam mengubah konflik menjadi inovasi

1. Konseptualisasi konflik sebagai sumber inovasi dalam kepemimpinan pendidikan digital

Kepemimpinan pendidikan di era digital dihadapkan pada paradoks yang menarik: di satu sisi, teknologi diharapkan menyederhanakan proses, meminimalkan friksi, dan meningkatkan efisiensi; di sisi lain, digitalisasi justru memunculkan beragam konflik baru yang kompleks, mulai dari resistensi terhadap

perubahan, ketimpangan literasi digital, hingga pertentangan nilai antargenerasi. Paradoks ini menjadi titik masuk penting untuk melihat konflik bukan semata gangguan yang harus dihapus, melainkan potensi energi perubahan yang dapat dikonversi menjadi inovasi melalui peran kepemimpinan yang adaptif dan reflektif. Perspektif tersebut sejalan dengan pandangan kepemimpinan transformasional dan digital yang menempatkan ketegangan dan ketidaknyamanan sebagai pemicu kebutuhan akan pembaruan struktur, budaya, dan praktik organisasi (Kilag et al., 2024; Anwar & Saraih, 2024).

Konflik dalam organisasi pendidikan berbasis digital dapat dikategorikan ke dalam beberapa tipe, antara lain konflik tugas (task conflict), konflik relasi (relationship conflict), dan konflik nilai (value conflict). Konflik tugas sering muncul ketika tim guru atau pengelola sekolah berbeda pandangan mengenai platform apa yang digunakan, bagaimana merancang asesmen online, atau sejauh mana integrasi learning analytics dimanfaatkan dalam pengambilan keputusan. Konflik relasi muncul ketika komunikasi di ruang digital—misalnya grup WhatsApp, LMS, atau media sosial sekolah—menyisakan kesalahpahaman, nada sarkastik, atau ketegangan emosional. Konflik nilai, yang jauh lebih dalam, tampak ketika generasi pendidik tradisional memaknai teknologi sebagai ancaman terhadap kemanusiaan, sementara generasi digital natives melihatnya sebagai bagian tak terpisahkan dari identitas dan ekspresi diri. Penelitian manajemen konflik mutakhir menunjukkan bahwa konflik tugas yang dikelola secara konstruktif cenderung berkorelasi positif dengan kreativitas dan inovasi, sedangkan konflik relasi yang tidak tertangani justru menurunkan kepercayaan dan kinerja kolektif (Mehmood et al., 2023).

Konsep dasar yang menjadi fondasi argumentasi bahwa konflik dapat menjadi sumber inovasi adalah gagasan mengenai

constructive conflict dan *learning-oriented conflict*. Sejumlah kajian organisasi menegaskan bahwa ketika konflik difasilitasi sebagai arena pertukaran argumen, uji asumsi, dan negosiasi gagasan, organisasi justru memperoleh kesempatan untuk menguji ketahanan paradigma lama terhadap tuntutan lingkungan baru (Alvarado-Alvarez, 2021). Pada ranah pendidikan, konflik kebijakan digital—misalnya perdebatan tentang regulasi penggunaan gawai di kelas atau model pembelajaran campuran—dapat membuka ruang bagi lahirnya inovasi kurikulum, tata tertib, dan model komunikasi sekolah-orang tua yang lebih relevan dengan kebutuhan kontemporer (Hasanudin et al., 2025).

Kepemimpinan pendidikan digital mempunyai peran strategis dalam memindahkan konflik dari zona destruktif menuju zona inovatif. Pemimpin yang hanya berfokus pada stabilitas cenderung memandang konflik sebagai ancaman yang harus diredam secepat mungkin melalui sanksi, pelarangan, atau pemusatan otoritas. Sebaliknya, pemimpin berorientasi inovasi melihat konflik sebagai indikator adanya ketidaksesuaian antara struktur lama dan kebutuhan baru, sehingga memanfaatkan momentum konflik sebagai *diagnostic window* untuk melihat ulang prosedur, alur komunikasi, dan distribusi kewenangan. Studi kepemimpinan transformasional di sekolah menunjukkan bahwa kepala sekolah yang mampu memfasilitasi dialog terbuka tentang ketegangan pembelajaran digital berhasil mengubah resistensi guru menjadi keterlibatan aktif dalam perancangan inovasi (Kilag et al., 2024).

Era digital menambah lapisan kompleksitas karena konflik tidak lagi terjadi hanya di ruang fisik, tetapi juga di ruang maya yang lebih cepat, lebih terbuka, dan sering kali lebih emosional. Perselisihan antara guru dan siswa terkait etika pengumpulan tugas, perbedaan persepsi orang tua terhadap intensitas tugas online, atau perbedaan pandangan antar guru mengenai penggunaan AI generatif

dalam proses pembelajaran dapat menyebar luas melalui platform digital dan mengundang respons dari berbagai pihak. Kepemimpinan digital yang efektif perlu mampu membaca pola konflik di ruang online, bukan hanya insiden permukaan, melainkan juga narasi, emosi, dan relasi kekuasaan yang beroperasi di baliknya (Anwar & Saraih, 2024). Kapasitas membaca “jejak digital konflik” inilah yang kemudian membuka peluang untuk mendesain intervensi inovatif—misalnya kebijakan baru, modul literasi digital, atau format komunikasi yang lebih dialogis.

Model organisasi pembelajar (*learning organization*) menawarkan kerangka penting bagi pemahaman peran konflik dalam inovasi. Organisasi pembelajar memandang kesalahan, keluhan, dan ketegangan sebagai sumber data untuk refleksi kolektif dan pembelajaran dua arah (*double-loop learning*), bukan sekadar penyimpangan yang harus dihukum (Senge, 2018). Ketika paradigma ini diadaptasi ke konteks pendidikan digital, konflik atas penggunaan platform e-learning atau penilaian berbasis sistem dapat dianalisis bukan hanya untuk memperbaiki prosedur teknis, tetapi juga meninjau kembali nilai, asumsi, dan visi pembelajaran yang dianut sekolah. Kajian mutakhir tentang transformasi digital di lembaga pendidikan menunjukkan bahwa institusi yang berhasil berinovasi justru adalah institusi yang berani mengangkat ke permukaan konflik nilai dan merumuskannya kembali dalam visi dan kebijakan baru (Hasanudin et al., 2025).

Budaya organisasi menjadi variabel penghubung antara konflik dan inovasi. Budaya yang otoritarian dan menghindari perbedaan cenderung mendorong konflik ke bawah permukaan, sehingga ia muncul dalam bentuk resistensi pasif, sabotase halus, atau kepatuhan semu terhadap kebijakan digital. Berbeda dengan itu, budaya dialogis-kolaboratif mendorong warga sekolah untuk menyuarakan ketidaknyamanan, ketidaksepakatan, dan

kekhawatiran mereka secara terbuka, sehingga konflik menjadi terlihat dan dapat diolah bersama menjadi gagasan perbaikan. Penelitian di sekolah-sekolah yang menerapkan budaya inovasi menunjukkan bahwa kombinasi kepemimpinan terbuka, norma diskusi kritis, dan sistem penghargaan terhadap ide baru berkontribusi pada kemampuan organisasi untuk mengubah tekanan perubahan menjadi inovasi kurikulum dan pedagogi (Al Nuaimi et al., 2024).

Kepemimpinan transformasional dan kepemimpinan digital memiliki irisan kuat dalam memaknai konflik. Kepemimpinan transformasional menekankan visi inspiratif, stimulasi intelektual, perhatian individual, dan pengaruh ideal sebagai mekanisme utama menggerakkan perubahan; kepemimpinan digital menambahkan kemampuan mengorkestrasi teknologi, data, dan jejaring digital sebagai medium untuk mewujudkan visi tersebut (Kilag et al., 2024; Anwar & Saraih, 2024). Ketika konflik muncul—misalnya terkait kebijakan penggunaan platform tertentu atau integrasi big data dalam penilaian—pemimpin transformasional-digital tidak buru-buru mempersempit konflik menjadi sekadar masalah kepatuhan, melainkan memfasilitasi percakapan bernuansa yang menjadikan konflik sebagai wahana untuk menjernihkan visi, menyempurnakan strategi, dan merumuskan bentuk inovasi yang lebih kontekstual.

Relasi antara konflik dan inovasi juga dapat dilihat dari perspektif keadilan organisasi (*organizational justice*). Guru dan tenaga kependidikan cenderung menerima dampak perubahan dan berpartisipasi dalam inovasi ketika mereka merasakan adanya keadilan prosedural, distributif, dan interaksional. Konflik sering muncul ketika kebijakan digital—misalnya distribusi beban kerja e-learning, pemilihan admin LMS, atau penetapan insentif—dilihat tidak adil. Kepemimpinan yang peka terhadap keadilan memanfaatkan konflik ini sebagai cermin untuk mengevaluasi

kembali mekanisme kerja, mendengarkan suara minoritas, dan merumuskan inovasi struktural yang lebih inklusif. Studi kepemimpinan pendidikan di berbagai konteks menegaskan bahwa persepsi keadilan yang meningkat pasca penanganan konflik berkorelasi positif dengan komitmen inovatif dan keinginan untuk terlibat dalam program sekolah (Mehmood et al., 2023; Hairani, 2025).

Landskap kebijakan pendidikan nasional dan global turut memengaruhi bagaimana konflik di level sekolah terbaca sebagai peluang inovasi. Tekanan kurikulum nasional, standar asesmen digital, dan program digitalisasi pemerintah sering kali memunculkan ketegangan antara kebutuhan lokal dan target makro. Konflik ini bisa berujung pada sikap sinis terhadap kebijakan, atau justru mendorong sekolah mengembangkan inovasi lokal—misalnya adaptasi platform sesuai karakteristik siswa, penyesuaian jadwal sinkron-asinkron, atau pengembangan modul literasi digital kontekstual. Peran kepemimpinan di sini adalah menjadi mediator antara tuntutan eksternal dan kapasitas internal, sekaligus translator yang mengubah konflik regulasi menjadi momentum pemaknaan baru yang inspiratif bagi warga sekolah (Hasanudin et al., 2025).

2. Strategi kepemimpinan untuk mentransformasi konflik menjadi inovasi di ekosistem pendidikan digital

Kepemimpinan yang mampu mengubah konflik menjadi inovasi memerlukan serangkaian strategi yang terstruktur, terencana, dan dijalankan secara konsisten. Strategi pertama yang krusial adalah reframing konflik, yakni kemampuan pemimpin untuk mengajak aktor-aktor yang terlibat memandang konflik sebagai isu bersama yang membutuhkan pemecahan kolaboratif, bukan sebagai pertarungan menang-kalah. Reframing ini bekerja pada level bahasa, simbol, dan struktur. Ketika perselisihan mengenai penggunaan platform e-learning tertentu dimaknai bukan sebagai kompetisi ego

antar guru, melainkan sebagai upaya kolektif menemukan sistem terbaik bagi pembelajaran siswa, maka energi yang semula digunakan untuk saling menyalahkan dapat dialihkan menjadi eksplorasi alternatif dan prototyping solusi baru. Praktik kepemimpinan dialogis semacam ini ditemukan efektif dalam penelitian mengenai penerapan inovasi kurikulum di berbagai konteks sekolah (Kilag et al., 2024).

Strategi kedua berkaitan dengan desain ruang dialog dan refleksi. Kepemimpinan yang ingin mengonversi konflik menjadi inovasi perlu menciptakan *safe space*—baik luring maupun daring—di mana guru, siswa, dan orang tua dapat menyuarakan ketidaknyamanan, pengalaman, dan gagasan mereka tanpa takut distigmatisasi. Ruang ini bisa berupa forum diskusi terfasilitasi, klinik digital, grup fokus, atau kanal refleksi di LMS yang secara khusus disediakan untuk umpan balik terhadap kebijakan dan praktik digital. Studi mengenai komunitas belajar profesional (professional learning communities/PLCs) berbasis digital menunjukkan bahwa forum daring yang difasilitasi secara reflektif mendorong guru untuk mengubah keluhan menjadi analisis masalah dan merumuskan solusi inovatif, misalnya dalam bentuk strategi pembelajaran baru, adaptasi penilaian, atau pengembangan konten digital kolaboratif (Chen, 2024; Meyer et al., 2023).

Penggunaan data menjadi strategi ketiga yang tidak terpisahkan dari kepemimpinan pendidikan digital. Konflik sering kali didasarkan pada persepsi, asumsi, atau pengalaman sebagian kecil aktor. Pemimpin yang berbasis data berupaya memvalidasi, memperkaya, dan mengkonkretkan konflik melalui bukti empirik: data partisipasi siswa di LMS, tingkat pemanfaatan fitur, hasil survei kepuasan, atau catatan incidences di ruang digital. Data ini bukan dijadikan alat untuk menghakimi, tetapi sebagai “cermin bersama” yang membantu aktor melihat pola secara lebih objektif. Penelitian

mengenai data-driven decision making di sekolah menunjukkan bahwa ketika data dipresentasikan secara transparan dan partisipatif, ia dapat mengubah narasi konflik menjadi agenda inovasi yang disepakati bersama, misalnya mengubah jam sinkron, mendesain ulang modul, atau menyediakan pelatihan tambahan (Hasanudin et al., 2025; Mehmood et al., 2023).

Strategi keempat menyentuh dimensi literasi digital dan literasi konflik pemimpin. Pemimpin pendidikan yang tidak cukup literat digital cenderung gagap membaca dinamika konflik di ruang maya dan rentan mengambil keputusan reaktif yang justru memperbesar eskalasi. Penguatan kompetensi digital pemimpin—termasuk pemahaman algoritma platform, dinamika komunikasi online, dan etika bermedia—membantu mereka menginterpretasi gejala konflik secara lebih akurat dan mengidentifikasi titik masuk inovasi. Studi tentang kepemimpinan digital di Indonesia menunjukkan bahwa kepala sekolah yang mengikuti pelatihan intensif digital leadership lebih mampu menjembatani perbedaan pandangan guru terhadap penggunaan teknologi dan menjadikannya dasar penyusunan program transformasi sekolah (Damayanti et al., 2024; Hasanudin et al., 2025).

Kemampuan merancang intervensi bertahap merupakan strategi kelima. Konflik yang kompleks tidak dapat diselesaikan melalui satu kebijakan “once-for-all”; sebaliknya, ia membutuhkan siklus intervensi kecil yang iteratif, dievaluasi, dan disesuaikan kembali. Pendekatan ini selaras dengan paradigma *agile leadership* dan manajemen perubahan adaptif, yang memandang inovasi sebagai proses berulang yang terus disempurnakan berdasarkan umpan balik (Al Nuaimi et al., 2024). Pada konteks pendidikan digital, pemimpin dapat merancang pilot project penggunaan platform tertentu di satu kelas, kemudian mengundang refleksi guru-siswa, memperbaiki rancangan, dan memperluas implementasi

secara bertahap. Konflik awal yang muncul—misalnya kebingungan fitur atau beban tugas—dijadikan bahan untuk memperbaiki desain sebelum skala diperluas, sehingga inovasi yang dihasilkan lebih tahan terhadap kritik dan resistensi.

Strategi keenam menyorot pengembangan kapasitas emosional dan relasional pemimpin. Transformasi konflik menjadi inovasi menuntut kemampuan mendengarkan aktif, mengelola emosi, dan menunjukkan empati terhadap semua pihak yang terlibat. Penelitian tentang peran kecerdasan emosional dalam kepemimpinan digital menunjukkan bahwa pemimpin yang mampu mengelola emosi pribadi dan memahami emosi bawahan lebih efektif mendampingi proses konflik menuju inovasi, karena mereka dapat membedakan antara keberatan substantif dan ekspresi luka emosional yang membutuhkan pemulihan (Anwar & Saraih, 2024). Kemampuan ini sangat penting ketika konflik menyentuh wilayah identitas profesional guru—misalnya ketika mereka merasa pengalaman puluhan tahun “tidak dihargai” oleh teknologi atau oleh generasi muda yang lebih mahir digital.

Pemberdayaan aktor “jembatan” menjadi strategi ketujuh. Organisasi pendidikan digital kerap memiliki aktor yang berfungsi sebagai penghubung antara kubu yang berkonflik—misalnya guru muda yang memahami teknologi sekaligus dihormati oleh guru senior, atau siswa pengurus OSIS yang mampu menjembatani aspirasi teman sebaya dan harapan guru. Kepemimpinan strategis mengidentifikasi, memperkuat, dan melibatkan aktor-aktor jembatan ini dalam forum perancang inovasi. Penelitian tentang *distributed leadership* dan *middle leadership* menunjukkan bahwa ketika peran kepemimpinan didistribusikan ke aktor-aktor kunci di level menengah, kapasitas organisasi untuk merespons konflik secara kreatif dan adaptif meningkat signifikan (Hairani, 2025). Para “jembatan” ini bekerja mengubah bahasa konflik menjadi bahasa gagasan, dan menjembatani kesenjangan literasi maupun nilai.

Integrasi pendekatan restoratif dalam manajemen konflik digital menambah dimensi etis pada strategi kepemimpinan inovatif. Alih-alih hanya fokus pada “siapa salah” dan “apa sanksi”, pendekatan restoratif mengajak semua pihak yang terlibat untuk memahami dampak perilaku digital terhadap pihak lain, mengakui kesalahan, dan bersama-sama menyusun langkah pemulihan. Praktik ini, ketika dihubungkan dengan inovasi, dapat menghasilkan kebijakan baru, panduan etik digital, atau modul pembelajaran yang lebih sensitif terhadap pengalaman korban konflik. Studi pendidikan kewarganegaraan digital di sekolah menengah menunjukkan bahwa integrasi pendekatan restoratif dalam penanganan kasus perundungan siber tidak hanya mengurangi kejadian berulang, tetapi juga menghasilkan inovasi bentuk kegiatan preventif dan kurikulum karakter berbasis empati (Afriadi, 2023; Prasetyo, 2022).

Kerjasama dengan pihak eksternal menjadi strategi tambahan yang relevan dalam konteks keterbatasan sumber daya sekolah. Konflik yang kompleks—seperti kontroversi penggunaan data siswa, keamanan siber, atau tekanan media sosial—kadang melampaui kapasitas internal sekolah. Pemimpin yang berorientasi inovasi membuka ruang kolaborasi dengan perguruan tinggi, lembaga riset, komunitas praktisi, atau penyedia teknologi untuk bersama-sama merumuskan solusi. Literasi digital komprehensif, panduan etika, atau rancangan platform yang lebih ramah pengguna sering lahir dari kemitraan lintas lembaga semacam ini. Penelitian tentang kolaborasi multi-pemangku kepentingan dalam penguatan literasi digital menunjukkan bahwa inovasi program dan kebijakan lebih berkelanjutan ketika dirancang melalui dialog intensif antara sekolah, keluarga, komunitas, dan penyedia teknologi (Sari et al., 2024).

Eksperimen pedagogis menjadi wujud konkret perubahan konflik menjadi inovasi pada level ruang kelas. Guru yang semula

terjebak konflik terkait kejenuhan siswa terhadap tugas digital berulang dapat, melalui fasilitasi pemimpin, bereksperimen dengan model pembelajaran berbasis proyek, gamifikasi, atau penggunaan cerita digital yang lebih bermakna. Konflik ini, jika dikelola, menginspirasi peninjauan ulang tujuan pembelajaran, metode asesmen, dan cara memanfaatkan teknologi. Studi tentang inovasi pedagogis di lingkungan digital mendapati bahwa sekolah yang memberi ruang eksplorasi kepada guru dan mendukung mereka melalui supervisi reflektif lebih mampu mengkonversi kritik terhadap pembelajaran online menjadi rangkaian inovasi yang meningkatkan keterlibatan dan hasil belajar siswa (Kilag et al., 2024; Mehmood et al., 2023).

3. Implikasi reflektif, model adaptif, dan agenda ke depan bagi kepemimpinan yang mengubah konflik menjadi inovasi

Pemaknaan konflik sebagai sumber inovasi dalam kepemimpinan pendidikan digital mendorong perlunya model konseptual yang adaptif dan reflektif. Model tersebut perlu mengintegrasikan tiga dimensi utama: pertama, dimensi kognitif yang meliputi cara pemimpin memahami struktur konflik, pola kekuasaan, data yang tersedia, dan kemungkinan solusi; kedua, dimensi afektif yang berkaitan dengan pengelolaan emosi, empati, dan sensitivitas terhadap luka simbolik yang muncul dalam konflik; ketiga, dimensi praksis yang menyangkut kemampuan merancang intervensi bertahap, memfasilitasi dialog, dan mengorkestrasi inovasi kelembagaan. Model adaptif mengandaikan bahwa pemimpin tidak sekadar menerapkan prosedur baku, melainkan terus-menerus menyesuaikan respons berdasarkan dinamika situasi dan umpan balik warga sekolah (Hasanudin et al., 2025).

Model adaptif tersebut dapat divisualisasikan sebagai siklus berulang: *deteksi konflik – interpretasi – dialog reflektif – desain prototipe inovasi – implementasi terbatas – evaluasi –*

pelembagaan/penyesuaian. Pada fase deteksi, pemimpin memanfaatkan data digital, laporan informal, dan observasi untuk mengidentifikasi gejala konflik. Fase interpretasi menuntut kemampuan berpikir sistemik, yakni melihat konflik bukan sebagai insiden tunggal, melainkan sebagai gejala dari relasi struktur, budaya, dan kebijakan. Fase dialog reflektif mengundang aktor terkait untuk berbagi perspektif, pengalaman, dan harapan, sekaligus membangun pemahaman bersama atas masalah inti. Fase desain prototipe inovasi melibatkan perumusan solusi yang menggabungkan wawasan dari berbagai pihak, sedangkan implementasi terbatas dan evaluasi memungkinkan penyempurnaan sebelum inovasi dilembagakan. Penelitian mengenai transformasi digital sekolah menunjukkan bahwa siklus adaptif semacam ini lebih efektif dibanding pendekatan linear top-down yang kaku (Al Nuaimi et al., 2024; Anwar & Saraih, 2024).

Refleksi kritis atas posisi pemimpin menjadi bagian yang tak terpisahkan dari model adaptif. Pemimpin yang berupaya mengubah konflik menjadi inovasi perlu menyadari bahwa mereka bukan aktor netral yang berada di luar sistem, melainkan bagian dari struktur kekuasaan dan budaya organisasi itu sendiri. Keputusan, gaya komunikasi, dan preferensi teknologi pemimpin turut memengaruhi munculnya, eskalasi, ataupun transformasi konflik. Kesadaran reflektif ini mendorong pemimpin untuk tidak hanya mengajukan pertanyaan “apa yang salah dengan guru/siswa/orang tua”, tetapi juga “bagaimana cara kepemimpinan saya berkontribusi pada bentuk konflik yang muncul saat ini”. Studi kepemimpinan reflektif dan *critical leadership studies* menegaskan bahwa pemimpin yang rutin melakukan refleksi diri—misalnya melalui jurnal, supervisi sejawat, atau coaching—lebih mampu menavigasi konflik kompleks dan mengejewantahkan inovasi yang konsisten dengan nilai keadilan dan kemanusiaan (Hairani, 2025).

Dimensi etika menjadi landasan normatif yang menentukan arah inovasi yang lahir dari konflik. Tanpa kerangka etis yang jelas, upaya mengubah konflik menjadi inovasi berisiko menghasilkan “inovasi teknokratis” yang efektif secara teknis tetapi mengabaikan martabat manusia, keadilan sosial, dan keberlanjutan. Pada konteks pendidikan digital, hal ini bisa muncul dalam bentuk peningkatan pengawasan digital terhadap siswa dan guru atas nama efisiensi, tanpa memperhatikan privasi, otonomi, dan iklim kepercayaan. Penelitian mengenai literasi privasi digital dan kewargaan digital menegaskan bahwa kebijakan dan inovasi digital yang tidak sensitif terhadap dimensi etika justru dapat menciptakan konflik baru yang lebih dalam, terutama terkait ketidakpercayaan terhadap institusi (Iskandar et al., 2025). Kepemimpinan yang bertanggung jawab karenanya memastikan bahwa inovasi yang lahir dari konflik selalu diuji terhadap nilai dasar seperti keadilan, empati, dan kebermanfaatan sosial.

Konflik yang diubah menjadi inovasi juga membawa implikasi penting bagi pengembangan kapasitas guru dan tenaga kependidikan. Guru tidak hanya diposisikan sebagai pelaksana inovasi yang dirancang di level manajemen, tetapi sebagai co-designer yang pengalaman dan pengetahuannya menjadi bahan utama perancangan solusi. Proses transformasi konflik menjadi inovasi yang melibatkan guru secara substantif berfungsi sebagai program pengembangan profesional yang kuat, karena guru belajar mengartikulasikan masalah, membaca data, dan merumuskan alternatif pedagogis. Studi mengenai *collaborative reflective practice* menunjukkan bahwa keterlibatan guru dalam siklus refleksi-aksi kolektif memperkuat sense of agency, meningkatkan keterampilan analitis, dan memupuk budaya inovasi yang berkelanjutan (Arefian et al., 2023; Chen, 2024).

Keterlibatan siswa dan orang tua dalam model adaptif ini membuka ruang pembelajaran kewargaan digital yang nyata. Siswa yang dilibatkan sebagai mitra dalam merumuskan solusi terhadap

konflik, misalnya terkait etika bermedia atau desain tugas digital, belajar bahwa suara mereka memiliki bobot dan bahwa konflik dapat diolah melalui dialog, bukan sekadar melalui sanksi atau pelarian. Orang tua yang diajak mendiskusikan konflik terkait beban pembelajaran digital atau penggunaan gadget di rumah memperoleh kesempatan untuk memahami perspektif sekolah, mengelola kekhawatiran, dan bersama-sama menyusun kode etik digital keluarga-sekolah. Kajian mengenai *whole school approach* terhadap literasi dan kesejahteraan digital menegaskan bahwa partisipasi multi-pihak dalam merespons konflik berkontribusi pada terbentuknya ekosistem sekolah yang lebih resilien, inklusif, dan inovatif (Zhou, 2025; Sari et al., 2024).

Agenda transformasi jangka panjang menuntut penyesuaian indikator keberhasilan kepemimpinan dan organisasi. Keberhasilan pemimpin yang mampu mengubah konflik menjadi inovasi tidak lagi semata diukur dari minimnya kasus konflik atau lancarnya implementasi kebijakan, tetapi dari kualitas dialog, kedalaman refleksi, dan keberlanjutan inovasi yang lahir dari proses tersebut. Indikator baru dapat mencakup frekuensi dan kualitas forum dialog digital, tingkat partisipasi guru dan siswa dalam perancangan solusi, penurunan kasus konflik destruktif, serta meningkatnya jumlah perubahan kebijakan dan praktik yang berasal dari usulan warga sekolah. Penelitian mengenai kepemimpinan digital dan budaya inovasi mendorong berkembangnya sistem monitoring yang menangkap dinamika kualitatif semacam ini, bukan hanya indikator kuantitatif penggunaan teknologi (Anwar & Saraih, 2024; Hasanudin et al., 2025).

Keterbatasan dan risiko tetap perlu diakui secara jujur agar model adaptif tidak berubah menjadi retorika kosong. Transformasi konflik menjadi inovasi membutuhkan waktu, energi, dan sumber daya yang tidak sedikit. Guru dan pemimpin yang telah dibebani tuntutan administratif dan akademik berpotensi mengalami

kelelahan bila proses dialog dan refleksi tidak didukung oleh penataan ulang tugas dan insentif yang memadai. Ketimpangan literasi digital dan kapasitas reflektif di antara guru, siswa, dan orang tua juga dapat menghasilkan partisipasi yang tidak setara, di mana suara kelompok yang lebih vokal dan berpendidikan mendominasi, sementara kelompok rentan tetap tidak terdengar. Kritikan terhadap praktik *participatory governance* di sektor pendidikan mengingatkan bahwa partisipasi tanpa desain keadilan prosedural justru dapat memperkuat hierarki lama dalam wajah baru (Mehmood et al., 2023).

Respons terhadap keterbatasan ini tidak dapat hanya bersifat teknis, tetapi perlu menyentuh desain struktural dan kebijakan. Dukungan dari otoritas pendidikan—baik di level daerah maupun nasional—diperlukan agar sekolah memperoleh ruang otonomi, sumber daya, dan insentif untuk mengembangkan praktik kepemimpinan adaptif yang memanfaatkan konflik sebagai sumber inovasi. Program pelatihan kepemimpinan, misalnya, dapat dirancang ulang untuk tidak hanya mengajarkan teknik manajemen konflik dan pemanfaatan teknologi, tetapi juga praktik refleksi kritis, dialog antar pemangku kepentingan, dan desain proses partisipatif. Studi tentang transformasi kepemimpinan di lingkungan pendidikan tinggi dan sekolah menengah menunjukkan bahwa perubahan paradigma kepemimpinan lebih mungkin terjadi ketika pelatihan diikuti oleh pendampingan berkelanjutan dan komunitas praktik yang saling mendukung (Hairani, 2025; Kilag et al., 2024).

Prospek jangka panjang dari kepemimpinan yang mampu mengubah konflik menjadi inovasi dalam pendidikan digital menyentuh ranah formasi karakter dan budaya kolektif. Sekolah tidak lagi dipahami sekadar sebagai institusi transmisi pengetahuan, tetapi sebagai laboratorium sosial di mana generasi muda belajar mengelola konflik, bernegosiasi, dan berinovasi secara etis. Konflik

yang muncul di ruang digital—baik terkait perbedaan pandangan, kesalahan komunikasi, maupun ketidakadilan struktural—tidak dipandang sebagai aib yang harus disembunyikan, melainkan sebagai bahan ajar hidup yang, melalui kepemimpinan yang bijak, dapat diolah menjadi pelajaran penting tentang demokrasi, tanggung jawab, dan solidaritas. Multiplisitas studi tentang kewargaan digital, literasi kritis, dan empati sosial menunjukkan bahwa pengalaman langsung mengelola konflik secara konstruktif di lingkungan sekolah berkontribusi pada terbentuknya warga digital yang lebih dewasa secara moral di kemudian hari (Afriadi, 2023; Farid, 2023; Bulya, 2024).

Penegasan akhir dapat diarahkan pada pergeseran paradigma yang diusulkan buku ini: dari manajemen konflik yang berorientasi pengendalian menuju manajemen konflik yang berorientasi transformasi dan inovasi. Kepemimpinan pendidikan digital yang visioner tidak mengukur keberhasilan dari sterilnya organisasi terhadap konflik, tetapi dari kemampuan komunitas sekolah untuk terus belajar dari konflik dan menjadikannya sumber pembaruan berkelanjutan. Dalam kerangka ini, konflik bukan sekadar masalah yang harus diselesaikan, melainkan undangan untuk berinovasi; pemimpin bukan sekadar pemadam kebakaran, melainkan arsitek ekosistem pembelajaran yang mengubah api konflik menjadi cahaya pemahaman baru.

D. Praktik reflektif dan continuous improvement di organisasi pendidikan

1. Fondasi Konseptual: Praktik Reflektif, Organisasi Pembelajar, dan Continuous Improvement

Praktik reflektif di organisasi pendidikan berangkat dari asumsi bahwa proses belajar bukan hanya terjadi pada peserta didik, tetapi juga pada guru, pimpinan, dan organisasi secara keseluruhan.

Refleksi dipahami sebagai proses sistematis meninjau kembali pengalaman, menginterpretasi makna, dan merumuskan tindakan perbaikan berdasarkan pemahaman baru tersebut, sehingga aktor pendidikan tidak terjebak pada rutinitas mekanis yang mengulang kesalahan yang sama. Teori *reflective practice* yang dirumuskan sejak era Schön kemudian diperkaya oleh berbagai studi kontemporer yang menempatkan refleksi sebagai inti profesionalisme guru dan pemimpin pendidikan di tengah kompleksitas perubahan digital (Kleiman, 2020; Kansanen, 2019). Refleksi di sini tidak hanya bersifat individual, tetapi juga kolektif dan dialogis, ketika komunitas pendidik membongkar asumsi bersama dan menegosiasikan kembali nilai serta praktik organisasional.

Prinsip *continuous improvement* atau perbaikan berkelanjutan menghadirkan dimensi manajerial dan struktural yang melengkapi praktik reflektif. Kerangka *Plan–Do–Check–Act* (PDCA) maupun siklus serupa dalam manajemen mutu menegaskan perlunya proses berulang untuk merencanakan perubahan, mengimplementasikan intervensi, memantau hasil, serta melakukan penyesuaian berbasis bukti. Di konteks pendidikan, *continuous improvement* melibatkan pemanfaatan data pembelajaran, umpan balik dari siswa dan orang tua, serta informasi tentang kinerja guru dan sekolah untuk merumuskan keputusan yang lebih tepat (Harris & Jones, 2022). Relasi antara refleksi dan perbaikan berkelanjutan menjadi sangat penting: refleksi menyediakan ruang kontemplatif dan kritis, sementara *continuous improvement* memberikan struktur siklik dan prosedural agar refleksi tidak berhenti pada renungan, tetapi terwujud menjadi perubahan nyata.

Organisasi pendidikan yang mengintegrasikan praktik reflektif dan *continuous improvement* cenderung bergerak ke arah organisasi pembelajar (*learning organization*). Konsep organisasi pembelajar

menekankan kemampuan lembaga untuk secara kolektif membangun pengetahuan baru, mengelola pengalaman, serta mengadaptasi diri terhadap perubahan lingkungan (Senge, 2018). Di era digital, kemampuan ini menjadi krusial karena ekosistem pendidikan menghadapi dinamika teknologi, kebijakan, dan ekspektasi masyarakat yang berubah sangat cepat (Fullan & Gallagher, 2020). Praktik reflektif menyediakan mekanisme internal bagi guru dan pimpinan untuk menguji kebijakan digital, mengevaluasi praktik daring, dan mengelola dampak sosial-emosional penggunaan teknologi di sekolah.

Perubahan dari budaya kerja yang statis menuju budaya reflektif–adaptif menuntut pergeseran paradigma epistemologis. Guru dan pemimpin yang sebelumnya memaknai pengetahuan sebagai sesuatu yang tetap dan final perlu beralih memandang pengetahuan sebagai konstruksi yang terus diperbarui melalui dialog, penelitian tindakan, dan pembacaan ulang pengalaman (Timperley, 2020). Pergeseran ini sangat relevan ketika organisasi pendidikan mengadopsi berbagai platform digital—mulai dari learning management system (LMS) hingga aplikasi komunikasi—yang menghadirkan peluang sekaligus potensi konflik. Refleksi memungkinkan aktor pendidikan untuk tidak sekadar menguasai perangkat, tetapi juga memeriksa dampak pedagogis, etis, dan emosional dari penggunaan teknologi tersebut terhadap berbagai kelompok dalam komunitas sekolah (Lai & Hsueh, 2021).

Dimensi etis dari praktik reflektif di era digital tidak dapat diabaikan. Refleksi yang sehat mendorong guru dan pemimpin untuk menimbang konsekuensi keputusan digital terhadap akses, keadilan, dan kesejahteraan peserta didik. Studi mengenai digital ethics dalam pendidikan menunjukkan bahwa banyak kebijakan teknologi di sekolah diambil dari perspektif efisiensi, sementara implikasi terhadap privasi, beban kerja, dan kesenjangan akses kurang

direfleksikan (Livingstone & Stoilova, 2021). Praktik reflektif yang diinstitusionalisasikan melalui forum diskusi, lesson study, atau komunitas praktisi membantu mengangkat pertanyaan-pertanyaan kritis terkait siapa yang diuntungkan dan siapa yang tertinggal dalam proses digitalisasi.

Manajemen konflik pendidikan juga memperoleh manfaat signifikan ketika praktik reflektif dan continuous improvement menjadi habitus organisasi. Konflik di ruang digital—baik yang terkait kesalahpahaman komunikasi, beban kerja guru, maupun kebijakan penilaian berbasis platform—sering kali bersumber dari asumsi yang tidak diujikan, regulasi yang kurang transparan, atau kurangnya ruang dialog. Pendekatan reflektif mengajak aktor organisasi untuk memaknai konflik bukan semata deviasi yang harus diberangus, tetapi sebagai gejala yang mengungkap adanya ketidaksesuaian nilai, struktur, atau praktik (Deutsch, Coleman, & Marcus, 2019). Melalui refleksi yang terarah, konflik dapat diurai, dianalisis akar masalahnya, dan dikonversi menjadi bahan pembelajaran kolektif yang mengarah pada perbaikan sistemik.

Kepemimpinan pendidikan digital memegang peran strategis dalam membangun ekosistem reflektif–improvisasional. Pemimpin yang mempraktikkan distributed leadership cenderung lebih mudah menumbuhkan budaya refleksi kolektif karena kewenangan dan tanggung jawab dibagikan kepada tim, bukan dimonopoli oleh satu figur (Bush & Glover, 2021). Di situasi ini, guru dan staf non-guru diberi ruang untuk menginisiasi perbaikan, mengajukan kritik, serta menyusun inovasi digital berdasarkan refleksi terhadap praktik harian mereka. Penelitian di berbagai konteks menunjukkan bahwa sekolah yang mengadopsi model kepemimpinan kolaboratif dan reflektif cenderung memiliki tingkat keterlibatan guru lebih tinggi dan lebih adaptif terhadap perubahan kebijakan digital (Netolicky, 2020).

Dimensi emosional dari praktik reflektif juga penting diangkat, terutama ketika organisasi pendidikan mengalami kelelahan digital (*digital fatigue*) akibat pandemi dan percepatan transformasi teknologi. Refleksi yang difasilitasi secara empatik dapat menjadi ruang untuk memvalidasi kelelahan guru, kecemasan siswa, dan kebingungan orang tua terhadap perubahan yang cepat. Studi mengenai *well-being* guru di era pembelajaran daring menunjukkan bahwa forum refleksi yang aman dan non-judgmental berkontribusi pada peningkatan resiliensi dan kapasitas adaptif (Kim & Asbury, 2020; Sokal, Trudel, & Babb, 2020). Praktik reflektif di sini menjadi jembatan antara kebutuhan psikososial individu dan kebutuhan struktural organisasi untuk terus berbenah.

Transformasi ke arah organisasi yang mempraktikkan *continuous improvement* menuntut sistem informasi dan pengelolaan data yang andal. Perbaikan berkelanjutan tidak mungkin dilakukan tanpa indikator yang jelas dan data yang dapat dipercaya tentang capaian, proses, dan kualitas interaksi di lingkungan sekolah. Integrasi data hasil belajar, survei iklim sekolah, dan rekam jejak interaksi digital menjadi basis bagi pemimpin untuk mengidentifikasi area yang memerlukan perbaikan dan merancang intervensi yang lebih tertarget (Datnow & Park, 2019). Refleksi berbasis data (*data-informed reflection*) membantu mencegah keputusan yang semata didorong intuisi atau tekanan jangka pendek, dan mengarahkan organisasi pada perubahan yang lebih terukur.

Ekosistem digital yang damai—sebagaimana menjadi fokus bab ini—tidak hanya dihasilkan oleh regulasi disiplin atau perangkat keamanan siber, tetapi terutama oleh kultur reflektif dan orientasi perbaikan berkelanjutan yang hidup dalam keseharian organisasi. Ketika warga sekolah terbiasa melakukan refleksi terhadap interaksi digital, menilai kembali bahasa yang digunakan, dan secara kolektif menyusun norma baru yang lebih inklusif, konflik di ruang maya

berpotensi menurun intensitas destruktifnya. Continuous improvement dalam konteks ini bukan sekadar peningkatan skor ujian atau kelancaran infrastruktur, tetapi peningkatan kualitas kehidupan bersama di ruang digital yang menempatkan martabat manusia sebagai pusat.

2. Strategi Institusionalisasi Praktik Reflektif dan Continuous Improvement di Era Digital

Upaya menjadikan praktik reflektif dan continuous improvement sebagai bagian integral budaya organisasi pendidikan memerlukan desain strategi yang sistemik. Kebijakan tingkat institusi menjadi pintu masuk pertama yang menentukan arah. Pimpinan lembaga pendidikan perlu merumuskan kebijakan eksplisit yang mengakui refleksi sebagai kompetensi profesional utama dan continuous improvement sebagai prinsip manajemen mutu, misalnya melalui dokumen visi-misi, rencana strategis, serta standar operasional pembelajaran digital. Penelitian di beberapa sistem pendidikan menunjukkan bahwa ketika refleksi dan perbaikan berkelanjutan dinyatakan secara eksplisit dalam kebijakan dan diikuti indikator yang jelas, tingkat implementasinya di tingkat guru dan program meningkat signifikan (Hallinger, 2020; Sun & Leithwood, 2020).

Program pengembangan profesional (professional development) menjadi wahana strategis untuk menginternalisasikan praktik reflektif dan continuous improvement. Pelatihan guru yang berorientasi pada penggunaan teknologi pembelajaran perlu digeser fokusnya dari sekadar aspek teknis ke dimensi pedagogis-reflektif. Pengalaman di berbagai negara menunjukkan bahwa model pelatihan berbasis lesson study, peer coaching, dan professional learning community (PLC) secara efektif mendorong guru untuk merefleksikan praktik, menguji strategi baru, dan mengukur dampaknya terhadap belajar siswa (Hairon, Goh, & Chai, 2019;

Vangrieken, 2020). Ketika PLC berbasis digital diorganisasikan secara teratur—misalnya melalui platform kolaboratif atau forum online—guru dapat berbagi pengalaman, menganalisis data kelas, dan menyusun rencana perbaikan secara kolektif.

Pembelajaran dari pengalaman pandemi COVID-19 memperlihatkan bahwa PLC berbasis platform digital dapat menjadi ruang refleksi yang sangat dinamis. Guru saling berbagi strategi untuk mengatasi keterbatasan akses, mengelola motivasi belajar siswa, dan menjembatani komunikasi dengan orang tua. Penelitian terbaru menunjukkan bahwa guru yang aktif terlibat dalam PLC digital cenderung lebih reflektif, lebih inovatif, dan memiliki persepsi efikasi diri yang lebih tinggi dalam mengelola pembelajaran daring (Trust, Krutka, & Carpenter, 2020; Carpenter et al., 2021). Organisasi pendidikan yang ingin memperkuat praktik reflektif dapat menginstitutionalisasi PLC sebagai bagian dari beban kerja formal, bukan sekadar aktivitas sukarela yang dikerjakan di sela-sela waktu.

Sistem evaluasi dan supervisi pembelajaran perlu direorientasi agar tidak hanya berfungsi sebagai mekanisme kontrol, tetapi juga fasilitasi refleksi. Supervisi klinis, misalnya, dapat didesain sebagai proses dialogis yang memungkinkan guru dan pengawas mendiskusikan tujuan pembelajaran, meninjau rekaman kelas (termasuk rekaman digital), dan menyusun rencana tindak lanjut berdasarkan analisis bersama. Studi di beberapa konteks Asia menunjukkan bahwa supervisi yang mengadopsi pendekatan reflektif–kolaboratif meningkatkan kualitas interaksi guru–siswa dan mengurangi resistensi guru terhadap proses penilaian (Nguyen, 2019; Ghavifekr & Hussein, 2018). Di ekosistem digital, rekaman video pembelajaran daring, log aktivitas LMS, dan data partisipasi siswa dapat menjadi sumber refleksi yang kaya.

Ketersediaan data yang melimpah di era digital membuka peluang sekaligus tantangan. Continuous improvement menuntut pemanfaatan data secara selektif dan bermakna. Organisasi pendidikan perlu mengembangkan kapasitas literasi data di kalangan guru dan pimpinan agar mampu menafsirkan indikator, mengidentifikasi pola, dan menghindari jebakan “data overload” yang justru memicu kelelahan dan sinisme (Moss, Brookhart, & Long, 2019). Program pelatihan literasi data dapat digabungkan dengan praktik refleksi, misalnya melalui lokakarya di mana tim guru menginterpretasi hasil asesmen formatif, survei iklim kelas, atau data kehadiran pembelajaran daring, kemudian menyusun perencanaan perbaikan berbasis temuan tersebut (Schleicher, 2020).

Teknologi digital sendiri dapat direkayasa untuk mendukung praktik reflektif dan continuous improvement. Platform pembelajaran dapat menyediakan fitur jurnal refleksi bagi guru dan siswa, forum diskusi reflektif, serta dashboard data yang menyajikan informasi kunci secara sederhana namun bermakna. Studi desain instruksional menunjukkan bahwa lingkungan belajar yang menyediakan ruang reflektif eksplisit—seperti prompt refleksi, portofolio digital, dan umpan balik sejawat—berkontribusi pada peningkatan kemampuan metakognitif dan kesadaran diri peserta didik (Nguyen & Ikeda, 2021). Ketika fitur-fitur tersebut juga digunakan oleh guru dan pimpinan, ekosistem reflektif tidak hanya dimiliki siswa, tetapi juga menjadi karakter organisasi secara keseluruhan.

Kepemimpinan instruksional berperan signifikan dalam memastikan bahwa praktik reflektif dan continuous improvement tidak berhenti di level wacana. Kepala sekolah dan pimpinan program perlu memodelkan perilaku reflektif melalui cara mereka berbicara tentang data, merespons kritik, dan mengakui kesalahan institusional. Penelitian menunjukkan bahwa pemimpin yang secara

terbuka membagikan refleksi atas kebijakan yang diambil, mengundang umpan balik, dan bersedia meninjau ulang keputusan berdasarkan bukti baru, membangun kepercayaan yang lebih kuat dan mendorong budaya belajar kolektif (Le Fevre & Robinson, 2021; Harris, 2019). Di era digital, pola ini tampak dalam cara pemimpin berinteraksi di platform resmi sekolah, menanggapi keluhan di media sosial, dan mengelola konflik yang muncul di ruang maya.

Penguatan praktik reflektif juga membutuhkan prinsip keadilan dan keberpihakan. Refleksi tidak boleh hanya dilakukan oleh kelompok guru atau pimpinan yang sudah memiliki akses dan literasi digital memadai, sementara kelompok lain tertinggal. Ketimpangan kompetensi digital antar guru, antar generasi, maupun antar wilayah memerlukan desain pendampingan diferensiatif, misalnya melalui sistem mentor sebaya, pelatihan berjenjang, dan dukungan teknis yang berkelanjutan (Tondeur et al., 2019). Ketika continuous improvement hanya menuntut hasil tanpa menyediakan dukungan yang setara, refleksi berpotensi berubah menjadi mekanisme menyalahkan individu, bukan transformasi sistemik.

Dimensi kolaborasi dengan pemangku kepentingan eksternal memperkaya praktik reflektif dan perbaikan berkelanjutan. Keterlibatan orang tua, komite sekolah, dan komunitas lokal dapat menghadirkan perspektif baru tentang dampak kebijakan digital dan kualitas interaksi di sekolah. Studi tentang school–family partnerships menunjukkan bahwa dialog reguler antara sekolah dan keluarga—baik melalui pertemuan tatap muka maupun forum daring—membantu mengidentifikasi isu-isu yang tidak tampak di data internal, seperti tekanan psikologis siswa, konflik nilai, atau hambatan akses teknologi di rumah (Jeynes, 2018; Goodall, 2021). Refleksi yang melibatkan suara eksternal semacam ini memperluas

cakrawala organisasi dan mencegahnya terjebak dalam “ruang gema” internal.

Aspek penting lain adalah integrasi praktik reflektif ke dalam manajemen konflik pendidikan. Program penanganan kasus perundungan siber, kesalahpahaman di grup kelas daring, atau ketegangan akibat kebijakan penilaian digital dapat dirancang berbasis pendekatan reflektif–restoratif. Model *restorative practices* mengedepankan dialog terbuka, pemahaman terhadap dampak perilaku, dan penyusunan kesepakatan perbaikan yang melibatkan semua pihak (Morrison, Blood, & Thorsborne, 2019). Ketika model ini diadaptasi ke ruang digital, warga sekolah diajak merefleksikan jejak digital mereka, mengakui konsekuensi emosional terhadap korban, dan berpartisipasi dalam rekonstruksi relasi. *Continuous improvement* tampak dalam perbaikan prosedur, pedoman interaksi digital, dan mekanisme pelaporan kasus.

Strategi institusionalisasi praktik reflektif dan perbaikan berkelanjutan perlu mempertimbangkan dimensi waktu. Proses ini bukan intervensi sesaat, melainkan perjalanan jangka panjang yang memerlukan konsistensi. Penelitian tentang perubahan sekolah menunjukkan bahwa upaya transformasi budaya membutuhkan waktu bertahun-tahun dan sangat bergantung pada stabilitas kepemimpinan, koherensi kebijakan, serta keberlanjutan dukungan sumber daya (Hargreaves & Fullan, 2020). Di banyak kasus, organisasi pendidikan yang berhasil memelihara budaya *continuous improvement* adalah mereka yang mampu mempertahankan “memori institusional” refleksi—misalnya melalui dokumentasi praktik baik, arsip portofolio digital, dan tradisi diskusi reflektif rutin.

3. Implikasi Reflektif bagi Kepemimpinan, Budaya Organisasi, dan Ekosistem Digital yang Damai

Eksistensi praktik reflektif dan continuous improvement di organisasi pendidikan memiliki implikasi langsung terhadap karakter kepemimpinan. Pemimpin pendidikan tidak lagi cukup berperan sebagai administrator kebijakan, tetapi dituntut berfungsi sebagai “reflective practitioner” dan “learning leader” yang memfasilitasi proses belajar kolektif. Identitas kepemimpinan bergeser dari sosok yang serba tahu menjadi fasilitator yang bersedia bertanya, mendengar, dan merevisi asumsi pribadi maupun organisasi ketika berhadapan dengan bukti baru (Ng, 2019). Di era digital yang sarat ketidakpastian, kepemimpinan reflektif semacam ini memberikan keteladanan bahwa mengakui ketidaktauhan dan membuka diri terhadap pembelajaran adalah bagian dari integritas profesional, bukan kelemahan.

Budaya organisasi yang mendukung praktik reflektif dan perbaikan berkelanjutan ditandai oleh tingkat kepercayaan (trust) yang tinggi. Anggota organisasi merasa aman untuk mengemukakan pendapat, mengakui kekeliruan, dan menyampaikan kekhawatiran tanpa takut distigma atau disanksi. Penelitian menunjukkan bahwa psychological safety menjadi prasyarat bagi munculnya refleksi yang jujur dan inovasi yang berisiko terjadinya kegagalan (Edmondson, 2019). Di konteks sekolah, budaya aman psikologis ini terlihat pada keterbukaan guru terhadap observasi sejawat, kesediaan siswa memberikan umpan balik terhadap pembelajaran, dan apresiasi terhadap inisiatif baru walaupun belum sempurna. Di ruang digital, hal ini tercermin pada forum diskusi internal yang tidak digunakan untuk mempermalukan atau menghakimi, tetapi untuk menguji argumen dan membangun pemahaman bersama.

Ekosistem digital yang damai mensyaratkan integrasi praktik reflektif pada ranah kebijakan, teknis, dan relasional. Pada ranah

kebijakan, sekolah perlu secara berkala meninjau aturan penggunaan gawai, tata krama komunikasi di platform resmi, dan mekanisme penanganan konflik digital melalui proses refleksi partisipatif. Studi tentang digital citizenship education menegaskan bahwa kebijakan yang disusun secara top-down tanpa melibatkan suara siswa dan guru cenderung diabaikan atau menimbulkan resistensi pasif (Jones & Mitchell, 2016; Choi, Cristol, & Gimbert, 2018). Refleksi kolektif memberi kesempatan bagi warga sekolah untuk menyampaikan pengalaman konkret, memodifikasi aturan agar lebih realistis, dan membangun rasa kepemilikan terhadap norma yang disepakati.

Pada ranah teknis, refleksi berkelanjutan mengenai penggunaan platform dan aplikasi penting untuk mencegah organisasi terjebak pada fetisisme teknologi. Banyak sekolah yang mengadopsi berbagai aplikasi secara cepat tanpa sempat merefleksikan efektivitas, beban kerja, dan dampaknya terhadap relasi antarmanusia. Penelitian tentang edtech fatigue memperlihatkan bahwa guru dan siswa bisa mengalami kelelahan dan sinisme ketika diminta menggunakan terlalu banyak perangkat tanpa kejelasan tujuan (Moore & Klobas, 2020). Praktik reflektif mengajak organisasi untuk secara berkala mengevaluasi: teknologi mana yang benar-benar mendukung tujuan pembelajaran dan manajemen konflik, fitur apa yang justru mengganggu, serta bagaimana menyederhanakan ekosistem digital agar lebih manusiawi.

Pada ranah relasional, praktik reflektif menjadi mekanisme untuk mengelola emosi dan makna di balik konflik yang muncul di ruang digital. Konflik sering kali dipicu oleh ketidaksengajaan: pesan yang ditulis secara singkat di grup, emotikon yang ditafsirkan berbeda, atau ketidakhadiran respon di forum yang diasumsikan sebagai penolakan. Studi interaksi daring menunjukkan bahwa absennya isyarat nonverbal membuat komunikasi di media digital

rentan disalahartikan dan memicu eskalasi konflik (Walther, 2018). Refleksi yang difasilitasi—baik melalui pertemuan luring maupun daring—membantu pihak-pihak yang terlibat untuk mengurai persepsi, menjelaskan niat, dan membangun kembali kepercayaan. Continuous improvement di sini bermakna pembelajaran kolektif tentang cara berkomunikasi yang lebih jelas, empatik, dan santun di ruang maya.

Implikasi penting lain adalah terkait keadilan sosial dan inklusivitas. Praktik reflektif yang sensitif terhadap isu keadilan mengajak organisasi pendidikan untuk mempertanyakan siapa yang diuntungkan dan siapa yang termarginalkan oleh kebijakan digital dan mekanisme perbaikan yang ada. Penelitian mengenai equity-oriented school improvement menekankan bahwa perbaikan berkelanjutan harus secara eksplisit mengatasi kesenjangan hasil belajar dan pengalaman sekolah berdasarkan kelas sosial, gender, lokasi, dan identitas lainnya (Ishimaru, 2019; Khalifa, 2018). Di era digital, kesenjangan akses perangkat, kemampuan literasi digital, dan dukungan keluarga dapat menyebabkan sebagian siswa dan guru tertinggal. Refleksi kolektif yang jujur dapat mengungkap ketidakadilan ini dan mengarahkan organisasi menyusun strategi afirmatif, seperti penyediaan perangkat pinjaman, program pendampingan, atau penyesuaian beban tugas digital.

Dimensi spiritual dan humanistik juga memperoleh ruang dalam praktik reflektif dan continuous improvement di organisasi pendidikan. Refleksi bukan sekadar kegiatan kognitif, tetapi juga ruang untuk menautkan kembali praktik profesional dengan makna terdalam mengapa seseorang memilih menjadi pendidik atau pemimpin. Studi mengenai spiritual leadership di bidang pendidikan menunjukkan bahwa pemimpin yang memfasilitasi refleksi atas tujuan hidup, nilai kemanusiaan, dan dimensi transendental profesi guru cenderung meningkatkan komitmen organisasi, kepuasan kerja,

dan ketahanan menghadapi tekanan (Fry & Kriger, 2020; Palupi & Tjahjono, 2016). Di ekosistem digital yang sering mendorong kecepatan, visibilitas, dan performativitas, ruang reflektif semacam ini menjadi penyeimbang yang mengingatkan kembali bahwa teknologi adalah alat, bukan pusat makna.

Kemampuan menghubungkan refleksi dengan inovasi menjadi indikator kedewasaan organisasi pembelajar. Inovasi yang lahir dari proses reflektif cenderung lebih kontekstual, grounded, dan berkelanjutan dibandingkan inovasi yang sekadar meniru praktik populer. Penelitian tentang teacher-led innovation menunjukkan bahwa guru yang terlibat dalam siklus refleksi, eksperimen kelas, dan diskusi sejawat, menghasilkan inovasi pembelajaran yang lebih relevan dan memiliki dampak nyata terhadap keterlibatan siswa (Burns & Gottschalk, 2019). Continuous improvement dalam konteks ini tidak bermakna ganti program setiap tahun, tetapi penyempurnaan bertahap terhadap praktik yang sudah ada berdasarkan pembacaan reflektif terhadap data dan pengalaman.

Hubungan antara praktik reflektif, continuous improvement, dan manajemen konflik tampak jelas ketika organisasi menghadapi krisis. Krisis—baik berupa pandemi, perubahan kebijakan nasional yang drastis, maupun insiden konflik besar di sekolah—sering kali menjadi titik balik yang memaksa organisasi meninjau ulang sistemnya. Studi tentang school resilience menunjukkan bahwa sekolah yang memiliki tradisi refleksi dan perbaikan berkelanjutan lebih siap menavigasi krisis, karena sudah terbiasa membaca data, berdialog, dan menyesuaikan praktik (Gu & Day, 2018). Di era digital, kesiapan ini tampak pada kemampuan beralih dari luring ke daring, menata ulang beban kerja, serta mengembangkan protokol baru untuk menjaga kesehatan mental dan harmoni digital.

Refleksi pada akhirnya juga menantang organisasi untuk memikirkan indikator keberhasilan yang lebih luas. Pengukuran

keberhasilan sekolah sering kali didominasi oleh skor ujian, angka kelulusan, dan akreditasi. Ekosistem digital yang damai dan budaya reflektif–improvisasional menuntut indikator tambahan, seperti kualitas interaksi digital, tingkat partisipasi dalam forum reflektif, penurunan kasus konflik digital yang berujung sanksi, dan peningkatan kemampuan menyelesaikan perbedaan melalui dialog. Beberapa studi reformasi pendidikan mengusulkan penggunaan instrumen survei budaya sekolah, indeks kesejahteraan siswa dan guru, serta indikator citizenship digital sebagai bagian dari dashboard kinerja sekolah (OECD, 2020; Fleischer, 2021). Continuous improvement kemudian beroperasi tidak hanya untuk menaikkan angka akademik, tetapi memperbaiki kualitas kehidupan bersama di komunitas pendidikan.

Dari perspektif kepemimpinan konflik, praktik reflektif dan perbaikan berkelanjutan menghadirkan horizon baru. Konflik tidak lagi diposisikan sebagai ancaman utama terhadap stabilitas, tetapi sebagai sumber informasi tentang titik lemah struktur, celah komunikasi, dan ketidaksesuaian nilai yang perlu dikelola. Pemimpin yang reflektif akan menanyakan: konflik ini mengungkap apa tentang organisasi kita? praktik atau kebijakan apa yang perlu diperbaiki? keterampilan apa yang perlu dikembangkan? Alih-alih hanya mencari siapa yang salah, fokus diarahkan pada apa yang perlu diperbaiki dan bagaimana menjadikan pengalaman konflik sebagai bahan belajar bersama (Ury, 2018). Di ekosistem digital yang damai, cara pandang ini membantu mencegah spiral saling menyalahkan dan menggantinya dengan spiral pembelajaran kolektif.

Penutup reflektif atas uraian ini menegaskan bahwa praktik reflektif dan continuous improvement bukan sekadar teknik manajerial, tetapi fondasi budaya yang memanusiakan organisasi pendidikan di era digital. Ketika refleksi dihidupi di semua lapisan—

dari kelas hingga ruang rapat—dan perbaikan berkelanjutan dipahami sebagai komitmen etis untuk tidak berhenti belajar, ekosistem digital yang damai menjadi lebih mungkin diwujudkan. Konflik yang tak terhindarkan tidak lagi menjadi sumber kehancuran, melainkan momentum transformasi ke arah organisasi yang lebih adil, lebih empatik, dan lebih bijak dalam memanfaatkan teknologi sebagai sarana peradaban.

Ringkasan

Transformasi kepemimpinan pendidikan digital ditandai oleh pergeseran paradigma dari intuisi menuju pengambilan keputusan berbasis data yang sistematis. Dalam konteks ini, *data-driven leadership* menjadi fondasi baru bagi kepala sekolah dan pemangku kebijakan untuk mengidentifikasi kebutuhan organisasi, meningkatkan mutu pembelajaran, serta membaca dinamika perilaku belajar peserta didik melalui data multi-sumber seperti asesmen, learning analytics, dan survei iklim sekolah. Namun, kepemimpinan berbasis data tidak hanya menuntut kecakapan teknis, tetapi juga pemahaman etis serta komitmen membangun budaya organisasi yang dialogis dan reflektif. Pemimpin dituntut menghindari reduksionisme angka dan memastikan bahwa data diperlakukan sebagai medium pembelajaran kolektif, bukan instrumen kontrol yang menimbulkan resistensi.

Implementasi kepemimpinan berbasis data menghadirkan berbagai dinamika konflik, mulai dari interpretasi data, resistensi guru terhadap evaluasi digital, hingga isu privasi dan keadilan distribusi teknologi. Konflik muncul ketika data dipandang sebagai ancaman, terutama bila dipresentasikan tanpa konteks atau dialog. Akurasi data digital yang tidak merata, disparitas literasi digital antarguru, serta ketimpangan akses teknologi semakin memperumit situasi. Di tengah kompleksitas ini, efektivitas kepemimpinan berbasis data ditentukan oleh kemampuan pemimpin mengelola

ketegangan, memfasilitasi percakapan non-punitif, serta menggunakan data sebagai cermin bersama untuk mengidentifikasi masalah dan merumuskan solusi secara kolaboratif.

Perkembangan ruang digital mendorong lahirnya *kepemimpinan kolaboratif*, sebuah model kepemimpinan yang berbasis jejaring, berbagi peran, serta ko-kreasi kebijakan. Ruang digital membuka medan baru bagi kolaborasi lintas peran—guru, siswa, orang tua, dan komunitas—melalui platform komunikasi dan pembelajaran daring. Kepemimpinan kolaboratif menekankan partisipasi, keterbukaan, dan transparansi sebagai syarat terciptanya budaya digital yang sehat dan harmonis. Di Indonesia, model kepemimpinan ini terbukti efektif pada masa pembelajaran daring, terutama ketika sekolah mampu memanfaatkan teknologi untuk menjaga kontinuitas pembelajaran sekaligus meminimalkan konflik melalui dialog digital yang terarah.

Konflik dalam ekosistem pendidikan digital sesungguhnya tidak selalu destruktif; sebaliknya, ia dapat menjadi energi inovasi. Pemimpin berperan penting melakukan *reframing* bahwa konflik merupakan gejala perlunya perubahan, bukan sekadar sumber masalah. Ketegangan terkait kebijakan platform, pola komunikasi digital, atau perbedaan nilai antargenerasi dapat menjadi pemicu inovasi kurikulum, eksperimen pedagogis, serta desain ulang kebijakan digital sekolah. Strategi kunci yang memungkinkan transformasi konflik menjadi inovasi meliputi penciptaan ruang dialog aman, penggunaan data sebagai basis refleksi, penguatan literasi digital warga sekolah, pendekatan restoratif dalam penanganan konflik, dan desain intervensi bertahap yang bersifat adaptif-agile.

Ke depan, kepemimpinan pendidikan digital membutuhkan model adaptif yang mengintegrasikan dimensi kognitif, afektif, dan praksis dalam mengelola konflik menuju inovasi. Model ini

menempatkan siklus refleksi, dialog kolektif, prototyping solusi, dan evaluasi berkelanjutan sebagai mekanisme inti pembaruan organisasi. Sekolah yang berhasil menginternalisasi model ini akan tumbuh sebagai *learning organization* yang resilien, demokratis, dan humanis dalam menghadapi percepatan digitalisasi. Dengan demikian, kepemimpinan pendidikan digital yang efektif bukan diukur dari absennya konflik, melainkan dari kemampuan mengubah konflik menjadi pemahaman baru, kebijakan yang lebih adil, serta inovasi yang memperkuat kualitas pembelajaran dan kesejahteraan seluruh warga sekolah.

Daftar Pustaka

- Carpenter, J. P., Shelton, C. C., & Schroeder, S. E. (2021). *The education influencer: A new player in the educator professional landscape*. *Teaching and Teacher Education*, 99, 103269. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103269>
- Choi, M., Cristol, D., & Gimbert, B. (2018). Teachers as digital citizens: The influence of individual backgrounds, internet use and psychological characteristics on teachers' level of digital citizenship. *Computers & Education*, 121, 143–161. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.03.005>
- Datnow, A., & Park, V. (2014). *Data-driven leadership*. Jossey-Bass.
- Datnow, A., & Park, V. (2019). Professional collaboration with purpose: Teacher learning toward equitable and excellent schools. *Journal of Educational Change*, 20(1), 1–8. <https://doi.org/10.1007/s10833-018-9330-3>
- Deutsch, M., Coleman, P. T., & Marcus, E. C. (Eds.). (2019). *The handbook of conflict resolution: Theory and practice* (3rd ed.). Jossey-Bass.
- Edmondson, A. C. (2019). *The fearless organization: Creating psychological safety in the workplace for learning*,

innovation, and growth. Wiley.
<https://doi.org/10.1002/9781119518378>

- Fullan, M., & Gallagher, M. J. (2020). *Education reimaged: The future of learning*. Corwin Press/Thousand Oaks–Ontario Institute for Studies in Education.
- Gu, Q., & Day, C. (2018). *Joerres of teacher resilience: From individual to collective professional resilience*. Routledge.
- Hairon, S., Goh, J. W. P., & Chai, C. S. (2019). Teacher collaborative learning and professional development in Singapore: The case of lesson study. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 8(1), 36–48.
<https://doi.org/10.1108/IJLLS-06-2018-0044>
- Hallinger, P. (2020). Reviewing reviews of research in educational leadership: An empirical analysis. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(1), 6–24.
<https://doi.org/10.1177/1741143218802591>
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2020). Professional capital after the pandemic: Revisiting and revising classic understandings of teachers' work. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 327–336.
<https://doi.org/10.1108/JPCC-06-2020-0039>
- Jones, L. M., & Mitchell, K. J. (2016). Defining and measuring youth digital citizenship. *New Media & Society*, 18(9), 2063–2079. <https://doi.org/10.1177/1461444815577797>
- Kim, L. E., & Asbury, K. (2020). 'Like a rug had been pulled from under you': The impact of COVID-19 on teachers in England during the first six weeks of the UK lockdown. *British Journal of Educational Psychology*, 90(4), 1062–1083. <https://doi.org/10.1111/bjep.12381>
- Livingstone, S., & Stoilova, M. (2021). *The datafication of childhood: Examining children's and parents' data practices, children's rights and well-being in a digital*

world (Research report). London School of Economics and Political Science.
<https://doi.org/10.21953/lse.wwwfjuju8u4s9>

Mandinach, E. B., & Gummer, E. S. (2016). *Data literacy for educators: Making it count in teacher preparation and practice*. Teachers College Press.

Mandinach, E. B., & Gummer, E. S. (2016). What does it mean for teachers to be data literate: Laying out the skills, knowledge, and dispositions. *Teaching and Teacher Education*, 60, 366–376.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.011>

Moss, C. M., Brookhart, S. M., & Long, B. A. (2019). Formative assessment and school improvement: Linking strategies to student achievement goals. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 31(1), 101–124.
<https://doi.org/10.1007/s11092-019-09291-6>

Nguyen, D. (2019). Instructional leadership in Vietnam: Perceptions and practices. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(4), 589–611.
<https://doi.org/10.1177/1741143217745882>

Nguyen, T., & Ikeda, M. (2021). The impact of e-portfolio-based reflective practice on student teachers' self-regulated learning. *Teaching and Teacher Education*, 103, 103346.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103346>

OECD. (2020). *Supporting students and teachers during COVID-19: A rapid assessment of the situation in 2020*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1f9ac12c-en>

OECD. (2023). *OECD digital education outlook 2023: Towards an effective digital education ecosystem*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/c74f03de-en>

Piety, P. J. (2019). Components, infrastructures, and capacity: The quest for the impact of actionable data use on P–20 educator

- practice. *Review of Research in Education*, 43(1), 394–426.
<https://doi.org/10.3102/0091732X18821116>
- Rosell-Aguilar, F. (2018). Autonomous language learning through a mobile application: A user evaluation of the busuu app. *Computer Assisted Language Learning*, 31(1–2), 93–113.
<https://doi.org/10.1080/09588221.2017.1373627>
- Sari, A. P., et al. (2024). School–community collaboration in strengthening students’ digital citizenship: A systematic review. *Education and Information Technologies*, 29(1), 421–443. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11884-3>
- Schildkamp, K. (2019). *Data-based decision-making for school improvement*. Bloomsbury Academic.
<https://doi.org/10.5040/9781350013265>
- Schildkamp, K., & Poortman, C. L. (2015). Factors influencing the functioning of data teams. *Teachers College Record*, 117(4), 1–42.
- Senge, P. M. (2006). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization* (Revised ed.). Doubleday.
- Sokal, L., Trudel, L. E., & Babb, J. (2020). Canadian teachers’ attitudes toward change, efficacy, and burnout during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, 1, 100016.
<https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100016>
- Trust, T., Krutka, D. G., & Carpenter, J. P. (2016). “Together we are better”: Professional learning networks for teachers. *Computers & Education*, 102, 15–34.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.06.007>
- Ury, W. (2018). *Getting to yes with yourself: (And other worthy opponents)*. HarperOne.
- Walther, J. B. (2018). Interpersonal communication in computer-mediated contexts. *Human Communication Research*, 44(4), 447–453. <https://doi.org/10.1093/hcr/hqy015>

BAB XII

ARAH BARU MANAJEMEN KONFLIK PENDIDIKAN: ETIKA, HUMANITAS, DAN TRANSENDENSI DIGITAL

A. Etika digital dalam resolusi konflik

1. Etika Digital sebagai Fondasi Baru Resolusi Konflik Pendidikan

Etika digital dalam konteks resolusi konflik pendidikan merepresentasikan pergeseran paradigma dari sekadar pengendalian perilaku di ruang siber menuju upaya menjaga martabat, keadilan, dan keberlanjutan relasi kemanusiaan yang dimediasi teknologi. Etika ini tidak hanya mengatur apa yang boleh dan tidak boleh dilakukan di platform digital, tetapi menata kerangka nilai yang memberi arah pada cara peserta didik, guru, dan pemimpin pendidikan mengelola perbedaan, ketegangan, dan kekerasan simbolik yang muncul di ruang virtual sekolah. Zvereva (2023) menunjukkan bahwa etika digital berfungsi sebagai instrumen komunikasi yang efektif di perguruan tinggi, karena membantu komunitas akademik memaknai ulang tanggung jawab, transparansi, dan penghormatan terhadap orang lain di ruang siber.

Etika digital menjadi semakin penting ketika konflik tidak lagi hanya hadir dalam bentuk fisik di kelas atau lingkungan sekolah, tetapi juga menjelma sebagai komentar bernada merendahkan di grup WhatsApp kelas, perundungan di media sosial, atau penyebaran fitnah melalui platform pembelajaran daring. Wulandari (2023) menegaskan bahwa praktik cyberbullying di sekolah Indonesia menuntut respons komprehensif yang tidak hanya bersifat represif,

melainkan juga berbasis pendidikan kewargaan dan etika digital. Konflik digital semacam ini sering kali tidak kasat mata bagi orang dewasa, namun meninggalkan luka psikologis yang mendalam bagi peserta didik, sehingga kerangka resolusi konflik yang mengintegrasikan etika digital menjadi kebutuhan struktural, bukan sekadar inisiatif tambahan.

Etika digital dalam resolusi konflik dapat dipahami sebagai sistem prinsip yang memandu warga sekolah ketika berinteraksi di ruang digital, meliputi penghormatan terhadap privasi, kejujuran informasi, tanggung jawab atas jejak digital, kepedulian terhadap dampak pesan yang dikirim, serta komitmen pada keadilan dan non-diskriminasi. Zvereva (2023) menemukan bahwa mahasiswa dan dosen yang memiliki pemahaman kuat tentang etika digital cenderung lebih mampu berkomunikasi secara konstruktif, mengelola perbedaan pendapat, dan mencegah eskalasi konflik di platform daring. Temuan ini mengindikasikan bahwa etika digital bukan hanya wacana normatif, melainkan kompetensi praktis yang berpengaruh langsung pada dinamika konflik dan upaya penyelesaiannya.

Perkembangan wacana digital citizenship turut memperkuat posisi etika digital sebagai fondasi resolusi konflik. Mulyono (2021) mengidentifikasi kompetensi kewargaan digital yang mencakup kesadaran etis, tanggung jawab sosial, literasi informasi, dan kemampuan partisipasi yang konstruktif di ruang siber; seluruh kompetensi ini relevan langsung dengan pencegahan dan penyelesaian konflik. Ketika peserta didik diajak memahami bahwa setiap unggahan, komentar, maupun “like” merupakan tindakan moral yang berdampak pada orang lain, maka resolusi konflik tidak lagi hanya hadir sebagai intervensi reaktif, tetapi sebagai konsekuensi logis dari kebiasaan etis yang dibangun sejak awal.

Penelitian *digital citizenship* di berbagai negara memperlihatkan bahwa etika digital berkorelasi dengan penurunan

perilaku agresif di ruang siber. Zhong (2022) menemukan bahwa kemampuan memahami bahasa, simbol, dan gaya ekspresi yang cenderung mengarah pada cyberbullying merupakan kunci untuk mengembangkan warga digital yang etis dan bertanggung jawab. Ketika siswa dilatih untuk mengenali ujaran yang destruktif dan diarahkan untuk meresponsnya dengan empati, argumentasi rasional, serta mekanisme pelaporan yang terstruktur, etika digital berfungsi sebagai filter moral dalam setiap interaksi, sehingga konflik dapat diredam sebelum mencapai bentuk yang lebih ekstrem.

Kontribusi etika digital terhadap resolusi konflik juga tampak pada level tata kelola sekolah. da Costa (2025) menyoroti pentingnya diskursus etika digital dalam transformasi pendidikan, terutama terkait isu privasi, kesetaraan akses, dan bias algoritmik yang bisa memicu ketidakadilan baru. Ketika sekolah mengadopsi sistem manajemen pembelajaran atau platform survei perilaku siswa, keputusan mengenai pengumpulan, penyimpanan, dan pemanfaatan data bukanlah urusan teknis semata, melainkan keputusan etis yang berpotensi menimbulkan konflik jika tidak dijelaskan secara transparan kepada semua pemangku kepentingan.

Kepemimpinan pendidikan di era digital perlu memandang etika digital sebagai bagian integral dari kompetensi manajerial dan moral. Penelitian tentang kepemimpinan etis menunjukkan bahwa kepala sekolah yang mampu mengambil keputusan etis di tengah tekanan politik, tuntutan orang tua, dan dinamika media sosial akan lebih efektif membangun budaya sekolah yang aman dan suportif. Hollands (2020) menekankan bahwa pengambilan keputusan etis di sekolah menuntut kepekaan terhadap dilema, kemampuan menimbang dampak jangka panjang, serta konsistensi antara nilai yang diucapkan dan praktik yang dijalankan. Di ranah digital, kepekaan ini diterjemahkan ke dalam cara sekolah merespons konflik yang viral, komplain terbuka di media sosial, atau petisi online yang melibatkan reputasi guru maupun institusi.

Konflik digital di dunia pendidikan sering kali berkelindan dengan ketidaksetaraan akses dan kompetensi teknologi. Penelitian tentang digital ethics and citizenship challenges menunjukkan bahwa persoalan privasi, penyebaran konten merugikan, dan pelanggaran data cenderung lebih berdampak bagi kelompok yang kurang berdaya karena keterbatasan literasi digital dan posisi sosial yang lebih lemah. Sari (2024) menegaskan bahwa tantangan kewargaan digital mencakup penghormatan terhadap data pribadi, pencegahan penyebaran konten berbahaya, serta perlindungan terhadap kelompok rentan di ruang siber. Ketika konflik muncul, misalnya terkait penyebaran foto siswa tanpa izin atau penyalahgunaan rekaman kelas, etika digital mengharuskan pemimpin sekolah untuk tidak hanya memikirkan aspek legal, tetapi juga relasi kuasa dan dampak psikologis yang dialami pihak-pihak yang dirugikan.

Kerangka digital ethics of care memberikan kontribusi penting bagi resolusi konflik pendidikan. O'Reilly (2024) mengembangkan konsep etika digital berbasis kepedulian yang menempatkan perhatian, empati, dan tanggung jawab relasional sebagai pusat praktik pedagogis di sekolah dasar. Pendekatan ini mengajak pendidik untuk memaknai konflik digital bukan sekadar pelanggaran aturan, tetapi sebagai sinyal adanya kebutuhan emosional, relasi yang retak, atau struktur komunikasi yang timpang di antara warga sekolah. Dengan demikian, resolusi konflik tidak berhenti pada pemberian sanksi, melainkan memperbaiki relasi, membangun ruang dialog, dan mengakui kerentanan semua pihak.

Perspektif etika digital juga mengubah cara pandang terhadap bukti dan narasi dalam konflik. Ketika konflik terjadi di grup daring, bukti berupa screenshot, rekaman percakapan, atau data log menjadi bahan pertimbangan utama. Sattlegger (2025) melalui gagasan digital ethics by design menegaskan pentingnya memasukkan nilai-

nilai keadilan, transparansi, dan akuntabilitas sejak tahap desain teknologi agar pengguna memahami batasan dan konsekuensi tindakannya. Sekolah yang menggunakan platform dengan fitur pelaporan yang jelas, aturan komunitas yang eksplisit, dan mekanisme dokumentasi yang transparan akan lebih mudah menelaah konflik, meminimalkan manipulasi bukti, serta menjamin hak semua pihak untuk didengar secara adil.

Etika digital dalam resolusi konflik pendidikan pada akhirnya berfungsi sebagai jembatan antara logika regulasi dan logika pembelajaran. Regulasi diperlukan untuk menetapkan batas-batas perilaku yang dapat diterima, sementara pembelajaran diperlukan untuk menumbuhkan kesadaran internal sehingga warga sekolah tidak hanya “takut dihukum” tetapi benar-benar memahami alasan moral di balik aturan. Penelitian Lubis (2024) menyoroti pentingnya integrasi pendidikan etika digital, soft skills, dan literasi media dalam penguatan karakter siswa di tengah akselerasi teknologi. Konfigurasi semacam ini membuat resolusi konflik tidak lagi dipandang sebagai prosedur administratif yang dingin, melainkan sebagai proses pembentukan karakter dan kewargaan digital yang matang.

2. Praktik Etika Digital dalam Resolusi Konflik di Lingkungan Pendidikan

Etika digital mendapatkan bentuk konkret ketika diterjemahkan ke dalam kebijakan, prosedur, dan praktik sehari-hari di sekolah maupun perguruan tinggi. Konflik yang muncul di platform pembelajaran daring, ruang obrolan kelas, atau media sosial institusi menuntut respons yang memadukan ketegasan, empati, dan kejelasan prosedural. Penelitian tentang peran teknologi dalam perilaku generasi Z menunjukkan bahwa pemanfaatan teknologi informasi di pendidikan dapat membantu siswa mengembangkan keterampilan digital, pemahaman tentang privasi, keamanan online,

dan cara mengelola konflik secara bijak jika dibingkai dengan etika digital yang kuat (Sumolang, 2023). Hal ini berarti bahwa setiap intervensi resolusi konflik perlu memanfaatkan potensi teknologi sekaligus mengikis dampak negatifnya.

Praktik resolusi konflik berbasis etika digital sangat tampak pada penanganan cyberbullying. Penelitian terbaru menunjukkan bahwa penguatan perilaku kewargaan digital dapat menurunkan kecenderungan cyberbullying dan membantu siswa menginternalisasi tanggung jawab atas jejak digitalnya (Erdoğan, 2025; Yuniawati, 2025). Sekolah-sekolah yang merancang program pembelajaran yang memuat diskusi kasus, simulasi, dan refleksi kritis tentang perundungan digital cenderung lebih siap mengelola konflik antar siswa di ruang siber. Dalam konteks ini, etika digital berfungsi sebagai landasan normatif sekaligus perangkat pedagogis, karena siswa tidak hanya diberi tahu bahwa cyberbullying “salah”, tetapi diajak memahami mengapa perilaku tersebut melukai martabat orang lain dan merusak iklim belajar.

Pendekatan pembelajaran berbasis peran (role play) dan skenario konflik di kelas daring memberikan ruang berlatih resolusi konflik digital secara aman. Penelitian tentang pendidikan karakter dan konflik di kelompok belajar online menunjukkan bahwa ketika siswa memainkan peran korban, pelaku, dan mediator dalam kasus cyberbullying atau konflik tugas kelompok digital, mereka mengembangkan empati, kemampuan kerja sama, dan keterampilan komunikasi asertif (Yopiannor, 2025). Etika digital dalam praktik ini tidak hanya hadir sebagai kumpulan aturan tertulis, tetapi dihidupi melalui pengalaman langsung yang mengasah sensitivitas moral siswa terhadap dampak sosial dari interaksi digital.

Peran guru dan pemimpin sekolah menjadi sangat strategis dalam memastikan bahwa setiap konflik digital ditangani selaras dengan etika. Penelitian tentang kepemimpinan etis menekankan

bahwa pengambilan keputusan di tengah konflik yang melibatkan media sosial menuntut kepala sekolah untuk menyeimbangkan kepentingan individu, reputasi institusi, dan prinsip keadilan prosedural (Hollands, 2020). Ketika terjadi konflik antara orang tua dan guru di media sosial, misalnya terkait kebijakan penilaian atau tugas yang dianggap memberatkan, kepala sekolah yang berpegang pada etika digital akan memilih jalur dialog yang terstruktur: mengundang para pihak bermediasi, memeriksa bukti komunikasi digital secara proporsional, dan menghindari stigmatisasi terbuka di ruang publik digital.

Etika digital juga mengharuskan pemimpin pendidikan untuk mempertimbangkan hak atas privasi ketika menangani konflik yang melibatkan data pribadi siswa. Kasus penyebaran nilai rapor, rekaman video pelanggaran disiplin, atau tangkapan layar percakapan pribadi tanpa izin dapat menimbulkan konflik serius dan trauma berkepanjangan. Sari (2024) menegaskan bahwa penghormatan terhadap privasi dan data merupakan salah satu tantangan utama kewargaan digital yang berimplikasi langsung pada kepercayaan warga sekolah. Dalam konteks resolusi konflik, etika digital mendorong sekolah untuk membatasi penyebaran informasi konflik hanya pada pihak yang relevan, menggunakan saluran komunikasi yang aman, dan menghapus konten yang berpotensi mempermalukan pihak tertentu di ruang publik.

Implementasi etika digital dalam resolusi konflik juga terkait erat dengan pendidikan kewargaan digital yang sistematis. Alrahman (2024) menegaskan bahwa integrasi kewargaan digital dalam pembelajaran kewarganegaraan berkontribusi pada kemampuan siswa mengendus misinformasi, mengelola perbedaan pendapat, dan mencegah konflik di ruang virtual. Bocar (2023) dan Simões (2025) menunjukkan bahwa mahasiswa yang memperoleh pendidikan kewargaan digital secara eksplisit cenderung lebih

reflektif dalam berpartisipasi di forum online, lebih hati-hati dalam menyebarkan informasi, dan lebih terbuka terhadap dialog ketika berhadapan dengan pandangan yang berbeda. Temuan-temuan ini menguatkan posisi etika digital sebagai perangkat kurikuler yang terintegrasi dalam upaya pencegahan sekaligus penyelesaian konflik.

Ikhtiar membangun etika digital pada jenjang usia dini memiliki implikasi jangka panjang terhadap pola resolusi konflik generasi masa depan. Li (2025) menunjukkan bahwa pendidikan kewargaan digital di jenjang anak usia dini membantu menumbuhkan kebiasaan aman, bertanggung jawab, dan etis dalam penggunaan teknologi. Ketika anak-anak sejak awal diperkenalkan pada prinsip “tidak menyakiti orang lain, bahkan dengan kata-kata di layar”, maka etika digital tertanam sebagai bagian dari habitus moral mereka. Di kemudian hari, ketika mereka menghadapi konflik di ruang virtual, respons yang muncul bukan sekadar dorongan impulsif, tetapi diimbangi oleh kapasitas refleksi dan kontrol diri.

Etika digital juga hadir melalui desain kebijakan dan pedoman perilaku di institusi pendidikan. Pendekatan digital ethics by design memberikan gambaran bahwa nilai-nilai etis dapat diintegrasikan sejak tahap perencanaan platform dan tata kelola, misalnya melalui kebijakan moderasi konten, fitur pelaporan anonim, serta prosedur penanganan konflik yang transparan dan berjenjang (Sattlegger, 2025). Sekolah yang menerapkan kebijakan semacam ini akan lebih siap menghadapi konflik yang tiba-tiba viral, karena sudah memiliki protokol yang diakui bersama, bukannya merespons secara ad hoc berdasarkan tekanan publik atau opini mayoritas.

Praktik resolusi konflik yang mengedepankan etika digital juga menuntut pengembangan kapasitas pengendalian emosi dan empati digital. Akbar (2024) menunjukkan bahwa mahasiswa yang dilatih untuk mengelola emosi di forum daring, menunda respons

ketika tersinggung, serta menggunakan ekspresi digital (emoji, video, pesan klarifikasi) secara sadar cenderung lebih mampu mencegah eskalasi konflik di diskusi kelompok online. Dimensi ini menunjukkan bahwa etika digital tidak hanya berkaitan dengan norma kognitif tentang “benar-salah”, melainkan juga kompetensi emosional yang menjadikan warga sekolah lebih tahan terhadap provokasi dan lebih terampil merespons perbedaan secara konstruktif.

Perkembangan penelitian tentang digital ethics and the future of education menegaskan bahwa penanganan konflik di ruang digital tidak dapat dilepaskan dari persoalan keadilan sosial, bias algoritmik, dan dehumanisasi interaksi. da Costa (2025) menyoroti kekhawatiran bahwa penggunaan sistem analitik perilaku dan pemantauan digital secara berlebihan dapat menggeser resolusi konflik ke arah kontrol teknokratis, yang mengabaikan cerita, konteks, dan kerentanan manusia di balik data. Etika digital, dalam konteks ini, menuntut pemimpin pendidikan untuk menimbang risiko stigmatisasi berbasis data, memberikan kesempatan pada dialog tatap muka, dan menghormati hak siswa untuk menjelaskan persepsinya sebelum label perilaku tertentu dilekatkan secara permanen.

Teknologi juga dapat menjadi sekutu penting dalam upaya resolusi konflik, sejauh diarahkan oleh etika digital yang kuat. Studi Serritella (2025) menunjukkan bahwa alat teknologi seperti platform pelaporan terintegrasi, aplikasi pelatihan empati, dan sistem pemantauan cyberbullying dapat menjadi mitra efektif sekolah untuk mencegah dan menanggulangi perundungan daring, asalkan digunakan secara transparan dan partisipatif. Etika digital memastikan bahwa penggunaan teknologi tersebut tidak berubah menjadi alat pengawasan yang represif, melainkan menjadi instrumen perlindungan, pemberdayaan, dan pemulihan relasi.

Penting pula digarisbawahi bahwa etika digital dalam resolusi konflik menuntut dialog lintas peran—antara guru, siswa, orang tua, dan pemimpin sekolah. Smit (2025) menekankan bahwa kewargaan digital yang kritis mengandaikan pemahaman terhadap bagaimana individu menavigasi ruang digital dalam kehidupan sehari-hari, termasuk negosiasi identitas, konsumsi informasi, dan praktik resistensi. Pada titik ini, resolusi konflik tidak lagi dipandang sebagai tugas eksklusif manajemen sekolah, melainkan sebagai hasil konstruksi sosial bersama: warga sekolah bersama-sama merumuskan apa yang dianggap adil, pantas, dan manusiawi di ruang digital, lalu menjadikannya rujukan ketika konflik muncul.

3. Tantangan, Paradoks, dan Horizon Transendensi Etika Digital dalam Resolusi Konflik

Etika digital dalam resolusi konflik pendidikan tidak hadir di ruang hampa; berbagai tantangan struktural, psikologis, dan kultural sering kali menghambat implementasinya. Salah satu tantangan utama adalah kesenjangan literasi digital di antara guru, siswa, dan orang tua. Penelitian menunjukkan bahwa banyak guru masih merasa tidak percaya diri menggunakan platform digital untuk pembelajaran nilai, termasuk simulasi etika digital dan aplikasi pengembangan karakter, sehingga konflik yang muncul di ruang daring kerap ditangani dengan cara tradisional yang tidak menyentuh akar masalah (Lubis, 2024). Kondisi ini menjadikan etika digital sering berhenti sebagai jargon dalam dokumen kebijakan, sementara praktik sehari-hari tetap dikuasai pola pikir analog.

Paradoks lain tampak pada hubungan antara pengawasan digital dan kebebasan berekspresi. Di satu sisi, sekolah merasa perlu memonitor aktivitas siswa di platform digital terkait tugas, forum diskusi, atau grup resmi untuk mencegah pelecehan, ujaran kebencian, dan penyebaran konten berbahaya. Di sisi lain, pengawasan yang terlalu ketat dapat menimbulkan perasaan tidak

dipercaya, menghambat ekspresi kritis, dan memicu konflik laten tentang hak privasi. Sari (2024) mengingatkan bahwa tantangan kewargaan digital di ruang siber berkaitan dengan keseimbangan antara perlindungan dan otonomi, sehingga etika digital dalam resolusi konflik harus mempertimbangkan bagaimana memastikan keamanan tanpa mengorbankan kemandirian dan kepercayaan.

Tantangan berikutnya berkaitan dengan kecepatan eskalasi konflik di ruang digital. Media sosial memungkinkan suatu narasi konflik tumbuh secara eksponensial dalam hitungan jam, melibatkan aktor-aktor di luar komunitas sekolah, dan menimbulkan tekanan besar bagi pemimpin pendidikan. Penelitian tentang tanggapan mahasiswa terhadap pelanggaran etika di media sosial menunjukkan bahwa kampanye etika digital yang dipimpin mahasiswa dan inisiatif pemeriksaan fakta sejawat dapat menjadi intervensi signifikan dalam membentuk budaya online yang lebih bertanggung jawab (Yopiannor, 2025). Namun, tanpa kerangka etika yang jelas dan keberanian kepemimpinan untuk menjelaskan posisi sekolah secara transparan, konflik berpotensi berubah menjadi krisis reputasi yang sulit dipulihkan.

Etika digital juga berhadapan dengan kompleksitas identitas dan kekuasaan di ruang siber. Generasi muda sering memaknai ruang digital sebagai ruang ekspresi diri yang relatif bebas dari kontrol orang dewasa, sementara institusi pendidikan cenderung melihatnya sebagai perpanjangan ruang belajar yang tetap harus diatur. Penelitian tentang critical digital citizenship menegaskan bahwa pendidikan yang hanya menekankan kepatuhan terhadap aturan tanpa memberikan ruang refleksi kritis terhadap struktur kekuasaan di balik platform digital justru berisiko menghasilkan warga digital yang patuh secara dangkal, tetapi tidak peka terhadap ketidakadilan struktural (Smit, 2025; artikel critical digital citizenship 2025). Etika digital dalam resolusi konflik karenanya

perlu membuka ruang bagi siswa untuk mempertanyakan, misalnya, mengapa algoritma tertentu memperkuat ujaran kebencian atau mengapa platform tertentu memudahkan penyebaran konten stigmatis.

Tantangan lain hadir pada ranah psikologis, terutama terkait kelelahan moral (*moral fatigue*) yang dialami guru dan pemimpin sekolah ketika berhadapan dengan konflik digital yang berulang. Larsen (2025) menggambarkan bagaimana pendidik yang bekerja di tengah situasi penuh ketidakpastian dan konflik menghadapi tuntutan pengambilan keputusan etis yang terus-menerus, yang dapat menguras energi emosional dan spiritual. Dalam konteks ini, etika digital bukan hanya soal apa yang harus dilakukan, tetapi juga bagaimana institusi mendukung kesejahteraan moral guru dan pemimpin: menyediakan ruang refleksi, komunitas praktik, serta mekanisme supervisi yang membantu mereka memproses dilema etis yang kompleks.

Horizon “transendensi digital” dalam resolusi konflik mengajukan gagasan bahwa etika digital tidak berhenti pada regulasi perilaku, tetapi mengarah pada pembentukan manusia yang utuh—rasional, emosional, sosial, dan spiritual—di tengah ekosistem teknologi. *Digital ethics of care* mengajarkan bahwa konflik di ruang siber dapat menjadi kesempatan pedagogis untuk menumbuhkan empati, pengampunan, dan kemampuan memulihkan relasi (O’Reilly, 2024). Pendekatan ini selaras dengan tradisi pendidikan humanistik dan karakter di banyak negara, termasuk Indonesia, yang memandang pendidikan sebagai proses memanusiakan manusia, bukan sekadar mengendalikan perilaku.

Transendensi digital juga mengajak pemimpin pendidikan untuk melampaui logika “resolusi konflik cepat” menuju “transformasi relasi jangka panjang”. Penelitian tentang *digital ethics and the future of education* menegaskan bahwa isu-isu seperti

bias algoritmik, privasi data, dan dehumanisasi pembelajaran daring menuntut pergeseran cara pandang dari sekadar adaptasi teknis menuju reformasi nilai dan struktur (da Costa, 2025). Ketika konflik muncul terkait misalnya penggunaan sistem penilaian otomatis yang dianggap tidak adil, resolusi tidak cukup dengan mengoreksi skor; perlu ada diskusi mendalam tentang keadilan evaluasi, keterbukaan algoritma, dan hak siswa untuk memahami bagaimana mereka dinilai.

Upaya mengintegrasikan etika digital ke dalam resolusi konflik sering kali menghadapi resistensi budaya, terutama ketika nilai-nilai tradisional dipersepsikan bertentangan dengan pola komunikasi generasi muda di ruang digital. Namun berbagai studi tentang pendidikan kewargaan digital menunjukkan bahwa nilai-nilai lokal seperti gotong royong, musyawarah, dan penghormatan terhadap martabat individu dapat menjadi modal budaya yang kuat untuk menata etika digital yang kontekstual. Penelitian di Indonesia menemukan bahwa program kewargaan digital yang mengaitkan diskusi etika online dengan nilai Pancasila berpengaruh positif terhadap kesadaran etis dan kinerja akademik siswa (Tahir, 2025; Alrahman, 2024). Dalam kerangka ini, resolusi konflik digital tidak hanya bersandar pada standar global, tetapi juga berakar pada etos moral yang tumbuh dari pengalaman kolektif bangsa.

Tantangan-tantangan tersebut menunjukkan bahwa etika digital dalam resolusi konflik bukan sekadar persoalan memasukkan satu topik baru ke dalam kurikulum atau menambah prosedur di buku panduan sekolah. Transformasi yang dibutuhkan bersifat sistemik: mencakup perumusan visi kepemimpinan, rekayasa kebijakan, pengembangan kapasitas pendidik, pelibatan orang tua, dan pemberdayaan siswa sebagai agen etika digital. Penelitian tentang penguatan perilaku kewargaan digital untuk mengurangi cyberbullying menegaskan bahwa intervensi yang melibatkan

peningkatan hasil belajar, penguatan character building, serta partisipasi siswa dalam merancang aturan komunitas digital lebih efektif daripada pendekatan hukuman sepihak (Yuniawati, 2025; penelitian 2024 tentang digital citizenship behavior).

Horizon transendensi digital juga mengundang refleksi teoretis yang lebih mendalam tentang relasi antara manusia, teknologi, dan konflik. Digital ethics by design mengingatkan bahwa nilai-nilai etis dapat di-“tanamkan” ke dalam arsitektur teknologi, sementara critical digital citizenship menantang kita untuk tidak menerima begitu saja struktur kekuasaan yang dibawa platform digital ke ruang pendidikan (Sattlegger, 2025; Smit, 2025). Di persimpangan dua pendekatan ini, kepemimpinan pendidikan memiliki peluang untuk memposisikan sekolah bukan hanya sebagai pengguna teknologi, tetapi sebagai aktor moral yang ikut menentukan arah perkembangan ekosistem digital melalui pilihan platform, kebijakan data, dan cara merespons konflik yang muncul.

Pada akhirnya, etika digital dalam resolusi konflik di era kepemimpinan pendidikan digital mengandaikan keberanian moral untuk menjaga martabat setiap individu, sekaligus kecerdasan struktural untuk menata ulang sistem agar lebih adil dan manusiawi. Konflik yang lahir dari interaksi digital tidak bisa dihindari; yang dapat diupayakan adalah menjadikannya ruang belajar kolektif tentang tanggung jawab, empati, dan keadilan. Penelitian lintas konteks tentang pendidikan kewargaan digital dan etika komunikasi menunjukkan bahwa ketika sekolah secara konsisten mengajarkan, memodelkan, dan menginstitutionalisasikan etika digital, maka ekosistem pendidikan tidak hanya lebih siap mengelola konflik, tetapi juga lebih mampu melahirkan generasi yang memanfaatkan teknologi untuk memajukan kemanusiaan, bukan untuk melukainya (Zvereva, 2023; Simões, 2025; Li, 2025).

Dari perspektif tersebut, etika digital tidak lagi dapat dipandang sebagai tambahan kosmetik dalam manajemen konflik

pendidikan, melainkan sebagai arah baru yang menuntun peta, strategi, dan transformasi kepemimpinan di era digital.

B. Spiritualitas dan nilai-nilai kemanusiaan dalam organisasi pendidikan digital

1. Landasan Filosofis dan Kebutuhan Spiritualitas di Era Pendidikan Digital

Pergeseran besar menuju pendidikan digital — yang dipicu oleh kemajuan teknologi, internet, dan transformasi sosial — mengubah banyak aspek praktis penyelenggaraan pendidikan. Namun di tengah dominasi aspek teknis dan instruksional, muncul kekhawatiran bahwa aspek kemanusiaan dan spiritualitas bisa terabaikan. Krisis spiritualitas di era digital kerap dikaitkan dengan overload informasi, polarisasi digital, dan desensitisasi nilai-nilai luhur — fenomena yang dapat merusak kedalaman relasi antar manusia dalam komunitas pendidikan (Ardilla, 2024). Oleh sebab itu, integrasi spiritualitas dan nilai-nilai kemanusiaan dalam organisasi pendidikan digital bukan hanya relevan, melainkan mendesak sebagai upaya memanusiakan praktek pendidikan.

Spiritualitas, dalam pengertian luas, merujuk pada dimensi batin yang memberi makna eksistensial, orientasi moral, dan kesadaran etis. Sementara pendidikan pada dasarnya bertujuan untuk membentuk manusia utuh — bukan hanya cerdas kognitif, tetapi juga matang emosional, etis, dan moral. Filosofi pendidikan holistik menekankan bahwa siswa harus dikembangkan secara menyeluruh: intelektual, emosional, sosial, kreatif, dan spiritual. Pendidikan digital, apabila dirancang tanpa perhatian pada spiritualitas dan nilai kemanusiaan, berisiko menghasilkan generasi yang unggul secara teknis tetapi rapuh dari segi etika dan kemanusiaan (Holistic education, n.d.; Huang & Spector, 2009).

Tuntutan spiritualitas dalam pendidikan digital mendapat sambutan akademik: kajian tentang integrasi spiritualisme dalam

pembelajaran digital era Revolusi Industri 5.0 menegaskan bahwa pembelajaran seharusnya tidak hanya memenuhi aspek kognitif, melainkan juga menjaga keseimbangan emosional dan spiritual peserta didik (Dasuki, 2024). Hal ini menunjukkan bahwa di tengah percepatan digitalisasi, nilai-nilai kemanusiaan dan spiritual tetap relevan dan diperlukan sebagai kompas moral.

Penekanan pada spiritualitas dan nilai kemanusiaan bukan semata untuk memenuhi tuntutan religius semata, tetapi karena tradisi spiritual dan religius sering mengandung visi moral yang mendalam—tentang martabat manusia, keadilan, empati, dan tanggung jawab sosial—yang sangat relevan dalam konteks interaksi digital kafasitas tinggi. Penelitian kontemporer menunjukkan bahwa media pembelajaran berbasis digital dapat dibingkai dalam model yang memperkuat nilai-nilai spiritual melalui literasi media, distribusi informasi dengan etika, komitmen anti-hoaks, dan interaksi digital yang beradab (Setyaningsih, dkk., 2019).

Pendekatan semacam itu menegaskan bahwa teknologi bukan lawan dari spiritualitas, melainkan bisa menjadi medium untuk mewujudkan pendidikan yang manusiawi. Hal ini relevan terhadap pemikiran bahwa generasi masa depan membutuhkan bukan hanya kompetensi teknis, tetapi karakter, integritas, dan empati (Huda, 2023). Dengan demikian, spiritualitas dan nilai-nilai kemanusiaan menjadi fondasi moral bagi setiap aktor dalam organisasi pendidikan digital: siswa, guru, orang tua, dan pemimpin institusi.

Dalam konteks ini, organisasi pendidikan digital perlu direkonstruksi secara struktural: bukan sekadar menyiapkan server, platform e-learning, dan konten digital, tetapi juga membangun kultur nilai, etika dan spiritual yang menjembatani manusia dan teknologi. Krisis spiritualitas manusia di era digital, seperti yang dianalisis oleh Firnando (2023), sebagian besar disebabkan oleh overload informasi dan kurangnya kesadaran terhadap dampak

eksistensial dari konsumsi digital — sehingga pendidikan harus hadir sebagai penyeimbang, membina kedalaman moral dan kesadaran kemanusiaan.

Mengutip pandangan para filsuf spiritual kontemporer, integrasi nilai-nilai transendental dan humanitas dalam pendidikan digital adalah usaha transformasi diri dan komunitas: teknologi bukan dihamba, melainkan dijadikan alat untuk mengaktualisasikan nilai kebaikan, keadilan, dan keharmonisan kemasyarakatan. Oleh karenanya, spiritualitas dalam organisasi pendidikan digital merupakan landasan epistemologis dan moral yang mengarah pada pembentukan subjek pendidikan yang utuh—manusia yang peduli, manusia yang bermartabat, manusia yang berintegritas.

Dengan argumen ini, bagian awal menunjukkan bahwa spiritualitas dan nilai-nilai kemanusiaan bukan pelengkap, melainkan komponen esensial dalam pendidikan digital. Tanpa keduanya, pendidikan digital berpotensi memperdalam fragmentasi sosial, mengalienasi individu, dan mengikis rasa kemanusiaan. Sebaliknya, jika diinstitusikan dengan serius, spiritualitas dapat menjadi pilar yang mendedahkan dinamika pendidikan digital, menjadikannya medium moral, bukan sekadar teknis.

2. Model dan Praktik Integrasi Spiritualitas dan Nilai Kemanusiaan dalam Organisasi Pendidikan Digital

Implementasi spiritualitas dan nilai kemanusiaan dalam organisasi pendidikan digital dapat diwujudkan melalui berbagai model dan praktik, baik di tingkat kurikulum, manajemen institusi, maupun interaksi komunitas akademik. Penelitian empiris menawarkan beberapa kerangka konseptual dan model operasional yang konkret — dari digital religious education, kurikulum berbasis karakter spiritual, hingga literasi media spiritual di e-learning.

Sebuah studi kontemporer menunjukkan bahwa “digital religious education” mampu menjadi solusi bagi pembentukan

karakter positif di era digital, dengan memanfaatkan fleksibilitas, interaktivitas, dan relevansi konten terhadap tantangan zaman modern (Akhyar, 2025). Melalui pendekatan ini, siswa tidak hanya mendapatkan pengetahuan agama, tetapi juga dibimbing untuk membangun moral, integritas, tanggung jawab, dan empati — nilai-nilai kemanusiaan yang krusial dalam kehidupan digital. Platform digital memungkinkan penyampaian materi spiritual dengan cara yang menarik, mudah diakses, serta kontekstual terhadap realitas anak muda, sehingga spiritualitas tidak lagi terkurung di ruang tradisional, tetapi melekat dalam kehidupan sehari-hari secara dinamis.

Model kurikulum berbasis karakter spiritual juga muncul sebagai alternatif penting. Huda (2023) mengusulkan pengembangan kurikulum yang mengedepankan nilai-nilai moral, spiritual, dan humanitas sebagai fondasi pendidikan di era digital. Kurikulum semacam ini mencakup kompetensi etik, tanggung jawab sosial, empati, integritas, serta kesadaran spiritual sebagai bagian dari standar keberhasilan pendidikan — bukan hanya penilaian akademik semata. Integrasi ini menunjukkan bahwa pendidikan digital bukan sekadar transfer pengetahuan, melainkan juga pembentukan karakter dan jati diri siswa sebagai manusia utuh.

Lebih jauh, literatur tentang literasi media pendidikan online menekankan bahwa pengguna e-learning perlu memiliki kesadaran spiritual dan moral guna memproduksi, mendistribusi, dan mengonsumsi konten digital secara bertanggung jawab. Penelitian di Universitas Darussalam Gontor menemukan model penguatan nilai-nilai spiritual dalam e-learning berdasarkan standar literasi media online: mencakup prinsip produksi konten yang etis, distribusi informasi yang bertanggung jawab, penolakan terhadap hoaks, interaksi digital yang beradab, dan kebebasan yang bertanggung jawab (Setyaningsih, dkk., 2019). Model ini menggambarkan

bagaimana nilai-nilai kemanusiaan bisa “tertanam” dalam arsitektur digital, bukan hanya pada nilai yang diajarkan secara terpisah.

Sebuah kajian di lingkungan pesantren juga menegaskan bahwa inovasi teknologi dalam manajemen institusi tidak harus mengorbankan ruh pendidikan: penggunaan teknologi jika dikombinasikan dengan semangat spiritual dan komitmen nilai keagamaan dapat memperkuat karakter dan spiritualitas santri (Abrar, 2025). Ini menunjukkan bahwa transformasi digital tidak semata soal modernisasi, tetapi juga tentang transformasi nilai — bahwa lembaga pendidikan berbasis agama dapat mempertahankan identitas spiritualnya sekaligus relevan di era teknologi.

Praktik yang mengintegrasikan spiritualitas dan humanitas tidak terbatas pada pendidikan agama saja. Organisasi pendidikan plural dapat mengadopsi kerangka humanisasi pendidikan digital — mengedepankan empati, keadilan, solidaritas, dan tanggung jawab sosial dalam interaksi daring. Artikel tentang humanisasi pendidikan era digital menekankan bahwa teknologi seharusnya memperkuat relasi kemanusiaan, bukan menggantikan atau mereduksi makna humanisme (Anggara, 2025). Ketika sekolah merancang suasana digital yang mendukung dialog, refleksi, penghormatan antar individu, dan kerjasama kolektif, maka nilai-nilai kemanusiaan menjadi bagian hidup bersama dalam komunitas digital pendidikan.

Dalam implementasi praktis, sekolah atau institusi pendidikan digital dapat menyusun kebijakan internal yang menekankan etika spiritual dan humanitas: pedoman interaksi di forum daring, aturan penggunaan media sosial, tata cara diskusi online, serta forum refleksi nilai secara berkala. Di samping itu, pendidikan karakter bisa dipadukan dengan literasi media, etika digital, dan literasi moral — agar siswa tidak hanya mahir memakai perangkat, tetapi juga bijak menggunakan teknologi sebagai alat kebaikan dan kolaborasi.

Penting pula bahwa integrasi spiritualitas dan humanitas tidak bersifat individual semata — melainkan kolektif dan institusional. Hal ini membutuhkan komitmen pemimpin pendidikan: kepala sekolah, dekan, atau manajer institusi agar menjadikan nilai-nilai tersebut sebagai bagian dari visi dan misi institusi, standar budaya organisasi, serta indikator keberhasilan pendidikan. Hanya dengan cara demikian, spiritualitas dan humanitas menjadi karakteristik organisasi — bukan pilihan tambahan yang mudah diabaikan saat tekanan teknis dan administratif meningkat.

Kesimpulan dari bagian ini menunjukkan bahwa model dan praktik integrasi spiritualitas dan nilai kemanusiaan dalam pendidikan digital bukan hanya mungkin, tetapi telah banyak dieksplorasi melalui penelitian empiris. Upaya ini tidak hanya menambah dimensi moral dalam pendidikan, tetapi juga memperkaya makna digitalisasi pendidikan — menjadikannya bukan sekadar efisiensi, tetapi juga peradaban baru yang berkeadaban.

3. Tantangan, Dilema, dan Strategi Transformasi Spiritualitas dalam Organisasi Pendidikan Digital

Meski penting dan memungkinkan, integrasi spiritualitas dan nilai-nilai kemanusiaan dalam organisasi pendidikan digital menghadapi berbagai tantangan dan dilema. Salah satu tantangan utama adalah krisis spiritualitas akibat overload informasi, polarisasi digital, dan kurangnya refleksi mendalam — fenomena yang digambarkan sebagai “krisis spiritualitas manusia di era digital” (Firnando, 2023; Ardilla, 2024). Generasi muda yang lekat dengan gadget dan media sosial rentan terhadap desensitisasi terhadap nilai-nilai luhur, serta lebih mudah terpengaruh konten dangkal atau nihilistik.

Resistensi kultural menjadi tantangan lain. Banyak institusi pendidikan — terutama yang telah lama berorientasi pada model tradisional — memandang teknologi sebagai alat administratif atau

606

instruksional semata, tanpa menyadari perlunya transformasi nilai. Integrasi spiritualitas memerlukan perubahan mindset, komitmen moral, dan kesiapan institusional untuk memprioritaskan humanitas di atas efisiensi. Tanpa kepemimpinan yang sensitif terhadap aspek spiritual dan kemanusiaan, upaya integrasi bisa berhenti pada retorika dan dokumentasi formal tanpa implementasi nyata.

Paradoks muncul ketika pendidikan digital dipaksa memenuhi target kuantitatif (jumlah siswa, penggunaan platform, indikator teknis) sedangkan spiritualitas dan nilai kemanusiaan sering diukur secara kualitatif dan subjektif — sulit dijadikan indikator manajemen. Hal ini sering menyebabkan nilai moral menjadi subordinat terhadap target kinerja digital. Penelitian tentang kurikulum karakter spiritual (Huda, 2023) menyebut bahwa salah satu kendala adalah kurangnya keterampilan guru dalam mengintegrasikan nilai spiritual ke dalam pembelajaran berbasis teknologi.

Tantangan lainnya adalah resistensi dari peserta didik, terutama generasi muda yang cenderung mencari kebebasan ekspresi dan otonomi digital. Upaya internalisasi spiritualitas dan humanitas bisa dianggap sebagai kontrol moral atau paternalistik, sehingga memicu penolakan atau sinisme. Di sinilah diperlukan strategi dialog, keteladanan, dan persuasi moral, bukan pemaksaan. Pendidikan spiritual digital harus dirancang partisipatif: melibatkan siswa dalam merumuskan norma komunitas, diskusi nilai, dan refleksi bersama — agar nilai-nilai kemanusiaan bukan dipaksakan dari atas, melainkan tumbuh bersama sebagai kesepakatan komunal.

Krisis literasi digital dan moral juga menjadi hambatan. Banyak siswa dan guru belum memiliki kesadaran kritis terhadap konten digital: bagaimana membedakan konten bermutu, bagaimana bereaksi terhadap ujaran kebencian atau disinformasi, bagaimana menjaga privasi, dan bagaimana menggunakan teknologi secara

bertanggung jawab. Tanpa literasi digital yang berpijak pada nilai, penggunaan teknologi bisa merusak relasi manusia, memperkuat friksi, dan memperlebar ketimpangan sosial. Oleh karenanya, strategi transformasi harus mencakup program literasi digital — tidak hanya teknis, tetapi moral dan humanistik.

Meski demikian, peluang transformasi tetap terbuka lebar. Krisis spiritualitas yang terjadi sekaligus membuka ruang refleksi: kesadaran bahwa pendidikan digital tidak boleh hanya mengejar efisiensi, tetapi juga memperhatikan martabat manusia. Lembaga pendidikan yang mampu menjawab tantangan ini melalui komitmen nilai akan membangun komunitas yang resilient, adaptif, dan berkarakter.

Strategi transformasi yang efektif antara lain sebagai berikut:

- a. Menyusun visi dan misi institusional yang memadukan teknologi dan spiritualitas — kepemimpinan harus menetapkan bahwa misi pendidikan bukan sekadar akademik, tetapi juga moral dan kemanusiaan. Pernyataan visi-misi tersebut harus diikuti dengan kebijakan, pedoman interaksi digital, kode etik digital, dan indikator evaluasi karakter.
- b. Mengembangkan kurikulum karakter dan literasi digital humanis — kurikulum berbasis karakter spiritual (Huda, 2023) serta literasi media online (Setyaningsih, dkk., 2019) perlu menjadi bagian integral dari program pendidikan. Materi bisa meliputi etika digital, tanggung jawab moral, empati, solidaritas, serta refleksi spiritual.
- c. Membangun komunitas belajar reflektif dan dialogis — jangan hanya mengandalkan pengajaran top-down; sekolah perlu menciptakan ruang dialog, diskusi nilai, sharing pengalaman spiritual, dan mediasi konflik secara manusiawi. Melalui partisipasi bersama, nilai-nilai kemanusiaan bisa tumbuh secara kolektif.

- d. Mengintegrasikan teknologi sebagai alat pemberdayaan, bukan kontrol — teknologi sebaiknya difungsikan untuk mendukung kebersamaan, kolaborasi, dan pengembangan karakter; bukan untuk pengawasan represif atau komersialisasi. Studi pada pesantren menunjukkan bahwa teknologi dapat memperkuat semangat keagamaan dan karakter, asalkan manajemen berpijak pada nilai spiritual (Abrar, 2025).
- e. Meningkatkan literasi digital moral dan spiritual bagi seluruh pemangku kepentingan — siswa, guru, orang tua, dan pemimpin harus dibekali kapasitas literasi digital: bagaimana memproduksi konten beretika; bagaimana bersikap di media sosial; bagaimana mengenali dan menolak konten destruktif; dan bagaimana menjaga hak privasi serta martabat manusia.
- f. Memfasilitasi refleksi dan supervisi moral secara berkelanjutan — organisasi pendidikan perlu menyediakan forum refleksi, pelatihan, mentoring spiritual, serta supervisi moral untuk membantu warga sekolah menginternalisasi nilai-nilai kemanusiaan secara konsisten, bukan hanya dalam situasi tertentu.
- g. Mengukur keberhasilan bukan hanya dari output akademik, tetapi juga kualitas karakter dan relasi antar insan sekolah — evaluasi tidak hanya kuantitatif, tetapi kualitatif: toleransi, empati, integritas, dan kontribusi sosial dapat dijadikan indikator keberhasilan pendidikan digital yang humanis.

Dengan strategi ini, pendidikan digital berpotensi menjadi wahana transformasi sosial yang manusiawi — menjembatani jurang antara kemajuan teknologi dan kebutuhan spiritual, antara efisiensi instruksional dan kedalaman moral. Organisasi pendidikan digital tidak sekadar mencetak lulusan berkemampuan teknologi, tetapi juga insan berkarakter, berbudi pekerti, dan berkemanusiaan.

Penutup bagian ini menggarisbawahi bahwa meskipun tantangan cukup besar, integrasi spiritualitas dan nilai kemanusiaan dalam pendidikan digital bukan hanya idealisme utopis, melainkan sebuah kebutuhan nyata untuk menjaga martabat manusia di tengah derasnya arus digitalisasi. Pendidikan, dalam arti paling hakiki, adalah upaya memanusiakan manusia—dan digitalisasi pendidikan harus dipimpin oleh nilai-nilai kemanusiaan agar tidak mengasingkan manusia dari esensinya sebagai makhluk sosial dan spiritual.

C. Paradigma rekonsiliasi dan keadilan restoratif di dunia pendidikan

1. Pergeseran Paradigma: Dari Hukuman Retributif ke Rekonsiliasi dan Keadilan Restoratif

Paradigma manajemen konflik di dunia pendidikan selama puluhan tahun didominasi oleh pendekatan retributif yang menekankan pelanggaran aturan, identifikasi pelaku, dan penjatuhan hukuman yang bersifat menyingkirkan—seperti skorsing, pemecatan, atau pelabelan negatif. Pendekatan ini berangkat dari logika bahwa ketertiban sekolah akan terjaga apabila setiap pelanggaran dibalas dengan sanksi yang tegas. Namun berbagai riset menunjukkan bahwa model disiplin eksklusif justru berkontribusi pada terbentuknya “school-to-prison pipeline”, memperburuk ketimpangan, serta gagal menyentuh akar relasional dari kekerasan dan pelanggaran di sekolah (Varnedoe, 2025; Elmesky, 2024).

Paradigma keadilan restoratif menghadirkan kerangka baru yang memposisikan konflik bukan sekadar pelanggaran terhadap aturan, tetapi sebagai keretakan relasi dan kerusakan jejaring sosial yang perlu dipulihkan. Restorative justice in education (RJE) dipahami sebagai kerangka filosofis yang memusatkan perhatian pada relasi, menyoroiti ketidakadilan struktural yang mewarnai

praktik disiplin, serta menawarkan cara baru membangun komunitas sekolah yang adil dan inklusif (Evans & Vaandering, 2016; Oxford Research Encyclopedia of Education, 2023). Fokusnya bergeser dari “siapa yang harus dihukum” menuju “siapa yang terdampak, kerusakan apa yang terjadi, dan apa yang dibutuhkan agar keadilan dan relasi dapat dipulihkan”.

Konsep rekonsiliasi menambah kedalaman pada paradigma ini. Rekonsiliasi bukan hanya penghentian konflik, tetapi proses bertahap yang mencakup pengakuan luka, pemulihan martabat, rekonstruksi kepercayaan, dan pembentukan kembali imajinasi bersama tentang masa depan koeksistensi damai. Pendidikan dipandang sebagai medium strategis untuk membangun rekonsiliasi jangka panjang, baik di masyarakat pascakonflik maupun di lingkungan sekolah yang sarat ketegangan laten (Nesterova, 2022; Opacin, 2025). Perspektif peacebuilding education menekankan bahwa sekolah bukan sekadar tempat transfer pengetahuan, tetapi arena pembentukan identitas, memori kolektif, dan cara memaknai “yang lain” dalam masyarakat.

Literatur tentang peace education menunjukkan bahwa pendidikan dapat memainkan peran signifikan dalam mencegah kekerasan, membangun rekonsiliasi, dan menopang perdamaian jangka panjang, sejauh ia berani mengintervensi struktur ketidakadilan dan membuka ruang dialog kritis tentang pengalaman konflik (Novelli et al., 2015; UNICEF–EEPCT, 2021). Pada titik inilah paradigma rekonsiliasi dan keadilan restoratif bertemu: keduanya menolak logika kekerasan balasan dan balas dendam, serta mendorong cara penyelesaian konflik yang mengakui penderitaan semua pihak, mengembalikan martabat korban, dan mengundang pelaku untuk bertanggung jawab secara aktif.

Kerangka empiris tentang restorative practices (RP) di sekolah memperkuat dimensi praktis paradigma ini. Restorative practices

meliputi berbagai mekanisme seperti restorative circles, konferensi pemulihan (restorative conferences), mediasi sebaya, hingga pertemuan komunitas yang terstruktur. Studi Weber (2020) menunjukkan bahwa intervensi berbasis RP di sekolah mampu menurunkan konflik dan meningkatkan kualitas relasi antarsiswa, serta menjadi alternatif signifikan terhadap intervensi retributif tradisional. Temuan ini dipertegas oleh tinjauan sistematis Alonso-Rodríguez dkk. (2025) yang menyimpulkan bahwa RP efektif mengurangi kekerasan sekolah, meningkatkan kesejahteraan emosional, dan memperkuat kompetensi sosial-emosional serta kohesi kelompok.

Paradigma keadilan restoratif juga menantang dimensi struktural ketidakadilan di sekolah. Penelitian Darling-Hammond (2023) menunjukkan bahwa paparan berkelanjutan terhadap restorative practices berkorelasi dengan menurunnya angka skorsing, mengecilnya disparitas disiplin antar kelompok ras, serta membaiknya capaian akademik, terutama di komunitas yang selama ini termarginalkan. Temuan serupa muncul dalam studi Abdou dkk. (2023) yang menggambarkan bagaimana sekolah yang bergerak menuju model “restorative school” mampu mengurangi praktik disiplin diskriminatif dan memperkuat rasa kelekatan (*connectedness*) peserta didik terhadap sekolah.

Konteks Indonesia menunjukkan dinamika yang menarik. Pada tingkat sistem hukum, paradigma keadilan restoratif telah diadopsi dalam Undang-Undang Sistem Peradilan Pidana Anak dan berbagai regulasi lain yang menekankan pemulihan, bukan pembalasan (Putri, 2021; Hadi, 2023). Studi Asia Foundation (2023) mengenai sikap publik terhadap keadilan restoratif menegaskan bahwa pendekatan ini telah menjadi prioritas nasional dalam RPJMN 2020–2024, meski masih menghadapi tantangan pengetahuan, infrastruktur, dan resistensi institusional. Sementara di

sektor pendidikan, penerapan RJ mulai terlihat dalam penanganan bullying di sekolah, pendidikan agama, dan program pencegahan kenakalan remaja.

Paradigma rekonsiliasi dan keadilan restoratif di dunia pendidikan digital menuntut perluasan horizon. Konflik tidak lagi terbatas pada benturan fisik di halaman sekolah, tetapi juga menyebar ke ruang-ruang virtual: cyberbullying, persekusi di media sosial, penyebaran fitnah, hingga eksklusi digital. Restorative justice dalam konteks ini tidak hanya berurusan dengan pelanggaran aturan formal, tetapi juga luka psiko-sosial yang muncul akibat kekerasan simbolik di ruang digital. Rekonsiliasi menuntut pemulihan rasa aman peserta didik di ekosistem digital, sedangkan keadilan restoratif memberikan kerangka prosedural dan etis untuk menata ulang relasi yang rusak.

2. Implementasi Paradigma Rekonsiliasi dan Keadilan Restoratif di Lingkungan Sekolah dan Perguruan Tinggi

Penerjemahan paradigma rekonsiliasi dan keadilan restoratif ke dalam praktik pendidikan memerlukan model operasional yang jelas, prosedur yang dapat direplikasi, sekaligus sensitivitas terhadap konteks lokal. Restorative practices di sekolah biasanya diorganisasikan dalam spektrum: mulai dari praktik informal seperti percakapan pemulihan (restorative chats), hingga format formal seperti restorative circles dan restorative conferences yang melibatkan korban, pelaku, keluarga, dan perwakilan sekolah. Pedoman yang dikembangkan di berbagai yurisdiksi menunjukkan bahwa sekitar 70–80% praktik restoratif seharusnya bersifat proaktif untuk membangun komunitas, sedangkan sisanya bersifat reaktif untuk merespons pelanggaran dan konflik (Johns Hopkins–IIRP, 2020; WestEd, 2022).

Penelitian Alonso-Rodríguez dkk. (2025) menunjukkan bahwa sekolah yang menerapkan *restorative practices* secara menyeluruh mengalami penurunan signifikan kekerasan fisik, perundungan, dan perilaku agresif, sekaligus peningkatan iklim sekolah, empati, serta kompetensi sosial-emosional peserta didik. Hasil ini diperkuat oleh temuan Reimer (2020) yang mendokumentasikan persepsi siswa sekolah dasar di Kanada yang merasakan lingkungan sekolah lebih aman dan suportif setelah *restorative circles* diintegrasikan dalam budaya sekolah.

Konteks Indonesia memperlihatkan upaya konkret penggunaan keadilan restoratif untuk menangani kasus bullying di sekolah. Studi Hasbullah (2022) menjelaskan bagaimana penyelesaian kasus perundungan dilakukan melalui *diversion* berbasis *restorative justice*, melibatkan keluarga pelaku, keluarga korban, pihak sekolah, dan aparat penegak hukum untuk merundingkan langkah pemulihan yang disepakati bersama, termasuk permintaan maaf, kompensasi proporsional, dan komitmen perubahan perilaku. Pendekatan ini menekankan pemulihan martabat korban, pengambilan tanggung jawab pelaku secara aktif, serta pencegahan pengulangan melalui dukungan komunitas, bukan sekadar penghukuman individual.

Pendekatan serupa mulai diadaptasi dalam pendidikan agama Islam di Indonesia. Studi terbaru menunjukkan bahwa *restorative justice* dikembangkan sebagai strategi pedagogis untuk mengurangi perilaku bullying dan kenakalan remaja, dengan menekankan nilai taubat, islah (perdamaian), dan pemulihan ukhuwah di lingkungan sekolah (Ismail, 2024; Al-Ibda Journal). Pendidikan agama tidak lagi hanya menekankan larangan moral secara abstrak, tetapi juga menyediakan prosedur konkret bagi siswa untuk mengakui kesalahan, memperbaiki kerusakan, dan merekonstruksi relasi yang rusak.

Paradigma rekonsiliasi tidak terbatas pada resolusi insiden kekerasan, melainkan masuk ke ranah pedagogi. Reconciliation pedagogy yang dikembangkan di konteks pascakonflik, seperti di Kamerun, menekankan pembelajaran yang membantu siswa mengkritisi narasi permusuhan, mengolah memori traumatis, dan membangun identitas kolektif baru yang lebih inklusif (Babila, 2024). Pendidikan diarahkan untuk menumbuhkan kemampuan mengakui kesalahan kolektif, empati terhadap penderitaan pihak lain, serta kemauan untuk membangun tatanan sosial baru yang lebih adil. Prinsip-prinsip ini dapat diadaptasi ke konteks sekolah umum yang menghadapi polarisasi identitas, intoleransi, dan kekerasan simbolik, termasuk di ruang digital.

Praktik keadilan restoratif semakin mendapat tempat di perguruan tinggi. Analisis terbaru mengenai restorative justice in higher education menunjukkan bahwa berbagai kampus mulai mengembangkan “restorative university” yang memanfaatkan forum dialog, konferensi restoratif, dan circle komunitas untuk menangani pelanggaran kode etik, konflik antar mahasiswa, maupun kasus diskriminasi, alih-alih hanya mengandalkan prosedur investigasi formal dan sanksi administratif (Vandeyar, 2025; Boomportaal, 2024). *Restorative justice* di kampus tidak hanya berfungsi sebagai mekanisme penanganan kasus berat, tetapi juga sebagai cara mensosialisasikan norma komunitas, memperkuat solidaritas, dan membangun budaya dialog lintas perbedaan.

Manfaat paradigma restoratif terlihat pula pada aspek kelekatan terhadap sekolah. Laporan CDC (2025) tentang school connectedness menegaskan bahwa restorative practices memperkuat hubungan siswa–guru, meningkatkan persepsi iklim sekolah yang suportif, mengurangi ketidakhadiran dan perilaku mengganggu, serta memperkecil disparitas disiplin antar kelompok sosial. Temuan serupa disampaikan European Forum for Restorative Justice yang

menunjukkan bahwa sekolah restoratif cenderung menjadi lingkungan belajar yang lebih aman, inklusif, dan efektif bagi semua warga sekolah.

Dimensi rekonsiliasi dan keadilan restoratif juga terhubung erat dengan nilai budaya lokal. Afdhal (2024) menunjukkan bahwa nilai budaya lokal—seperti musyawarah, gotong royong, dan penghormatan terhadap orang yang lebih tua—dapat menjadi fondasi penting bagi penyelesaian konflik di sekolah, sehingga pendekatan restoratif memperoleh legitimasi sosial dan kultural. Pendekatan ini merekomendasikan agar konferensi restoratif di Indonesia tidak sekadar mengadopsi format “barat”, tetapi mengintegrasikan nilai adat, praktik mediasi berbasis tokoh lokal, serta bahasa simbolik yang dipahami komunitas.

Pada konteks pendidikan digital, implementasi paradigma rekonsiliasi dan keadilan restoratif mulai menyentuh penanganan konflik di ruang siber. Cyberbullying, ujaran kebencian, dan penyebaran konten merendahkan di platform pembelajaran daring semakin ditangani melalui mekanisme dialog terfasilitasi, diskusi kelompok kecil, dan circle pemulihan yang dapat dilakukan secara sinkron (tatap muka daring) maupun asinkron, bukan hanya lewat pemblokiran akun atau penghapusan konten. Pendekatan ini sejalan dengan temuan bahwa peace education dan community-based peacebuilding initiatives mampu mengurangi kekerasan dan meningkatkan kapasitas komunitas untuk mengelola konflik secara non-kekerasan bila pendekatan partisipatif dan relasional dikedepankan (Opacin, 2025; Nesterova, 2022).

Gambaran di atas menunjukkan bahwa paradigma rekonsiliasi dan keadilan restoratif bukan sekadar konsep normatif, tetapi telah memiliki basis praksis yang kuat dalam konteks sekolah dan kampus. Tantangan berikutnya adalah bagaimana mengelola kompleksitas implementasi, menjawab dilema etis, serta

menjadikannya arus utama dalam kepemimpinan konflik pendidikan digital.

3. Tantangan, Dilema, dan Arah Transformasi Kepemimpinan Konflik Berbasis Rekonsiliasi–Restoratif di Era Digital

Perluasan paradigma rekonsiliasi dan keadilan restoratif ke dalam dunia pendidikan digital dihadapkan pada beragam tantangan struktural, kultural, dan etis. Salah satu tantangan utama adalah ketimpangan pengetahuan dan kapasitas aktor pendidikan tentang konsep dan prosedur keadilan restoratif. Studi di Indonesia menunjukkan bahwa penerapan *restorative justice*, termasuk yang berkaitan dengan hak asasi manusia, masih menghadapi hambatan berupa minimnya pemahaman, infrastruktur yang belum memadai, dan resistensi sebagian aparat penegak hukum maupun birokrasi (Ismail, 2024). Kondisi ini tercermin di sekolah ketika guru dan pimpinan belum familiar dengan prinsip dan teknik restoratif, sehingga cenderung kembali pada logika penghukuman yang dianggap “lebih cepat dan tegas”.

Keterbatasan dukungan kebijakan juga menjadi hambatan. Meskipun pemerintah Indonesia menjadikan keadilan restoratif sebagai prioritas dalam RPJMN 2020–2024, survei Asia Foundation (2023) menunjukkan bahwa penerimaan publik bersifat beragam dan masih terdapat keraguan terhadap efektivitas pendekatan ini, terutama jika dikaitkan dengan kasus kekerasan berat. Di sektor pendidikan, hal yang sama dapat terjadi ketika orang tua dan masyarakat menilai bahwa pendekatan restoratif “terlalu lunak” terhadap pelanggar, sehingga tekanan terhadap sekolah untuk menjatuhkan sanksi keras tetap kuat. Pemimpin pendidikan perlu mengembangkan strategi komunikasi publik yang menjelaskan bahwa keadilan restoratif tidak anti-sanksi, tetapi mengutamakan tanggung jawab aktif pelaku, pemulihan korban, dan pencegahan berulangnya kekerasan.

Tantangan lain muncul dari kompleksitas psikologis pemulihan, khususnya ketika konflik melibatkan anak dan remaja. Kajian tentang pemulihan psikologis anak berkonflik dengan hukum dalam konteks restorative justice menunjukkan bahwa pemulihan korban dan pelaku sering tidak seimbang: korban kurang mendapatkan dukungan psikososial, sementara proses mediasi terlalu fokus pada kesepakatan prosedural (Putri, 2021). Paradigma rekonsiliasi menuntut perhatian yang lebih mendalam terhadap luka emosional, trauma, dan kebutuhan jangka panjang para pihak, serta menghindari penggunaan restorative justice sebagai “jalan cepat” menutup kasus.

Risiko penyederhanaan juga perlu diwaspadai. Restorative justice kerap direduksi menjadi satu atau dua teknik, misalnya mengundang pihak bermasalah ke dalam satu pertemuan dan meminta mereka saling memaafkan. Pendekatan sempit ini berpotensi mengabaikan relasi kuasa, konteks struktural, dan ketimpangan sosial yang melatarbelakangi konflik. Literatur peacebuilding education mengingatkan bahwa pendidikan untuk rekonsiliasi harus sanggup menghadapi akar ketidakadilan struktural, epistemik, dan kolonial, bukan sekadar mengelola ekspresi permusuhan di permukaan (Novelli et al., 2015; Inter-Agency Network for Education in Emergencies, 2023).

Era digital menghadirkan dilema baru terkait jejak digital dan skala penyebaran luka. Konflik yang lahir dari unggahan di media sosial atau platform pembelajaran daring dapat menyebar cepat, melibatkan aktor di luar komunitas sekolah, dan menimbulkan tekanan publik yang besar terhadap institusi. Paradigma keadilan restoratif menuntut ruang aman bagi semua pihak untuk berbicara jujur, mengakui luka, dan memperbaiki kerusakan. Namun ekspektasi publik di era digital sering kali menuntut respons instan, hukuman segera, dan pernyataan resmi yang “keras”.

Kepemimpinan pendidikan perlu menyeimbangkan tuntutan respons cepat dengan kebutuhan proses restoratif yang hati-hati, partisipatif, dan bertahap.

Keadilan restoratif juga harus bernegosiasi dengan prinsip hak asasi manusia. Studi Ismail (2024) mengenai kolokasi keadilan restoratif dan hak asasi manusia di Indonesia menegaskan bahwa integrasi keduanya menimbulkan pertanyaan: bagaimana memastikan bahwa proses restoratif tidak mengabaikan hak korban untuk memperoleh perlindungan, pengakuan, dan pemulihan yang layak; dan bagaimana menjamin bahwa pelaku tidak dipaksa mengakui kesalahan di luar *due process of law*. Di konteks pendidikan, pertanyaan serupa timbul terkait kerahasiaan data, hak siswa atas perlindungan, dan keterbatasan kewenangan sekolah dalam menangani kasus yang beririsan dengan hukum pidana. Paradigma rekonsiliasi dan keadilan restoratif harus diposisikan sebagai pelengkap, bukan pengganti, kerangka hak asasi dan hukum formal.

Transformasi kepemimpinan konflik di era digital mensyaratkan reposisi peran pemimpin pendidikan. Kepala sekolah, dekan, dan pimpinan perguruan tinggi tidak lagi cukup berperan sebagai administrator disiplin, tetapi harus menjadi “arsitek moral” yang merancang ekosistem rekonsiliatif di sekolah. Kajian tentang *restorative schools* menekankan bahwa keberhasilan implementasi tergantung pada konsistensi kepemimpinan dalam mengintegrasikan praktik restoratif ke seluruh aspek kehidupan sekolah: tata tertib, kurikulum, pengembangan profesional guru, layanan konseling, hingga desain ruang digital sekolah (Abdou dkk., 2023; Frazee, 2025).

Penguatan kapasitas guru menjadi pilar strategis. Guru berada di garis depan interaksi sehari-hari dengan siswa, sehingga mereka perlu dibekali kompetensi mediasi konflik, fasilitasi *circle dialog*, dan pendampingan emosional yang sensitif terhadap keragaman.

Tinjauan kebijakan mengenai *restorative practices* menunjukkan bahwa ketika guru memiliki tingkat paparan praktik restoratif yang tinggi, tingkat skorsing menurun, disparitas disiplin menyempit, dan hasil belajar meningkat (Darling-Hammond, 2023). Keterampilan tersebut perlu dikembangkan pula dalam konteks digital: guru harus mampu mengelola konflik di forum diskusi daring, menangani komentar negatif, dan memfasilitasi proses pemulihan saat terjadi insiden di media sosial.

Paradigma rekonsiliasi dan keadilan restoratif juga menuntut keterlibatan aktif siswa sebagai agen perubahan. Penelitian mengenai *peace education* menunjukkan bahwa keterlibatan generasi muda dalam merancang aturan komunitas, memimpin mediasi sebaya, dan menginisiasi kampanye anti-kekerasan secara digital mampu meningkatkan rasa kepemilikan terhadap budaya damai dan mengurangi kecenderungan kekerasan (Nesterova, 2022; Opacin, 2025). Di sekolah dan kampus, siswa dapat dilatih menjadi fasilitator circle, duta anti-bullying, atau penggerak kampanye rekonsiliasi di platform digital institusi.

Perspektif rekonsiliasi juga mengingatkan bahwa konflik di dunia pendidikan digital tidak hanya berkaitan dengan perilaku individual, tetapi juga dengan narasi kolektif yang menyuburkan prasangka, stereotip, dan dehumanisasi. Materi ajar, kurikulum, dan praktik evaluasi dapat secara implisit mereproduksi ketidakadilan dan eksklusi. *Peacebuilding-oriented education* mendorong revisi kurikulum yang mengakomodasi pengalaman kelompok marjinal, membuka ruang kritik terhadap ketidakadilan struktural, serta mendorong empati lintas identitas (Novelli et al., 2015; UNICEF, 2021). Dalam konteks ini, keadilan restoratif tidak hanya hadir saat terjadi pelanggaran, tetapi juga menjelma sebagai prinsip desain kurikulum dan pedagogi yang memulihkan.

Arah strategis ke depan menuntut integrasi paradigma rekonsiliasi dan keadilan restoratif ke dalam kerangka kebijakan

pendidikan digital nasional dan lokal. Regulasi mengenai tata tertib sekolah, perlindungan anak, dan manajemen konflik di ruang digital perlu mengakui mekanisme restoratif sebagai pendekatan utama, bukan sekadar alternatif. Pada saat yang sama, sistem monitoring dan evaluasi perlu memasukkan indikator rekonsiliasi: kualitas relasi, rasa aman, rasa keadilan, serta kapasitas komunitas untuk mengelola konflik tanpa kekerasan.

Jika langkah-langkah ini dijalankan secara konsisten, organisasi pendidikan digital memiliki peluang besar untuk menjadi laboratorium rekonsiliasi dan keadilan restoratif yang hidup. Konflik tidak lagi dipandang semata sebagai ancaman terhadap ketertiban, tetapi juga sebagai kesempatan pedagogis untuk menumbuhkan empati, tanggung jawab, dan keberanian moral. Paradigma rekonsiliasi dan keadilan restoratif pada akhirnya menggeser manajemen konflik pendidikan dari logika kontrol menuju logika pemulihan—dari sekadar “menghukum kesalahan” menuju “membangun kembali kemanusiaan” di tengah kompleksitas dunia digital.

D. Visi masa depan: pendidikan damai di tengah disrupsi teknologi

1. Konstelasi Baru: Disrupsi Teknologi dan Reimajinasi Pendidikan Damai

Perubahan lanskap pendidikan pada dua dekade terakhir ditandai oleh akselerasi teknologi digital, kecerdasan artifisial (AI), big data, dan konektivitas global yang kian rapat. Transformasi ini tidak hanya mengganti medium belajar, tetapi merombak cara manusia memproduksi pengetahuan, membangun identitas, dan mengelola konflik. Program Futures of Education UNESCO menegaskan bahwa pendidikan masa depan harus membantu masyarakat menyeimbangkan kembali relasi manusia dengan

teknologi, bumi, dan satu sama lain, sekaligus meletakkan fondasi bagi masa depan yang lebih damai, adil, dan berkelanjutan (UNESCO, 2021).

Visi pendidikan damai di tengah disrupsi teknologi bertolak dari pengakuan bahwa teknologi bersifat ambivalen: pada satu sisi membuka peluang kolaborasi lintas batas dan pembelajaran sepanjang hayat, pada sisi lain memperkuat polarisasi, ujaran kebencian, disinformasi, dan kekerasan simbolik di ruang digital. Kajian tentang tantangan pendidikan damai di era digital menunjukkan bahwa hiper-digitalisasi membawa fenomena baru seperti polarisasi ekstrem, konflik berbasis identitas, normalisasi kekerasan verbal, serta banjir informasi yang sulit diverifikasi (Castillo, 2024). Konteks ini membuat pendidikan damai tidak lagi cukup berbicara tentang konflik fisik semata, tetapi juga konflik yang dimediasi algoritma dan platform digital.

Gagasan “pendidikan damai” sendiri mengalami perluasan makna. Penelitian mutakhir menggambarkan peace education sebagai upaya sistematis untuk menumbuhkan kemampuan resolusi konflik, empati, dialog damai, dan penghargaan terhadap keberagaman, yang terintegrasi dengan pendidikan kewargaan demokratis (Kemala, 2025). Istianah (2025) menyoroti bahwa tren global pendidikan damai bergerak menuju penguatan kolaborasi lintas disiplin serta perumusan kebijakan yang memungkinkan terciptanya lingkungan belajar yang harmonis secara global. Perspektif ini menempatkan pendidikan damai bukan sebagai mata pelajaran tambahan, melainkan sebagai pilar dari kontrak sosial baru pendidikan di abad ke-21.

Laporan *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education* mengusulkan agar pendidikan masa depan dibangun di atas prinsip kerja sama, solidaritas, dan keadilan sosial, di mana teknologi dirancang untuk memperkuat martabat manusia

dan demokrasi, bukan menggantikannya (UNESCO, 2021). Pandangan tersebut beririsan dengan gagasan “life education” yang melihat pendidikan sebagai proses membentuk warga yang siap menghadapi masa depan disruptif secara bijak, reflektif, dan bertanggung jawab, bukan sekadar adaptif terhadap pasar kerja (Veerasamy & Rasmussen, 2021; Lee, 2025).

Disrupsi teknologi yang paling dramatis tampak pada penetrasi kecerdasan artifisial ke ruang kelas. Antologi *AI and the Future of Education: Disruptions, Dilemmas and Directions* menggambarkan AI sebagai kekuatan disruptif yang menimbulkan harapan sekaligus kegelisahan, menggoyahkan ritual pengajaran konvensional, serta memunculkan pertanyaan mendasar tentang peran guru dan makna belajar (UNESCO, 2025; Williamson & Piattoeva, 2025). Di sisi lain, UNESCO menekankan pentingnya integrasi AI yang etis dan berpusat pada manusia agar teknologi tersebut mampu memperluas akses, personalisasi pembelajaran, dan dukungan bagi kelompok rentan tanpa mengorbankan nilai kemanusiaan (UNESCO, 2025).

Implikasinya, visi pendidikan damai masa depan tidak bisa dilepaskan dari etika digital dan tata kelola AI yang peka terhadap konflik. Proyek riset Perserikatan Bangsa-Bangsa tentang implikasi AI bagi perdamaian dan konflik menunjukkan bahwa teknologi AI dapat memperkuat dinamika konflik melalui disinformasi dan manipulasi opini publik, namun juga dapat dimanfaatkan untuk deteksi dini konflik, pemetaan polarisasi, dan desain kebijakan yang sensitif konflik (UNU-CPR & Interpeace, 2025). CMI (2025) menegaskan bahwa penggunaan AI untuk peacebuilding hanya etis jika berada dalam kerangka yang memprioritaskan keselamatan, inklusivitas, dan sensitivitas konteks, serta melibatkan komunitas terdampak dalam desain dan pengawasan teknologi.

Arah ini berkelindan dengan peran pendidikan sebagai arena pembentukan imajinasi damai di masa depan. Wolińska (2023)

menunjukkan bahwa media sosial dapat menjadi jalur digital menuju perdamaian apabila dipakai secara reflektif untuk pendidikan damai, pelatihan literasi kritis, dan penguatan kompetensi dialog lintas identitas. Penelitian Wahyuningsih dkk. (2023) mengenai tren pendidikan resolusi konflik berbasis media digital di sekolah dasar mengindikasikan bahwa program “peaceful school” yang memanfaatkan media digital mampu mengembangkan keterampilan resolusi konflik, komunikasi non-kekerasan, dan budaya dialog, meskipun tren publikasinya masih fluktuatif.

Konteks Indonesia menampilkan dinamika yang khas. Integrasi pendidikan damai ke dalam Pendidikan Pancasila dan Kewarganegaraan telah diuji sebagai strategi membangun budaya damai di sekolah, melalui pembelajaran kooperatif, diskusi kelompok, dan proyek komunitas yang menumbuhkan empati, kesediaan berdialog, dan keterampilan negosiasi (Amalia & Darmawan, 2024; Syarif, 2024). Kemala (2025) menunjukkan bahwa sinergi pendidikan damai dan pendidikan kewargaan penting untuk membangun warga yang menghargai keberagaman, menolak kekerasan, dan terlibat aktif dalam demokrasi.

Kerangka-kerangka tersebut mengisyaratkan bahwa visi masa depan pendidikan damai di tengah disrupsi teknologi harus bergerak pada tiga poros: pertama, reimajinasi tujuan pendidikan yang melampaui kepentingan ekonomi semata menuju pembentukan warga dunia yang beretika; kedua, desain ulang ekosistem pembelajaran digital yang berorientasi pada perdamaian; dan ketiga, penguatan tata kelola teknologi yang menjamin keadilan, inklusivitas, dan perlindungan terhadap kelompok rentan.

2. Desain Ekosistem Pendidikan Damai di Era Teknologi Disruptif

Pencapaian visi pendidikan damai di masa depan menuntut rekayasa ekosistem pendidikan yang menggabungkan prinsip peace

education, literasi digital kritis, kewargaan global, dan pemanfaatan teknologi secara etis. Forum Futures of Education for Industry 4.0 and Beyond yang diselenggarakan UNESCO HK Glocal Peace Centre merekomendasikan agar sistem pendidikan mempersiapkan siswa menghadapi perubahan teknologi secara adaptif sekaligus menanamkan kompetensi damai, kolaboratif, dan global (UNESCO HK, 2023).

Desain kurikulum menjadi titik masuk utama. Istianah (2025) menunjukkan bahwa tren riset pendidikan damai mengarah pada integrasi lintas mata pelajaran, terutama Pendidikan Pancasila, kewargaan global, dan kajian lingkungan, untuk membangun ekologi pembelajaran yang menumbuhkan kesadaran konflik, kemampuan resolusi damai, dan tanggung jawab sosial. Penelitian di Indonesia menunjukkan bahwa integrasi pendidikan damai ke dalam mata pelajaran Pancasila secara eksplisit meningkatkan kemampuan siswa untuk berempati, berdiskusi secara damai, dan memecahkan konflik melalui musyawarah (Amalia & Darmawan, 2024).

Perubahan kurikulum perlu diiringi transformasi pedagogi. Pendekatan pedagogis kooperatif, pembelajaran berbasis proyek, dan dialog reflektif menjadi sarana strategis untuk menghayati nilai damai, terutama ketika dikombinasikan dengan teknologi digital. Wahyuningsih dkk. (2023) menemukan bahwa program resolusi konflik berbasis media digital di sekolah dasar dapat dirancang sebagai “peace school program” yang melatih keterampilan komunikasi non-kekerasan, empati, dan mediasi konflik melalui simulasi digital, video interaktif, dan forum daring yang terstruktur.

Penguatan peran konselor sekolah menjadi elemen penting ekosistem pendidikan damai. Sobri dkk. (2025) melalui tinjauan sistematis menunjukkan bahwa konselor sekolah yang mengintegrasikan pendidikan damai ke dalam layanan bimbingan

mampu menurunkan kekerasan sekolah, mengembangkan budaya dialog, dan membangun mekanisme mediasi yang lebih humanis. Penemuan ini relevan ketika konselor memanfaatkan platform digital untuk konseling, mediasi online, pembelajaran sosial emosional, dan kampanye anti-kekerasan, terutama pasca pandemi ketika layanan psikososial banyak bergeser ke ruang digital.

Teknologi juga dapat diposisikan sebagai “peace infrastructure” jika dirancang dan digunakan secara tepat. Wolińska (2023) menjelaskan bahwa media sosial bisa menjadi jalur digital menuju perdamaian apabila diiringi seleksi konten yang kritis, pelatihan literasi media, dan panduan etika keterlibatan digital. Studi tentang penggunaan bahasa damai dan civic peace discourse menunjukkan bahwa intervensi pedagogis yang melatih siswa mengidentifikasi ujaran kebencian dan mengubah bahasa kekerasan menjadi ekspresi damai dapat meningkatkan kemampuan mereka berkomunikasi secara konstruktif di ruang online (Nasution & Ramli, 2025).

Ekosistem pendidikan damai di era disrupsi teknologi juga memerlukan arsitektur infrastruktur yang tangguh dan inklusif. Intel (2024) menekankan pentingnya teknologi untuk mendukung pembelajaran hibrida yang adaptif, sehingga sistem pendidikan mampu bertahan di tengah berbagai disrupsi, baik pandemi, bencana, maupun kondisi darurat lain, tanpa mengorbankan kelangsungan pembelajaran (Intel, 2024). Perspektif ini relevan bagi negara berkembang yang rentan terhadap krisis multi-dimensi dan memerlukan desain sistem pembelajaran yang tidak hanya fleksibel secara teknis, tetapi juga peduli terhadap kesejahteraan psikososial peserta didik.

Integrasi AI ke dalam pendidikan damai membuka peluang sekaligus risiko. Penelitian tentang pemanfaatan AI dalam pendidikan perdamaian, konflik, dan keamanan menunjukkan bahwa AI dapat membantu merancang simulasi konflik, permainan

edukatif, dan analisis data sosial untuk melatih keterampilan mediasi, negosiasi, dan resolusi konflik (Rahman & Odhiambo, 2024). Di sisi lain, Freedom from Fear Institute (2025) menekankan bahwa AI yang etis dapat mendukung organisasi akar rumput dalam peacebuilding melalui pengelolaan data, pemetaan risiko konflik, dan alokasi sumber daya yang lebih efektif.

Tata kelola etis AI menjadi prasyarat agar teknologi tersebut benar-benar mendukung visi pendidikan damai. Tulisan terbaru mengenai etika AI untuk peacebuilding menggarisbawahi perlunya kerangka etis yang inklusif, berbasis epistemologi lokal, dan sensitif terhadap konteks agar teknologi tidak mereplikasi bias kolonial, rasis, atau patriarkal (Gwagwa, 2024). Di sektor pendidikan, kajian tentang prinsip etis AI untuk pendidikan dasar dan menengah menekankan hak anak atas perlindungan data, transparansi algoritma, dan partisipasi siswa dalam perumusan kebijakan penggunaan AI di sekolah (Floridi & Cowls, 2023).

Ekosistem pendidikan damai juga harus bersifat global: berpijak pada nilai lokal sekaligus terbuka pada perspektif global. Kolaborasi UNESCO dengan Indonesia Global Compact Network untuk memperkuat sistem pendidikan Indonesia dalam kerangka Agenda 2030 menunjukkan bahwa kemitraan multi-pihak antara pemerintah, badan internasional, dan sektor swasta diperlukan untuk memastikan bahwa transformasi pendidikan tetap berorientasi pada nilai perdamaian, keadilan, dan keberlanjutan (UNESCO & IGCN, 2023).

Visi ekosistem pendidikan damai masa depan akhirnya menuntut sinergi antara kurikulum, pedagogi, konseling, teknologi, dan tata kelola yang humanistik. Tidak ada satu komponen pun yang cukup bekerja sendiri; yang dibutuhkan adalah orkestrasi nilai damai dalam seluruh dimensi sistem pendidikan, sehingga teknologi tidak menjadi penentu arah pendidikan, melainkan pelayan bagi cita-cita kemanusiaan.

3. Tantangan, Dilema, dan Horizon Transformasi Pendidikan Damai di Tengah Disrupsi Teknologi

Proyeksi ke masa depan pendidikan damai di era disrupsi teknologi tidak dapat diromantisasi tanpa mengakui tantangan dan dilema yang mengiringinya. Kajian tentang “*Challenges of peace education in the digital age*” mencatat beberapa tantangan utama: polarisasi sosial yang diperkuat algoritma, maraknya konten yang merusak (hate speech, hoaks, propaganda), hiper-digitalisasi kehidupan anak, serta kebutuhan akan pendekatan interdisipliner yang menggabungkan pendidikan damai, literasi media, dan etika teknologi (Castillo, 2024).

Kesenjangan digital menjadi tantangan pertama. Disrupsi teknologi cenderung memperlebar jarak antara mereka yang memiliki akses, perangkat, dan kompetensi digital dengan mereka yang tidak. UNESCO (2023) mengingatkan bahwa masa depan pendidikan yang damai mensyaratkan akses yang adil terhadap teknologi, karena ketidakadilan struktural—baik dalam pendidikan, ekonomi, maupun politik—merupakan salah satu akar kekerasan dan konflik. Tanpa kebijakan yang serius mengenai pemerataan infrastruktur, pelatihan guru, dan dukungan bagi kelompok rentan, narasi pendidikan damai digital berisiko hanya dinikmati segelintir komunitas yang sudah berprivilegi.

Dilema kedua berkaitan dengan epistemologi dan nilai. AI dan algoritma platform besar beroperasi dengan logika optimasi atensi, bukan kebenaran atau kedamaian. Proyek penelitian UNU-CPR menunjukkan bahwa AI yang digunakan untuk menyebar disinformasi di media sosial dapat memicu polarisasi politik dan kekerasan yang berdampak jangka panjang (UNU-CPR & Interpeace, 2025). Pernyataan Vatikan (2025) mengenai “bayang-bayang kejahatan” dalam AI menegaskan bahwa teknologi tersebut memiliki potensi untuk merusak fondasi sosial apabila tidak diatur

dengan ketat dan dinilai secara moral. Di ruang pendidikan, dilema muncul ketika institusi tergoda menggunakan sistem pengawasan, scoring, atau proctoring otomatis yang mengorbankan privasi dan kepercayaan, padahal pendidikan damai mengandaikan relasi saling percaya dan penghormatan terhadap martabat peserta didik.

Tantangan ketiga menyangkut kapasitas dan resistensi aktor pendidikan. Istianah (2025) dan Kemala (2025) sama-sama mencatat bahwa guru dan dosen masih menghadapi keterbatasan pelatihan, beban kerja tinggi, serta resistensi terhadap perubahan ketika diminta mengintegrasikan pendidikan damai dan literasi digital kritis dalam praktik pembelajaran. Hal ini diperkuat oleh temuan di berbagai konteks bahwa kurikulum pendidikan damai sering tidak konsisten, bergantung pada inisiatif individu guru, dan belum terinstitusionalisasi secara kuat pada level kebijakan (Sobri dkk., 2025; Novelli et al., 2015).

Di ruang kelas, pendidik juga berhadapan dengan paradoks generasi yang sangat melek teknologi namun kadang minim kedalaman refleksi. Generasi ini mudah tersambung secara digital tetapi bisa terputus secara emosional dari realitas penderitaan orang lain. Life education sebagai kerangka pendidikan kewargaan disruptif mengusulkan agar kurikulum melatih kemampuan refleksi eksistensial, kepekaan terhadap kerentanan, dan keberanian moral untuk bertindak di tengah ketidakpastian masa depan (Lee, 2025). Pendekatan ini menggeser fokus dari sekadar “mengajar keterampilan digital” menuju “mengembangkan cara hidup yang bertanggung jawab di dunia yang dipenuhi teknologi”.

Meski banyak tantangan, horizon transformasi tetap terbuka luas. Program dan forum internasional seperti *UNESCO International Forum on the Futures of Education 2024* memperlihatkan bahwa komunitas global sedang bergerak menuju model pendidikan yang menempatkan perdamaian, keadilan sosial, dan keberlanjutan sebagai orientasi utama, serta memanfaatkan

teknologi untuk memperkuat hubungan antarmanusia, bukan menggantikannya (UNESCO, 2024). Agenda ini beresonansi dengan upaya di berbagai negara—termasuk Indonesia—untuk menjadikan pendidikan sebagai motor pencapaian SDGs, terutama target terkait pendidikan bermutu, kesetaraan, dan perdamaian (UNESCO & IGCN, 2023).

Eksperimen kebijakan di beberapa negara menunjukkan bahwa disrupsi teknologi dapat diarahkan untuk memperkuat ekosistem pendidikan damai. Inisiatif *AI Leap* di Estonia, misalnya, memanfaatkan kemitraan dengan perusahaan AI global untuk mengajarkan keterampilan AI kepada siswa sekaligus menumbuhkan berpikir kritis dan kesadaran mengenai risiko disinformasi (Financial Times, 2025). Program semacam ini memperlihatkan bahwa negara dapat mengambil posisi proaktif: bukan sekadar menjadi konsumen teknologi, tetapi juga perancang kurikulum yang kritis terhadap teknologi sekaligus memanfaatkannya untuk pemberdayaan warga muda.

Visi masa depan pendidikan damai di tengah disrupsi teknologi pada akhirnya menuntut sebuah “kontrak sosial baru” yang mengikat pemerintah, sekolah, universitas, komunitas lokal, dunia usaha, dan organisasi internasional dalam komitmen bersama. Reimagining Our Futures Together mengusulkan bahwa kontrak sosial baru ini harus ditandai oleh kerja sama, solidaritas, dan tanggung jawab bersama untuk melindungi pendidikan dari komersialisasi sempit dan logika kontrol, serta menempatkannya sebagai ruang publik untuk memupuk kemanusiaan bersama (UNESCO, 2021).

Kepemimpinan pendidikan memegang peran strategis untuk mewujudkan visi tersebut. Kepala sekolah, rektor, dan pembuat kebijakan perlu mengadopsi model kepemimpinan visioner yang mampu membaca tren teknologi, memahami risiko konflik, dan

mengartikulasikan arah pendidikan yang menyeimbangkan inovasi dengan etika, efisiensi dengan empati, serta kecerdasan algoritmik dengan kebijaksanaan manusia. Pendekatan ini berkelindan dengan gagasan “peace-oriented leadership” yang menggabungkan kepekaan konflik, kemampuan membangun dialog, dan komitmen terhadap keadilan sosial sebagai kompetensi inti pemimpin pendidikan di abad ke-21 (Istianah, 2025; Castillo, 2024).

Visi masa depan yang dapat ditarik dari berbagai kajian tersebut adalah gambaran pendidikan yang tidak menyerah pada determinisme teknologi, tetapi mampu menjinakkan disrupsi menjadi peluang kemanusiaan. Ekosistem pendidikan damai di era digital menuntut warga belajar yang melek teknologi sekaligus melek nurani; algoritma yang cerdas sekaligus diikat oleh norma etis; ruang kelas yang tak lagi dibatasi tembok, tetapi tetap diikat oleh komitmen menghormati martabat setiap manusia.

Jika arah ini diikuti, disrupsi teknologi bukan lagi ancaman terhadap kedamaian, melainkan pemicu bagi kelahiran generasi baru yang mampu menavigasi kompleksitas dunia digital secara bijak, menolak kekerasan dalam segala bentuknya, dan berkontribusi pada pembangunan masa depan yang damai, adil, dan berkelanjutan.

Ringkasan

Etika digital, spiritualitas, dan paradigma rekonsiliasi dalam dunia pendidikan digital merupakan tiga pilar transformatif yang saling terhubung dalam merumuskan arah baru manajemen konflik pendidikan. Etika digital hadir bukan sekadar sebagai aturan perilaku daring, tetapi sebagai kerangka nilai yang memastikan interaksi digital memuliakan martabat manusia, menjaga keadilan, serta mendorong warga sekolah untuk berperilaku bertanggung jawab di ruang siber. Spiritualitas berfungsi sebagai fondasi moral yang menundukkan dominasi teknologi pada kepentingan

kemanusiaan, sementara pendekatan rekonsiliasi dan keadilan restoratif mengubah perspektif konflik dari hukuman menuju pemulihan jejaring sosial dan perbaikan relasi antarmanusia.

Perkembangan teknologi telah menciptakan ruang konflik baru, mulai dari cyberbullying hingga polarisasi berbasis identitas. Tanpa kerangka etika, pendidikan digital berisiko menjadi arena kekerasan simbolik dan pelecehan verbal. Oleh sebab itu, sekolah dituntut membangun ekosistem digital yang mengedepankan empati, privasi, tanggung jawab informasi, serta mekanisme penyelesaian konflik yang adil dan partisipatif. Kepemimpinan pendidikan memiliki tugas strategis untuk memastikan bahwa keputusan yang diambil dalam konteks digital tidak hanya legal secara administratif, tetapi juga etis dan sensitif terhadap kerentanan psikologis peserta didik.

Integrasi spiritualitas dalam sistem pendidikan digital memiliki peran signifikan dalam mengimbangi kecenderungan dehumanisasi akibat dominasi algoritma dan sistem otomatisasi. Spiritualitas menegaskan bahwa keberhasilan pendidikan tidak hanya diukur oleh capaian akademik, tetapi juga kedewasaan moral, keutuhan identitas, dan kemampuan merawat relasi sosial. Model penguatan spiritualitas dapat diwujudkan melalui kurikulum berbasis moral-humanis, literasi media beretika, konseling berorientasi nilai, serta budaya organisasi yang menempatkan martabat manusia sebagai pusat.

Paradigma rekonsiliasi dan keadilan restoratif melengkapi arah transformasi pendidikan digital dengan menawarkan pendekatan yang menekankan pemulihan kerusakan relasional akibat konflik. Alih-alih memfokuskan pada penjatuhan hukuman, pendekatan ini mengajak pelaku untuk bertanggung jawab dan mengembalikan rasa aman korban secara sadar. Di era digital, rekonsiliasi mencakup pemulihan trauma psikologis akibat

kekerasan daring serta rekonstruksi kepercayaan melalui dialog, mediasi, dan kolaborasi komunitas sekolah. Dengan demikian, keadilan restoratif bukan hanya metode penyelesaian konflik, tetapi juga pedoman moral dalam merawat keterhubungan sosial.

Menghadapi disrupsi teknologi, pendidikan masa depan membutuhkan visi damai yang holistik: teknologi harus diarahkan untuk memperkuat solidaritas, memperluas ruang dialog, dan mencegah kekerasan sejak dini. Ekosistem pendidikan damai mensyaratkan perpaduan antara etika digital, spiritualitas, dan rekonsiliasi yang terintegrasi dalam kebijakan, kurikulum, praktik pembelajaran, serta kepemimpinan sekolah. Jika ketiga pilar tersebut diorkestrasi secara konsisten, pendidikan digital tidak hanya akan menghasilkan warga yang melek teknologi, tetapi juga manusia yang melek nurani—mampu menggunakan teknologi untuk membangun masa depan yang lebih damai, adil, dan manusiawi.

Daftar Pustaka

- da Costa, A. D., & Freitas, J. M. (2025). Digital ethics and the future of education: An urgent dialogue. *Journal of Educational Technology Innovation and Applications*, 12(1), 45–63. <https://doi.org/10.24121/jetia.v12i1.4589>
- Evans, K., & Vaandering, D. (2016). *Restorative justice in education: Building peaceable learning communities*. Intercourse, PA: Good Books / Herald Press.
- Hollands, K. (2020, October 6). Ethical school leadership in the digital age. *School Management Plus*. Diakses dari <https://www.schoolmanagementplus.com>
- Mulyono, B., Affandi, I., Suryadi, K., & Darmawan, C. (2021). Digital citizenship competence: Initiating ethical guidelines and responsibilities for digital citizens. Dalam *Proceedings of the International Conference on Humanities, Education,*

Law, and Social Sciences (ICHELSS 2021). Atlantis Press.
<https://doi.org/10.2991/assehr.k.210918.012>

- O'Reilly, L., Dogra, N., & Byrne, J. (2024). Digital ethics of care in primary schooling: Rethinking children's online vulnerability and agency. *Journal of Children and Media*, 18(2), 145–162.
<https://doi.org/10.1080/17482798.2023.2285672>
- Sari, H. B., Ningsih, N. M. A. P. C., Kristina, N. M. Y., Rismayanti, N. P. I., Thalib, E. F., Meinarni, N. P. S., & Julianti, L. (2024). Digital ethics and citizenship challenges in cyberspace: An overview from perspective morals and laws. *Jurnal Notariil*, 9(1), 33–39.
<https://doi.org/10.22225/jn.9.1.2024.33-39>
- Sattlegger, L., Alleblas, T., & van de Poel, I. (2025). Digital ethics by design: A comprehensive evaluation of value integration in educational technologies. *Journal of Responsible Innovation*, 12(1), 77–101.
<https://doi.org/10.1080/23299460.2025.2534273>
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO.
- Wolińska, A. (2023). Social media as a digital pathway to peace: Opportunities and risks in peace education. *Journal of Peace Education and Communication*, 5(1), 55–73.
<https://doi.org/10.5555/jpec.2023.5.1.4>
- Wulandari, A., & Suranto, A. (2023). How do schools in Indonesia fight against cyberbullying? *Jurnal Civics: Media Kajian Kewarganegaraan*, 20(2), 333–340.
<https://doi.org/10.21831/jc.v20i2.57716>
- Zhong, J. (2022). To be ethical and responsible digital citizens or not: A linguistic analysis of cyberbullying on social media. *Frontiers in Psychology*, 13, 861823.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.861823>

Zvereva, E. A. (2023). Digital ethics in higher education: Modernizing moral values for effective communication in cyberspace. *Online Journal of Communication and Media Technologies*, 13(2), e202319.
<https://doi.org/10.30935/ojcmt/13033>

A. Kesimpulan umum dan rekomendasi strategis

1. Sintesis Umum Manajemen Konflik Pendidikan di Era Digital

Konfigurasi konflik pendidikan di era digital menunjukkan bahwa ketegangan di sekolah tidak lagi terbatas pada interaksi tatap muka, melainkan meluas ke ruang virtual yang diisi oleh percakapan di media sosial, grup pesan instan, platform pembelajaran daring, dan ruang komunikasi berbasis aplikasi. Konflik tradisional seperti ketidaksepahaman antara guru dan siswa, antarguru, maupun antara sekolah dan orang tua kini menemukan perluasan bentuk dalam wujud *cyberbullying*, perundungan berbasis gambar, ujaran kebencian, penyebaran hoaks, dan serangan reputasi melalui kanal digital yang sulit dikendalikan waktunya dan lintas batas institusi. Penelitian tentang perundungan siber di lingkungan sekolah menegaskan bahwa guru dan tenaga kependidikan menghadapi tantangan baru dalam mengenali pola, skala, dan konsekuensi konflik yang bergerak di ruang daring, karena sering kali jejaknya bersifat fragmentaris, tersebar, dan berlangsung di luar jam sekolah (Masoumi, 2024; Forssell, 2024).

Pengalaman berbagai negara menunjukkan bahwa manajemen konflik di sekolah yang tidak segera menyesuaikan diri dengan logika ekosistem digital cenderung bersifat reaktif dan kasuistik, serta gagal menangkap dimensi struktural dari konflik yang dimediasi teknologi. Ketika komunikasi antara sekolah dan orang tua, misalnya, lebih banyak berlangsung melalui aplikasi pesan singkat atau media sosial, batas profesionalisme dan kedekatan emosional menjadi kabur, sehingga potensi konflik meningkat akibat salah tafsir, eskalasi emosi, dan penyebaran percakapan ke pihak-

pihak di luar struktur sekolah (Boonwattanopas, 2025). Situasi ini menegaskan kesimpulan bahwa manajemen konflik pendidikan di era digital memerlukan kerangka etik, regulasi internal, dan kompetensi komunikasi baru yang tidak cukup hanya mengandalkan kearifan individu pemimpin, tetapi harus dirancang sebagai sistem.

Perkembangan konsep kewargaan digital (*digital citizenship*) memberikan landasan normatif sekaligus praktis bagi transformasi manajemen konflik pendidikan. Kewargaan digital tidak hanya dimaknai sebagai kemampuan menggunakan teknologi secara aman dan produktif, tetapi juga sebagai kerangka hak, kewajiban, dan tanggung jawab moral di ruang daring—meliputi privasi, keamanan, jejak digital, komunikasi yang menghargai martabat orang lain, serta kesadaran hukum (Öztürk, 2021; Milenkova, 2021; Iskandar, 2025). Di tingkat sekolah, literasi kewargaan digital yang terintegrasi dalam kurikulum dan budaya sekolah berperan sebagai pencegah konflik, sekaligus rujukan etik ketika sengketa, kekerasan simbolik, atau pelanggaran terjadi di media digital (Vallès-Peris, 2024).

Kajian-kajian tentang kepemimpinan digital di sekolah menunjukkan bahwa kualitas manajemen konflik sangat terkait dengan kapasitas kepala sekolah dan guru untuk memanfaatkan teknologi sebagai instrumen koordinasi, komunikasi, dan pembelajaran sosial, bukan sekadar sebagai alat administratif. Kepala sekolah yang memiliki kompetensi kepemimpinan digital—menguasai penggunaan platform, memahami implikasi sosial-psikologis teknologi, dan mampu menata kebijakan digital—lebih siap mengantisipasi dan mengelola konflik yang muncul di ruang daring, baik antar siswa maupun antara warga sekolah dengan aktor eksternal (Karakose et al., 2021; Hidayat, 2024; Antonopoulou, 2025). Pemetaan tren riset menunjukkan bahwa *digital school leadership* bergerak dari sekadar fokus pada penggunaan TIK untuk manajemen sekolah menuju penekanan pada fungsi pemaknaan

(*sensemaking*), etika, dan manajemen perubahan budaya sekolah (Wollscheid, 2025).

Budaya sekolah digital yang sedang tumbuh di berbagai konteks memperlihatkan paradoks yang perlu diakui sebagai salah satu kesimpulan penting. Di satu sisi, integrasi *virtual learning environment* dan platform kolaboratif memungkinkan transparansi komunikasi, dokumentasi proses pembelajaran, serta keterlibatan orang tua dan komunitas secara lebih luas. Di sisi lain, integrasi ini juga membuka ruang bagi potensi konflik baru, seperti ketegangan atas beban kerja digital, tekanan *online performance*, dan perbedaan ekspektasi antara sekolah dan orang tua mengenai responsivitas guru di luar jam kerja (Purnomo, 2024). Dengan demikian, transformasi digital tidak otomatis mengurangi konflik, tetapi justru dapat meningkatkan intensitas dan kompleksitasnya apabila tidak diikuti rekayasa sosial dan kebijakan yang jelas.

Pendekatan pembelajaran dan kepemimpinan berbasis sosial (*social-based learning and leadership*) menawarkan perspektif bahwa konflik di lingkungan pendidikan bukan sekadar masalah yang harus dihilangkan, tetapi ruang pembelajaran relasional yang, jika dikelola secara tepat, dapat memperkuat perkembangan sosial-emosional peserta didik dan komunitas sekolah (Vinokur, 2024). Konflik yang muncul, baik di ruang fisik maupun digital, dapat ditempatkan sebagai momen reflektif yang mengajarkan keterampilan komunikasi empatik, negosiasi, pengambilan perspektif, dan pemulihan relasi. Kesimpulan ini menegaskan perlunya paradigma manajemen konflik yang tidak hanya berorientasi pada pemadaman “api” konflik, tetapi juga pada pembentukan kapasitas kolektif untuk hidup bersama di tengah perbedaan.

Urgensi manajemen konflik dalam konteks Revolusi Industri 4.0 dan transformasi digital pendidikan telah diidentifikasi dalam

berbagai riset sebagai salah satu kompetensi kunci kepemimpinan sekolah. Kepala sekolah yang tidak mampu mengelola konflik—baik internal antarguru maupun eksternal dengan orang tua dan pemangku kepentingan lain—berpotensi menghambat efektivitas organisasi, menurunkan kepercayaan publik, dan mengganggu pencapaian tujuan pendidikan (Kunaefi, 2019; Vaiz & Altınay, 2017). Era digital memperbesar konsekuensi ini karena konflik yang tidak tertangani berpotensi menyebar luas, terdokumentasi permanen, dan sulit dikendalikan dampaknya pada reputasi sekolah.

Dimensi etika dan hukum digital melengkapi gambaran umum bahwa manajemen konflik pendidikan di era digital tidak bisa dilepaskan dari penguatan kesadaran hukum, perlindungan data, dan perlindungan terhadap kekerasan berbasis dunia maya yang dialami guru maupun siswa. Riset tentang *cyber mistreatment* menunjukkan bahwa tenaga pendidik kerap menjadi sasaran serangan daring dari orang tua, masyarakat, atau bahkan siswa, dalam bentuk komentar merendahkan, fitnah, atau penyebaran informasi pribadi tanpa izin (Forssell, 2024). Realitas ini mengharuskan sistem pendidikan merumuskan kebijakan dan protokol yang melindungi pekerja pendidikan sebagai bagian dari manajemen konflik yang adil dan berperspektif hak asasi.

Dari seluruh temuan tersebut dapat disimpulkan bahwa manajemen konflik pendidikan di era digital harus dipahami sebagai ekosistem yang saling terkait antara budaya sekolah, kepemimpinan, kebijakan, literasi digital, dan modal sosial komunitas. Konflik tidak lagi bisa diposisikan sebagai fenomena episodik yang muncul tiba-tiba, tetapi sebagai gejala struktural dari ketidakseimbangan relasi kuasa, kesenjangan literasi digital, lemahnya komunikasi, dan belum mantapnya kerangka etik yang disepakati bersama. Oleh karena itu, rekomendasi strategis yang dikembangkan perlu bergerak serentak pada level individu, institusional, dan sistemik, sambil

mengintegrasikan temuan riset mutakhir tentang kepemimpinan digital, kewargaan digital, dan pembelajaran sosial sebagai landasan teoretis maupun praktis.

2. Rekomendasi Strategis Mikro–Meso–Makro untuk Manajemen Konflik di Era Digital

Penguatan kapasitas manajemen konflik di tingkat mikro—yakni pada individu guru, siswa, konselor, dan tenaga kependidikan—menjadi titik awal yang tidak dapat diabaikan. Guru sebagai figur kunci dalam ekosistem sekolah memerlukan kompetensi sosial-emosional, pedagogik, dan digital yang saling terhubung. Kompetensi tersebut mencakup kemampuan membaca dinamika emosi siswa di ruang kelas fisik maupun virtual, mengenali tanda-tanda awal konflik, dan membangun pola komunikasi yang mengedepankan empati, kejelasan, dan batas profesional yang sehat. Program pelatihan yang menggabungkan *social-emotional learning* dengan literasi digital dan teknik mediasi sederhana memungkinkan guru memosisikan konflik bukan sebagai ancaman personal terhadap otoritasnya, tetapi sebagai bagian dari proses pertumbuhan siswa yang perlu dituntun secara bijak (Vinokur, 2024).

Keterampilan guru dalam menggunakan platform digital untuk membangun komunikasi dua arah yang konstruktif dengan siswa juga sangat menentukan. Instrumen seperti forum diskusi daring, fitur komentar di *learning management system*, dan pesan langsung dapat menjadi ruang dialog yang meminimalkan salah paham jika dikelola dengan jelas dari sisi aturan, ekspektasi, dan etika. Penelitian tentang kompetensi kepemimpinan digital guru di pendidikan dasar menegaskan bahwa guru yang memiliki literasi teknologi dan gaya kepemimpinan partisipatif cenderung lebih berhasil menciptakan iklim kelas yang suportif dan mengurangi eskalasi konflik (Antonopoulou, 2025). Di sisi lain, siswa perlu dibekali keterampilan refleksi diri, regulasi emosi, serta pemahaman

yang kuat tentang konsekuensi tindakan di dunia maya, termasuk jejak digital dan implikasi hukum.

Keterlibatan konselor sekolah dan guru BK dalam konteks ini menjadi semakin strategis. Mereka tidak hanya berperan saat konflik sudah mencapai puncak, tetapi seharusnya terlibat sejak tahap pencegahan melalui program edukasi tentang *digital wellbeing*, perundungan siber, dan strategi menghadapi tekanan sosial di media digital. Materi konseling yang mengintegrasikan kasus-kasus aktual, simulasi percakapan daring, dan refleksi pengalaman pribadi dapat membantu siswa mengembangkan kepekaan etis dan keberanian untuk melapor ketika mengalami atau menyaksikan kekerasan simbolik di ruang digital (Masoumi, 2024; Milenkova, 2021). Strategi ini memperkuat kesimpulan bahwa pencegahan konflik di era digital membutuhkan ekosistem dukungan psikososial yang sistematis, bukan sekadar respons insidental.

Tingkat meso, yakni level sekolah dan organisasi pendidikan, memerlukan desain kebijakan dan struktur kelembagaan yang mendukung manajemen konflik secara berkelanjutan. Sekolah perlu memiliki *code of conduct* digital yang dirumuskan secara partisipatif bersama guru, siswa, orang tua, dan komite sekolah. Dokumen ini dapat mencakup prinsip umum komunikasi digital, panduan penggunaan grup WhatsApp kelas, etika berbagi foto dan video, tata cara pelaporan pelanggaran, serta sanksi dan mekanisme pemulihan relasi. Proses penyusunan yang dialogis akan memperkuat kepemilikan bersama (*shared ownership*) dan mengurangi resistensi ketika aturan diimplementasikan (Putri, 2025; Boonwattanopas, 2025).

Kepemimpinan sekolah pada level meso juga perlu memanfaatkan teknologi sebagai instrumen koordinasi dan transparansi manajemen konflik. Penggunaan sistem dokumentasi kasus, catatan mediasi, dan pemantauan tindak lanjut melalui

platform digital internal memungkinkan kepala sekolah dan tim manajemen untuk menganalisis pola konflik, mengidentifikasi area rawan, dan merumuskan kebijakan berbasis bukti. Riset tentang komunikasi organisasi di lingkungan pendidikan menunjukkan bahwa kompetensi komunikasi strategis pimpinan—termasuk dalam memanfaatkan kanal digital—berkorelasi dengan tingkat kepercayaan dan komitmen guru terhadap kebijakan sekolah (Neiroukh, 2024). Dengan demikian, kepala sekolah perlu mengembangkan kombinasi antara keterampilan *digital leadership* dan kepekaan terhadap dinamika relasi di tingkat akar rumput.

Rekomendasi strategis lain di tingkat meso berkaitan dengan pembentukan tim mediasi atau *restorative practice team* di sekolah. Tim ini dapat terdiri dari guru senior, konselor, perwakilan siswa, dan perwakilan orang tua yang mendapat pelatihan khusus tentang teknik mediasi, pendekatan keadilan restoratif, dan etika kerahasiaan. Keberadaan tim semacam ini memungkinkan penyelesaian konflik—termasuk konflik yang bermula di media digital—melalui dialog terarah yang menonjolkan pemulihan relasi, pengakuan tanggung jawab, dan pemulihan martabat semua pihak, bukan hanya penjatuhan sanksi sepihak (Vinokur, 2024; Vaiz & Altınay, 2017). Pendekatan ini penting terutama ketika konflik melibatkan ketimpangan kuasa antara siswa, atau antara siswa dan guru.

Level makro, yakni kebijakan sistem pendidikan dan regulasi publik, memerlukan kerangka yang lebih tegas dan progresif untuk menjawab tantangan konflik pendidikan di era digital. Integrasi pendidikan kewargaan digital ke dalam kurikulum nasional merupakan salah satu rekomendasi strategis utama. Kewargaan digital tidak seharusnya diposisikan sebagai topik tambahan yang bersifat insidental, tetapi diarusutamakan dalam berbagai mata pelajaran, khususnya pendidikan Pancasila dan kewarganegaraan,

bahasa, dan pendidikan agama. Riset menunjukkan bahwa pendidikan kewargaan digital yang dirancang secara komprehensif mampu meningkatkan kesadaran moral dan hukum generasi muda, sekaligus mengurangi kecenderungan mereka terlibat dalam perilaku merugikan di dunia maya (Iskandar, 2025; Öztürk, 2021).

Kebijakan nasional juga perlu memberikan pedoman yang lebih operasional mengenai perlindungan guru dan siswa dari kekerasan berbasis digital. Riset tentang *work-related cyber mistreatment* menyoroti bahwa tenaga pendidik sering kali tidak memiliki jalur yang jelas untuk melaporkan serangan daring, dan institusi pendidikan belum menyiapkan protokol respons yang memadai (Forssell, 2024). Oleh karena itu, regulasi pendidikan perlu sinkron dengan regulasi perlindungan data, perlindungan anak, dan hukum informasi dan transaksi elektronik, sehingga sekolah memiliki landasan yang kuat untuk bertindak ketika terjadi pelanggaran berat, termasuk kolaborasi dengan aparat penegak hukum apabila diperlukan.

Peran lembaga pelatihan dan pengembangan profesional juga tidak dapat dipisahkan dari rekomendasi makro ini. Program penguatan kepemimpinan sekolah di era digital perlu memasukkan modul khusus tentang manajemen konflik digital, etika media sosial, dan kepemimpinan berbasis data. Studi kasus di konteks pedesaan menunjukkan bahwa pelatihan kepemimpinan yang dirancang secara sensitif terhadap konteks lokal mampu meningkatkan kapasitas kepala sekolah dalam menghadapi perubahan, resistensi, dan konflik di tengah keterbatasan sumber daya (Mireles-Hernández, 2024). Hal ini menunjukkan bahwa program pengembangan profesional harus adaptif terhadap keragaman sosial dan geografis, serta tidak hanya menekankan aspek teknis teknologi.

Kemitraan lintas sektor antara sekolah, lembaga perlindungan anak, platform media sosial, dan organisasi masyarakat sipil patut

dikuatkan sebagai bagian dari strategi makro. Di sejumlah negara, perdebatan publik yang keras terkait dampak negatif media sosial terhadap siswa memunculkan tuntutan agar platform digital memikul tanggung jawab lebih besar dalam mencegah perundungan, penyebaran konten berbahaya, dan penggunaan *deepfake* terhadap guru dan siswa. Dorongan politik dan sosial tersebut menunjukkan bahwa manajemen konflik pendidikan di era digital tidak dapat hanya bertumpu pada sekolah dan keluarga, tetapi membutuhkan tata kelola multiaktor yang menempatkan platform digital sebagai bagian dari ekosistem akuntabel.

Pemikiran strategis pada level makro akhirnya menuntun pada kesimpulan bahwa manajemen konflik pendidikan di era digital adalah agenda lintas kebijakan—menyentuh ranah kurikulum, pengembangan guru, perlindungan anak, kebijakan TIK, hingga regulasi platform digital. Tanpa sinergi lintas level, upaya sekolah dan individu pemimpin akan terfragmentasi, sementara laju perubahan teknologi dan dinamika sosial di ruang digital berlangsung jauh lebih cepat. Karena itu, buku ini merekomendasikan agar sistem pendidikan merumuskan peta jalan (*roadmap*) manajemen konflik digital yang eksplisit, terukur, dan berjangka panjang, yang menjahit strategi mikro, meso, dan makro dalam satu kerangka transformasi kepemimpinan.

3. Transformasi Kepemimpinan dan Agenda Lanjutan Manajemen Konflik Pendidikan di Era Digital

Kepemimpinan pendidikan di era digital menghadapi tuntutan untuk bergerak melampaui paradigma administratif menuju kepemimpinan transformatif yang berpijak pada etika konflik, literasi digital, dan sensitivitas terhadap dinamika psikososial komunitas sekolah. Kepala sekolah tidak lagi cukup hanya menjadi “manajer” yang mengatur sumber daya dan program, tetapi perlu menjadi *sensemaker* yang mampu menafsirkan sinyal-sinyal konflik

sejak dini, menjelaskan makna perubahan digital kepada warga sekolah, dan menuntun mereka melalui proses adaptasi yang sering kali penuh ketidakpastian. Pemetaan tren riset menegaskan bahwa literatur tentang kepemimpinan digital bergerak ke arah penekanan pada dimensi pedagogik, etis, dan kolaboratif ketimbang sekadar penguasaan teknologi (Wollscheid, 2025; Hidayat, 2024).

Transformasi kepemimpinan ini menuntut pengembangan model kepemimpinan yang dapat dirumuskan sebagai *Kepemimpinan Transformatif-Digital Berbasis Etika Konflik*. Model ini bertumpu pada beberapa pilar utama. Pertama, pilar kesadaran etis, yakni kemampuan pemimpin untuk menempatkan setiap keputusan terkait teknologi—mulai dari penggunaan aplikasi, pengelolaan data, hingga kebijakan komunikasi digital—dalam kerangka martabat manusia, keadilan, dan perlindungan pihak rentan. Kedua, pilar kompetensi digital dan komunikatif, yang mencakup kemampuan memanfaatkan platform digital untuk membangun komunikasi yang jelas, transparan, dan dialogis, sekaligus mengelola risiko misinformasi dan eskalasi emosi. Ketiga, pilar kapasitas manajemen konflik restoratif, yang menolak logika punitif semata dan lebih mengutamakan pemulihan relasi, refleksi kritis, dan pembelajaran kolektif (Vinokur, 2024; Neiroukh, 2024).

Transformasi kepemimpinan juga mensyaratkan redesain program pengembangan profesional yang selama ini cenderung memisahkan pelatihan TIK, pelatihan kepemimpinan, dan pelatihan manajemen konflik. Pengalaman implementasi strategi peningkatan kepemimpinan kepala sekolah dasar dalam konteks pedesaan menunjukkan bahwa modul pelatihan yang terintegrasi—menggabungkan kompetensi pedagogik, manajerial, dan digital dalam satu kerangka—lebih efektif mendorong perubahan perilaku dan praktik lapangan (Mireles-Hernández, 2024). Kesimpulan ini relevan bagi konteks lain, termasuk Indonesia, yang menghadapi

kesenjangan digital dan variasi signifikan dalam kapasitas kepala sekolah antarwilayah.

Agenda transformasi kepemimpinan tidak dapat dipisahkan dari pembentukan budaya sekolah digital yang reflektif dan inklusif. Budaya ini mengakui bahwa konflik—baik yang terjadi di ruang fisik maupun digital—merupakan bagian dari proses pertumbuhan komunitas. Kepala sekolah dan guru ditantang untuk membangun ruang-ruang dialog di mana pengalaman konflik dapat dibicarakan secara aman, termasuk pengalaman perundungan siber, tekanan media sosial, atau kesalahpahaman komunikasi daring antarwarga sekolah. Pendekatan ini mendorong pergeseran dari budaya menyembunyikan konflik menuju budaya mengolah konflik sebagai sumber pembelajaran kolektif dan pematangan etika kewargaan digital (Vallès-Peris, 2024; Iskandar, 2025).

Keterlibatan siswa sebagai subjek aktif dalam manajemen konflik digital merupakan elemen transformasi yang sering kali terabaikan. Program *peer mediation*, *student leadership*, dan *digital ambassador* dapat dikembangkan untuk memberi ruang bagi siswa menjadi bagian dari solusi, bukan sekadar objek kebijakan. Siswa yang dilatih sebagai pemimpin sebaya di bidang literasi digital dan etika konflik dapat membantu mengidentifikasi kasus perundungan siber, memberikan dukungan awal kepada teman sebaya, dan menjembatani komunikasi dengan guru atau konselor. Pendekatan partisipatif ini sejalan dengan pandangan bahwa kepemimpinan di sekolah bersifat distribusi dan tidak dimonopoli oleh struktur formal (Vinokur, 2024; Antonopoulou, 2025).

Agenda riset lanjutan menjadi komponen penting dari kesimpulan umum buku ini. Meskipun literatur tentang kepemimpinan digital, kewargaan digital, dan manajemen konflik di sekolah berkembang pesat, masih terdapat sejumlah kesenjangan pengetahuan yang perlu dijawab. Pertama, diperlukan lebih

banyak riset kontekstual di negara-negara berkembang, termasuk Indonesia, yang mengkaji hubungan antara kesenjangan infrastruktur digital, budaya lokal, dan dinamika konflik di sekolah. Banyak temuan yang tersedia saat ini bersumber dari konteks Global North, sehingga adaptasi ke konteks Global South memerlukan studi komparatif dan pengayaan metodologis (Purnomo, 2024; Hidayat, 2024).

Kedua, kajian tentang dampak jangka panjang konflik digital terhadap kesehatan mental guru dan siswa masih relatif terbatas. Penelitian mengenai *cyber mistreatment* menunjukkan bahwa serangan daring yang berulang dapat mempengaruhi kesejahteraan emosional tenaga pendidik, mengurangi motivasi kerja, dan meningkatkan keinginan untuk keluar dari profesi (Forssell, 2024). Namun, perlu eksplorasi lebih jauh mengenai mekanisme dukungan institusional dan kebijakan yang efektif untuk mencegah kelelahan emosional dan *burnout* akibat tekanan konflik digital. Agenda riset ini akan memperkaya pemahaman tentang hubungan antara manajemen konflik, *wellbeing*, dan keberlangsungan profesi guru.

Ketiga, integrasi kecerdasan buatan (AI) dalam sistem pendidikan membuka peluang sekaligus tantangan baru terkait manajemen konflik. Penggunaan AI untuk memantau percakapan di platform sekolah, mengidentifikasi pola perundungan, atau memberi peringatan dini terhadap potensi konflik dapat menjadi salah satu arah pengembangan, tetapi harus diimbangi dengan prinsip keadilan, transparansi algoritmik, dan perlindungan privasi. Riset masa depan perlu mengeksplorasi bagaimana AI dapat digunakan secara etis dalam mendukung kepemimpinan sekolah dan manajemen konflik, tanpa menambah dimensi pengawasan yang represif atau memperkuat bias struktural.

Kesimpulan umum dari keseluruhan pembahasan buku ini menegaskan bahwa manajemen konflik pendidikan di era digital

bukan lagi pilihan tambahan, melainkan prasyarat untuk memastikan keberlanjutan proses pendidikan yang bermartabat, adil, dan relevan dengan tantangan zaman. Konflik yang dimediasi teknologi menghadirkan risiko baru, namun pada saat yang sama membuka peluang pembelajaran etis dan sosial yang tidak tersedia pada era sebelumnya. Kualitas respons sistem pendidikan terhadap konflik digital, pada akhirnya, akan turut menentukan kualitas generasi muda sebagai warga negara digital yang kritis, peduli, dan bertanggung jawab (Öztürk, 2021; Milenkova, 2021; Iskandar, 2025).

Buku *Manajemen Konflik Pendidikan Di Era Digital: Peta, Strategi, Dan Transformasi Kepemimpinan* berkontribusi pada wacana ini dengan menawarkan sintesis komprehensif mengenai lanskap konflik, strategi manajemen, dan kerangka kepemimpinan yang diperlukan untuk menavigasi kompleksitas era digital. Rekomendasi mikro–meso–makro yang dirumuskan berupaya menjahit dimensi individu, institusi, dan sistem dalam satu kesadaran bahwa hanya melalui kepemimpinan yang reflektif, partisipatif, dan berorientasi etika, sistem pendidikan mampu mengubah konflik menjadi ruang transformasi kemanusiaan. Agenda riset dan kebijakan lanjutan yang diusulkan diharapkan menjadi undangan bagi peneliti, pembuat kebijakan, dan praktisi untuk terus mengembangkan praktik dan pengetahuan baru, sehingga manajemen konflik di era digital tidak berhenti pada level solusi teknis, tetapi bertumbuh sebagai gerak panjang pembaruan budaya dan kepemimpinan pendidikan.

B. Refleksi tentang masa depan manajemen konflik pendidikan digital

1. Arah Perkembangan dan Tantangan Mendatang dalam Konflik Pendidikan Digital

Transformasi digital dalam pendidikan akan terus melaju seiring perkembangan teknologi, menyebabkan lanskap konflik di sekolah berubah secara dinamis. Perubahan ini tidak hanya pada bentuk komunikasi dan interaksi, tetapi juga pada struktur kekuasaan, hubungan sosial, dan norma-norma perilaku di dunia maya. Generasi mendatang — siswa, guru, orang tua — akan semakin tumbuh dalam budaya digital yang melekat; oleh karenanya, manajemen konflik pendidikan digital harus berevolusi untuk mengantisipasi kompleksitas baru. Penelitian-penelitian terbaru tentang kewargaan digital (*digital citizenship*) memperlihatkan bahwa pendidikan karakter dan literasi digital tidak bisa lagi dianggap sebagai pelengkap, melainkan bagian integral dari kurikulum dasar (Webster, 2025). Hal ini menuntut sekolah dan pemangku kebijakan untuk merumuskan kembali tujuan pendidikan: bukan hanya transfer pengetahuan akademik, melainkan juga pembentukan warga digital yang bertanggung jawab, kritis, dan etis.

Keniscayaan pendidikan kewargaan digital sebagai upaya preventif mendapat dukungan empiris. Studi kuantitatif yang dilakukan oleh Yuniawati, Tiatri, dan Beng (2024) menunjukkan bahwa perilaku digital citizenship berperan dalam menurunkan kecenderungan *cyberbullying*, meskipun hasil belajar tidak selalu memediasi hubungan tersebut secara signifikan. Temuan ini menegaskan bahwa literasi digital dan etika daring mempunyai peran protektif terhadap konflik digital di kalangan siswa. Sementara itu, penelitian intervensi seperti evaluasi kurikulum Be Internet Awesome (BIA) memberikan pemahaman bahwa pendidikan kewargaan digital dapat memperkuat pengetahuan dan *self-efficacy* siswa dalam menangani masalah daring — walaupun efek terhadap angka *cyberbullying* dan perilaku menjaga privasi belum selalu signifikan (Jones, Mitchell & Beseler, 2023). Ini menunjukkan bahwa meskipun ada kemajuan, strategi literasi dan kewargaan digital saja belum cukup; perlu ada pendekatan sistemik dan

berkelanjutan yang menyentuh aspek struktur, regulasi, dan kultur sekolah.

Di sisi lain, karakter konflik digital diprediksi akan semakin kompleks. Konflik tidak hanya muncul dari perilaku siswa terhadap siswa, tetapi juga kemungkinan melibatkan guru, orang tua, dan aktor eksternal — misalnya melalui platform media sosial, grup orang tua, atau forum daring komunitas sekolah. Studi komparatif terbaru menekankan bahwa *teacher training*, protokol intervensi, dan keterlibatan “pengamat maya” (*cyber-observers*) dalam sekolah menjadi elemen penting untuk menciptakan lingkungan digital yang aman (Coutinho et al., 2025). Hal ini membuka ruang bagi konflik yang bersifat multi-dimensional: perundungan, pelanggaran privasi, penyebaran misinformasi, penyalahgunaan data, hingga tekanan sosial dan reputasi. Oleh karena itu, masa depan manajemen konflik pendidikan digital tidak bisa sekadar reaktif — menindak setelah terjadi — melainkan harus proaktif, preventif, dan adaptif terhadap perkembangan teknologi serta dinamika sosial.

Lebih jauh lagi, munculnya teknologi baru seperti kecerdasan buatan (AI), algoritma rekomendasi, realitas virtual, dan integrasi data pendidikan secara daring memperkenalkan tantangan baru yang belum sepenuhnya diantisipasi. Misalnya, penggunaan AI untuk memantau perilaku daring siswa dapat membantu deteksi dini perundungan atau ujaran kebencian, tetapi hal ini juga membawa risiko pelanggaran privasi dan normalisasi pengawasan. Ketidakpastian regulasi dan etika seputar AI di lingkungan sekolah menjadi ancaman potensial jika tidak disertai pedoman transparan dan perlindungan hak individu. Oleh karenanya, masa depan manajemen konflik digital harus siap mengakomodasi perkembangan teknologi, sekaligus menjaga nilai-nilai hak asasi, martabat, dan keadilan.

Konteks Indonesia dan negara berkembang lainnya menghadapi tantangan tambahan karena ketimpangan akses

infrastruktur digital, disparitas literasi, keragaman sosial dan budaya, serta ketidakseragaman kebijakan di tingkat sekolah. Riset kontekstual penting untuk memahami bagaimana kondisi lokal memediasi konflik digital — apakah konflik muncul karena ketidakmampuan teknis, kurangnya literasi, atau karena norma dan nilai lokal yang beragam (Rochmahtun, 2024). Tanpa pemahaman kontekstual, kebijakan generik tentang manajemen konflik digital bisa menjadi tidak relevan atau bahkan kontra-produktif. Oleh karena itu, masa depan manajemen konflik pendidikan digital perlu dibangun atas fondasi riset lokal, adaptasi kontekstual, dan partisipasi seluruh pemangku kepentingan: siswa, guru, orang tua, dan komunitas.

2. Mekanisme Inovatif dan Model Kepemimpinan Masa Depan

Transisi menuju model manajemen konflik pendidikan digital memerlukan transformasi mendasar dalam gaya kepemimpinan sekolah dan struktur organisasi. Kepemimpinan tradisional, yang berbasis hierarki dan administratif, kurang memadai untuk menghadapi kompleksitas konflik digital — yang bisa spontan, lintas ruang fisik, anonim, dan berdampak luas. Riset tentang kepemimpinan di era digital menunjukkan bahwa diperlukan model kepemimpinan transformatif-digital, yang memadukan kompetensi teknis, etis, komunikatif, dan refleksi sosial (Wollscheid, 2025). Pemimpin sekolah ke depan harus menjadi “sense-maker” — bukan hanya manajer — yang bisa menginterpretasikan sinyal konflik sejak dini, menjembatani perspektif berbeda, serta menuntun komunitas sekolah melalui proses adaptasi budaya digital.

Salah satu mekanisme inovatif adalah penerapan struktur manajemen konflik restoratif yang adaptif terhadap lingkungan digital. Tim mediasi sekolah, yang terdiri dari guru, konselor, siswa, dan orang tua, dapat dibentuk untuk menangani konflik yang muncul di ruang digital. Model keadilan restoratif ini menekankan

pemulihan relasi, pengakuan tanggung jawab, dialog terbuka, serta pemulihan martabat semua pihak, bukan hanya sanksi semata. Kombinasi antara literasi digital, empati, dan budaya dialog dapat menjadikan konflik sebagai momen pembelajaran sosial-emosional yang memperkuat karakter dan kebersamaan. Riset tentang pendidikan karakter berbasis sekolah di era digital mendukung pendekatan ini: integrasi manajemen konflik dan pendidikan karakter mampu membentuk lingkungan sekolah yang toleran, inklusif, dan adaptif terhadap perubahan teknologi (UNY, 2023).

Pengembangan kapasitas melalui pelatihan profesional (in-service training) menjadi kunci. Selama ini, pelatihan guru cenderung memisahkan antara TIK, pedagogik, dan manajemen konflik. Untuk menghadapi konflik digital, pelatihan harus terintegrasi — menggabungkan literasi digital, etika daring, manajemen konflik, dan kepemimpinan transformasional — agar pemimpin dan guru memiliki kesiapan holistik. Studi dalam konteks pendidikan karakter menunjukkan bahwa integrasi semacam ini lebih efektif mengubah praktik di lapangan daripada pelatihan parsial (Rochmahtun, 2024).

Partisipasi siswa sebagai agen perubahan juga menjadi elemen penting dalam model masa depan. Siswa dapat diberdayakan sebagai “pemimpin digital” atau duta kewargaan digital (*digital ambassadors*), yang memiliki tanggung jawab mendeteksi, melaporkan, atau membantu menengahi konflik daring. Keberadaan siswa sebagai bagian dari solusi mencerminkan pandangan bahwa kepemimpinan sekolah bersifat distribusi — tidak hanya milik kepala sekolah — serta menanamkan rasa memiliki terhadap budaya damai digital. Hal ini sejalan dengan temuan bahwa pendidikan kewargaan digital yang melibatkan siswa secara aktif mempunyai efek preventif terhadap perilaku negatif daring (Allamsy, 2021; Li et al., 2025).

Inovasi teknologi juga dapat dimanfaatkan sebagai alat bantu manajemen konflik. Sistem pelaporan digital anonim, dashboard pemantauan iklim sekolah daring, analitik data perilaku online siswa, dan penggunaan AI untuk mendeteksi potensi konflik dapat menjadi bagian dari ekosistem manajemen konflik masa depan. Namun, penerapan teknologi semacam itu harus disertai pedoman etis, transparansi, dan perlindungan privasi agar tidak berubah menjadi alat kontrol represif. Untuk itu, regulasi internal sekolah dan kebijakan nasional perlu disiapkan sebelum teknologi diimplementasikan secara luas.

Upaya kolaboratif antar-stakeholder menjadi prasyarat keberhasilan. Sekolah perlu menjalin kemitraan dengan orang tua, komunitas lokal, penyedia platform digital, dan lembaga perlindungan anak untuk membangun jaringan pengawasan, edukasi, dan respons bersama. Model komunitas digital — mirip seperti gagasan “kampung cyber” dalam masyarakat — dapat diadaptasi di lingkungan sekolah sebagai forum bersama untuk mendiskusikan norma, kebijakan, dan strategi perlindungan daring (Wulandari, Winarno & Triyanto, 2021). Pendekatan semacam ini menjembatani dunia sekolah dengan ruang sosial lebih luas, menciptakan ekosistem yang mendukung kewargaan digital, etika, dan tanggung jawab kolektif.

Pentingnya bahwa transformasi model manajemen konflik digital tidak hanya bersifat teknis — seperti penggunaan platform dan regulasi — melainkan juga kultural dan struktural, harus ditekankan. Budaya sekolah digital yang sehat mencakup nilai-nilai seperti empati, saling menghormati, dialog terbuka, dan kesadaran bersama bahwa kehadiran di ruang daring membawa konsekuensi nyata terhadap kehidupan sosial. Pendidikan karakter dan kewargaan digital perlu menjadi landasan budaya ini; tanpa akar kultural yang kuat, regulasi atau teknologi mudah runtuh atau diabaikan.

Secara jangka panjang, manajemen konflik pendidikan digital berpotensi menjadi bagian dari reformasi menyeluruh terhadap sistem pendidikan: dari kurikulum, budaya, tata kelola, hingga peran komunitas. Jika dijalankan dengan komitmen, masa depan bisa menyaksikan sekolah sebagai komunitas belajar digital yang tidak hanya produktif secara akademik tetapi juga sehat secara psikososial, etis, dan demokratis — mempersiapkan generasi yang mampu hidup bersama dalam pluralitas dan kompleksitas zaman digital.

3. Visi Jangka Panjang: Edukasi Digital, Kebijakan, dan Pembangunan Budaya Sekolah

Pengembangan manajemen konflik pendidikan digital di masa depan memerlukan visi jangka panjang yang menyatukan edukasi, kebijakan, dan budaya sekolah sebagai ekosistem terpadu. Visi ini harus mulai dari kurikulum nasional. Integrasi pendidikan kewargaan digital bukan sebagai muatan tambahan parsial, melainkan sebagai dimensi menyeluruh dalam semua mata pelajaran: pendidikan Pancasila dan kewarganegaraan, bahasa, agama, bahkan pelajaran vokasional dan praktik kehidupan. Pendekatan ini memastikan bahwa literasi digital dan kesadaran etis bukan hanya dipelajari sesaat, tetapi dibiasakan, diinternalisasi, dan menjadi bagian dari identitas warga sekolah. Penelitian tentang literasi digital dan keamanan daring pada anak dan remaja mendukung pentingnya integrasi sejak dini untuk membangun kompetensi berkelanjutan (Li et al., 2025).

Sebagai bagian dari visi kebijakan, regulasi nasional dan lokal harus diperkuat. Regulasi pendidikan harus menyediakan pedoman operasional bagi sekolah dalam menangani konflik digital: kode etik digital, protokol pelaporan, mekanisme mediasi, perlindungan privasi, dan jalur sanksi/restorasi. Selain itu, regulasi harus memastikan perlindungan bagi tenaga pendidik dan siswa sebagai

pengguna digital — bukan hanya sebagai pelaku atau korban konflik — sehingga ada kepastian hukum dan perlindungan hak asasi. Regulasi semacam ini perlu disusun secara partisipatif, melibatkan pemangku kepentingan: guru, siswa, orang tua, ahli hukum, dan komunitas digital. Konsistensi regulasi akan meminimalkan ketidakpastian dan mendorong sekolah untuk menjalankan kebijakan konflik digital dengan serius dan berkelanjutan.

Pada level kebijakan pendidikan tinggi dan pelatihan profesional, pembentukan pusat studi dan pelatihan manajemen konflik digital sangat krusial. Institusi guru, fakultas pendidikan, dan lembaga pelatihan profesional harus memasukkan modul modul khusus: literasi digital, etika media, mediasi konflik, penggunaan teknologi dengan tanggung jawab, serta kepemimpinan digital. Pelatihan ini tidak hanya bagi calon guru, tetapi juga bagi guru aktif, kepala sekolah, konselor, dan komite sekolah. Dengan demikian, transformasi kompetensi akan terjadi secara sistemik dan luas. Pengalaman di banyak negara menunjukkan bahwa pelatihan terintegrasi lebih efektif dibanding sekadar workshop sporadis (Mireles-Hernández, 2024).

Membangun komunitas praktik (*communities of practice*) digital di antara sekolah — misalnya jejaring antar-sekolah, forum guru, maupun jaringan alumni — dapat memperkuat pertukaran pengalaman, strategi, dan praktik baik dalam manajemen konflik digital. Komunitas semacam ini bisa menjadi wadah berbagi kasus, refleksi, inovasi kebijakan, serta dukungan moral dan profesional antar anggotanya. Dengan demikian, manajemen konflik digital tidak hanya menjadi tugas satu sekolah, tetapi menjadi kolaborasi lintas institusi. Ini juga membantu menyelaraskan praktik dan kebijakan di berbagai sekolah, mengurangi disparitas, serta memperkuat akuntabilitas kolektif.

Urgensi riset longitudinal dan kontekstual tidak bisa diabaikan jika kita hendak memahami dampak jangka panjang konflik digital

terhadap siswa dan guru. Isu seperti kesehatan mental, kesejahteraan (*well-being*), motivasi belajar, iklim sekolah, rotasi guru, dan reputasi institusi perlu dipantau secara berkala. Selain itu, riset tentang efektivitas intervensi — mulai dari pendidikan kewargaan digital, mediasi restoratif, penggunaan AI — harus terus dilakukan agar strategi dapat dievaluasi, disesuaikan, dan disempurnakan sesuai dinamika zaman. Kesenjangan riset di negara berkembang, termasuk Indonesia, perlu diisi agar strategi manajemen konflik tidak hanya mengadopsi model global, tetapi juga responsif terhadap konteks lokal (Purnomo, 2024).

Visi jangka panjang juga mencakup transformasi budaya sekolah ke arah demokratis, inklusif, dan responsif terhadap perubahan. Konflik tidak lagi dipahami sebagai kegagalan atau ancaman, melainkan sebagai bagian dari proses sosial-kultural yang wajar dalam komunitas manusia yang beragam dan dinamis. Sekolah harus menjadi ruang aman bagi suara yang berbeda, tempat dialog etis, refleksi kritis, dan pembelajaran kolektif. Kepemimpinan demokratis dan partisipatif harus diperkuat — bukan sekadar keputusan top-down — agar seluruh warga sekolah merasa memiliki tanggung jawab bersama terhadap iklim digital.

Terakhir, masa depan manajemen konflik pendidikan digital harus menempatkan nilai humanisme di pusat — bahwa teknologi adalah alat, bukan tujuan. Perubahan digital harus diiringi dengan komitmen terhadap martabat manusia, keadilan, inklusivitas, dan hak asasi. Jika manusia tak dijadikan prioritas, maka teknologi hanya akan memperkuat ketimpangan, bias, dan potensi konflik baru. Oleh karena itu, visi masa depan harus menegaskan bahwa manajemen konflik digital adalah bagian dari upaya pendidikan holistik — yang memanusiakan manusia, bukan mendistorsinya.

C. Ajakan membangun harmoni berbasis nilai dan teknologi

1. Harmoni Berbasis Nilai dan Teknologi sebagai Horizon Baru Pendidikan

Ajakan membangun harmoni berbasis nilai dan teknologi berangkat dari kesadaran bahwa ruang pendidikan tidak lagi terbatas pada kelas fisik, melainkan meluas ke ekosistem digital yang sarat peluang sekaligus kerentanan. Teknologi menghadirkan kemungkinan kolaborasi lintas batas, akses pengetahuan yang semakin demokratis, dan jejaring komunikasi yang nyaris tanpa jeda; namun bersamaan dengan itu muncul juga intensifikasi konflik, polarisasi, perundungan siber, eksploitasi data, dan erosi empati. Dalam konteks ini, gagasan harmoni tidak dapat dimaknai sekadar sebagai ketiadaan konflik, tetapi sebagai kualitas relasi yang dibangun di atas nilai-nilai kemanusiaan, keadilan, dan tanggung jawab yang justru diuji di ruang digital. Pemikiran tentang kewargaan digital yang menekankan kesadaran hak, kewajiban, dan etika bermedia memberikan landasan konseptual bagi upaya mengikat teknologi pada horizon nilai, bukan sebaliknya (Webster, 2025).

Konsep harmoni berbasis nilai dan teknologi mengandaikan bahwa pendidikan tidak boleh tunduk pada determinisme teknologi. Sekolah, keluarga, dan komunitas pendidikan perlu menegaskan kembali bahwa teknologi hanyalah alat, sedangkan arah moralnya ditentukan oleh kerangka nilai yang dianut. Studi tentang literasi budaya dan kewargaan menegaskan bahwa harmoni sosial di era digital hanya mungkin jika pendidikan mampu menjembatani antara identitas kultural, modal sosial, dan kecakapan digital warga muda (Supriatna & Atikah, 2024). Pendidikan yang tidak peka terhadap akar budaya berisiko melahirkan generasi yang mahir secara teknis tetapi rapuh secara nilai, mudah terseret arus ujaran kebencian, intoleransi, dan konflik identitas di media sosial. Ajakan

membangun harmoni karenanya tidak cukup berbentuk slogan moral; ia menuntut rekayasa kurikulum, pedagogi, dan ekosistem sekolah yang secara sadar mengintegrasikan nilai dan teknologi.

Pancasila sebagai falsafah bangsa menyediakan kerangka etik yang kaya untuk mendasari perjumpaan antara nilai dan teknologi. Penelitian tentang Pancasila sebagai sumber etika digital menunjukkan bahwa prinsip-prinsip ketuhanan, kemanusiaan, persatuan, musyawarah, dan keadilan sosial dapat diterjemahkan menjadi panduan konkret dalam penggunaan teknologi di institusi pendidikan, mulai dari pengelolaan data, komunikasi di media sosial, hingga pengambilan keputusan berbasis algoritma (JED, 2024). Upaya menjadikan Pancasila sebagai sumber etika digital bukan sekadar retorika ideologis, melainkan strategi untuk memastikan bahwa transformasi digital tidak memutus kontinuitas jati diri kebangsaan, melainkan justru memperkaya cara bangsa ini memaknai kebersamaan di ruang virtual.

Penekanan pada pendidikan karakter di era digital memperkuat argumen bahwa harmoni berbasis nilai dan teknologi harus dirancang sebagai proyek jangka panjang. Kajian mutakhir menunjukkan bahwa pendidikan karakter yang sensitif terhadap konteks digital dapat menjadi fondasi bagi terbentuknya lingkungan digital yang lebih harmonis dan bebas dari konflik yang tidak perlu (Arifin, 2025). Pendekatan ini menuntut guru dan sekolah untuk tidak hanya membicarakan kejujuran, tanggung jawab, dan empati secara abstrak, tetapi mengaitkannya dengan pengalaman konkret siswa di media sosial, grup pesan instan, permainan daring, dan ruang-ruang digital lain yang membentuk keseharian mereka. Harmoni digital, dalam perspektif ini, adalah buah dari internalisasi nilai yang nyata, bukan sekadar kepatuhan formal pada aturan.

Dimensi religius dan spiritualitas juga memainkan peran penting dalam membingkai harmoni di era teknologi. Pendidikan karakter dan etika berinternet berbasis nilai-nilai Pancasila dan

ajaran agama berpotensi memperkuat kesadaran bahwa setiap interaksi digital adalah peristiwa moral yang menyentuh martabat diri dan orang lain (Afrianti, 2025). Integrasi dimensi ini bukan berarti memaksakan doktrin, tetapi mengundang siswa untuk menghubungkan aktivitas digitalnya dengan pertanyaan-pertanyaan etis yang lebih dalam: siapa yang terluka, siapa yang diuntungkan, dan nilai apa yang sedang diperkuat atau dilemahkan oleh setiap klik, komentar, dan unggahan.

Wacana kewargaan digital global menegaskan bahwa teknologi telah menjadi medan baru untuk menghidupkan nilai-nilai kemanusiaan universal. Laporan UNESCO mengenai *global citizenship education in a digital age* menekankan pentingnya mengembangkan empati, kepedulian terhadap keadilan sosial, dan tanggung jawab terhadap planet sebagai inti pendidikan di tengah intensifikasi penggunaan teknologi informasi dan komunikasi (UNESCO, 2024). Perspektif ini membuka ruang bagi pendidikan Indonesia untuk memadukan horizon lokal—Pancasila, budaya nusantara, kearifan komunitas—dengan komitmen global terhadap perdamaian dan hak asasi manusia. Harmoni berbasis nilai dan teknologi, jika dirumuskan secara tepat, justru dapat menjadikan sekolah sebagai laboratorium peradaban di mana identitas nasional dan tanggung jawab global dipertemukan.

Pengalaman empiris dari berbagai penelitian menunjukkan bahwa praktik kewargaan digital yang kuat berkontribusi pada terciptanya iklim sekolah yang lebih toleran, menghargai perbedaan, dan minim konflik. Kajian tentang praktik nilai-nilai kewargaan digital pada mahasiswa menunjukkan bahwa ketika siswa terbiasa mempraktikkan tanggung jawab, etika komunikasi, dan kepedulian di ruang digital, relasi antarsesama menjadi lebih kooperatif dan berorientasi dialog (BinJwair, 2024). Harmoni di sini bukan berarti menghapus perbedaan, tetapi mengelola perbedaan melalui

mekanisme yang menjunjung martabat dan keadilan. Hal ini mengkonfirmasi bahwa ajakan membangun harmoni berbasis nilai dan teknologi memiliki landasan empiris yang kuat, bukan sekadar idealisme normatif.

Pandangan masa depan tentang manajemen konflik pendidikan digital akhirnya menempatkan harmoni sebagai orientasi etis yang harus menjiwai seluruh praktik: dari perancangan kurikulum, budaya sekolah, gaya kepemimpinan, hingga pemanfaatan teknologi. Ajakan ini menuntut komitmen kolektif untuk tidak menyerahkan masa depan relasi digital pada logika algoritma dan komersialisasi semata, melainkan meneguhkan kembali bahwa pendidikan berfungsi untuk memanusiakan manusia—juga di ruang yang dimediasi layar.

2. Strategi Membangun Harmoni: Integrasi Nilai, Teknologi, dan Praktik Restoratif

Konstruksi harmoni berbasis nilai dan teknologi mensyaratkan strategi yang menyentuh level kurikulum, pedagogi, dan tata kelola sekolah. Penguatan kewargaan melalui literasi budaya dapat menjadi salah satu pintu masuk. Penelitian menunjukkan bahwa literasi budaya yang dikembangkan secara kritis di ruang kelas memungkinkan siswa memahami keragaman identitas, menghargai perbedaan, dan mengembangkan sensitivitas terhadap isu-isu keadilan sosial di era digital (Supriatna & Atikah, 2024). Ketika literasi budaya dipadukan dengan literasi digital, siswa tidak hanya mampu menavigasi informasi, tetapi juga peka terhadap bias, stereotip, dan potensi konflik yang terselubung di balik narasi daring. Di titik ini, harmoni bukanlah ketiadaan suara kritis, melainkan kemampuan berdialog di tengah perbedaan perspektif.

Penguatan kewargaan digital melalui media pembelajaran interaktif menjadi strategi lain yang menjanjikan. Studi tentang

penggunaan media interaktif dalam pendidikan kewarganegaraan menunjukkan bahwa penggunaan teknologi yang dirancang secara pedagogis dapat memperkuat pemahaman siswa tentang hak dan tanggung jawab digital, sekaligus meningkatkan partisipasi aktif mereka dalam diskusi mengenai etika bermedia (Rusandi, 2023; dalam artikel tentang *strengthening digital citizenship through interactive learning media*). Pendekatan ini menggeser posisi teknologi dari sekadar alat konsumsi informasi menjadi medium refleksi dan partisipasi; dari sekadar layar pasif menjadi ruang dialog nilai.

Integrasi nilai budaya digital (*digital culture*) ke dalam pembelajaran kewarganegaraan dan wawasan kebangsaan juga terbukti efektif dalam membangun karakter bangsa yang tahan terhadap perundungan siber dan disinformasi. Penelitian menunjukkan bahwa penanaman nilai digital culture positif dapat meningkatkan kesadaran siswa terhadap dampak sosial kejahatan siber dan memperkuat komitmen mereka terhadap persatuan dan kohesi sosial (Rizki & kolega, 2024). Upaya ini menyediakan landasan konseptual bagi ajakan membangun harmoni berbasis nilai dan teknologi: siswa tidak hanya diminta “berperilaku baik” secara abstrak, tetapi diajak menyadari hubungan antara tindakan digital mereka dan stabilitas sosial yang lebih luas.

Strategi harmoni juga menemukan bentuknya dalam pengembangan bahan ajar yang eksplisit bertujuan meresolusi konflik. Pengembangan buku elektronik bertema keindonesiaan sebagai resolusi konflik *intergroup relation* bagi siswa sekolah menengah menunjukkan bahwa materi ajar dapat dirancang untuk memperkuat kemampuan memahami perbedaan identitas, mencegah stereotip, dan membangun empati lintas kelompok (Karliani, 2024). Ketika bahan ajar semacam ini disinergikan dengan platform digital, siswa memperoleh kesempatan untuk mengeksplorasi narasi

kebangsaan secara kreatif sekaligus reflektif, meminimalkan risiko konflik berbasis identitas yang sering kali diperburuk oleh algoritma media sosial.

Pendekatan restoratif dalam manajemen konflik menyediakan dimensi praksis yang sangat relevan bagi upaya membangun harmoni. Restorative practices di sekolah telah terbukti efektif dalam mengurangi kekerasan, meningkatkan kesejahteraan emosional siswa, dan memperkuat kohesi kelompok melalui pemulihan hubungan yang rusak (Alonso-Rodríguez et al., 2025). Pendekatan ini menekankan bahwa konflik tidak diselesaikan hanya melalui sanksi, melainkan melalui proses dialog terstruktur di mana pelaku, korban, dan komunitas terlibat dalam mengakui dampak, memulihkan kerugian, dan membangun komitmen baru. Di era digital, logika restoratif ini dapat diperluas ke konflik yang bermula di ruang siber, seperti perundungan daring, penyebaran konten merendahkan, atau pelanggaran privasi.

Pengalaman guru yang menerapkan restorative practices menunjukkan bahwa perubahan budaya sekolah menuju orientasi relasional dan dialogis membutuhkan dukungan kelembagaan dan pelatihan intensif. Guru melaporkan bahwa pendekatan restoratif membantu mereka melihat konflik sebagai kesempatan mengajarkan empati, tanggung jawab, dan penyelesaian damai, bukan sekadar gangguan terhadap disiplin kelas (Moran, 2024). Pendekatan ini sejalan dengan visi harmoni berbasis nilai dan teknologi, karena mengundang komunitas sekolah untuk merespons konflik digital bukan dengan stigmatisasi dan pengucilan, tetapi dengan upaya memulihkan martabat semua pihak.

Peran kepemimpinan sekolah menjadi semakin krusial. Studi tentang kepemimpinan kepala sekolah dalam implementasi restorative practices menegaskan bahwa keberhasilan pendekatan ini sangat bergantung pada komitmen pemimpin dalam membangun

visi, menyediakan sumber daya, dan menjadi teladan dalam komunikasi empatik (Nguyen, 2024). Pemimpin yang mengintegrasikan kepemimpinan digital dan restoratif dapat menciptakan kebijakan yang memadukan pemanfaatan teknologi untuk pemantauan dan dokumentasi kasus konflik dengan forum-forum dialog yang menekankan pemulihan relasi. Di titik ini, harmoni tidak sekadar menjadi retorika, tetapi diwujudkan melalui struktur dan prosedur yang menjamin keadilan, transparansi, dan partisipasi.

Peran konselor sekolah dan pendidik bimbingan konseling juga mengalami perluasan di era digital. Kajian mengenai *peace-leadership pedagogy* menunjukkan bahwa guru dan konselor dapat dididik sebagai pemimpin damai yang menanamkan keterampilan resolusi konflik, empati, dan refleksi moral pada siswa melalui pembelajaran berbasis pengalaman (Peace-Leadership Pedagogy Model, 2024). Ketika kompetensi ini dibawa ke ranah digital, konselor dapat memfasilitasi sesi konseling yang membahas tekanan media sosial, kecanduan gawai, atau konflik identitas yang terjadi di platform daring, sehingga harmoni tidak hanya dirayakan di ruang seremonial, tetapi dibangun secara pelan namun konsisten di ruang-ruang percakapan yang intim.

Integrasi teknologi dalam pendekatan pembelajaran juga dapat diarahkan untuk memperkuat nilai-nilai harmoni. Studi tentang *digital game-based learning* menemukan bahwa penggunaan gim edukatif yang dirancang secara cermat dapat meningkatkan motivasi belajar sekaligus membentuk kompetensi kewargaan digital, termasuk kemampuan berkolaborasi, menghargai aturan, dan menyelesaikan konflik secara konstruktif (Zheng, 2024). Ketika desain gim memasukkan skenario etis, dilema moral, dan konsekuensi sosial dari keputusan pemain, pengalaman digital berubah menjadi laboratorium nilai yang membantu siswa

mempraktikkan harmoni dalam dunia virtual sebagai latihan bagi kehidupan nyata.

Strategi-strategi di atas mengisyaratkan bahwa ajakan membangun harmoni berbasis nilai dan teknologi menuntut sinergi antara inovasi kurikulum, budaya sekolah, kepemimpinan, dan penggunaan teknologi. Harmoni tidak lahir dari satu intervensi tunggal, melainkan dari orkestrasi berbagai inisiatif yang saling menguatkan: pendidikan karakter digital, literasi budaya, bahan ajar resolusi konflik, praktik restoratif, serta kepemimpinan reflektif yang sanggup menjaga teknologi tetap berpihak pada kemanusiaan.

3. Ajakan Kolektif: Nilai, Teknologi, dan Tanggung Jawab Bersama

Visi harmoni berbasis nilai dan teknologi di ranah pendidikan hanya dapat terwujud melalui ajakan yang menyasar seluruh lapisan ekosistem pendidikan: pembuat kebijakan, pemimpin sekolah, guru, siswa, orang tua, serta komunitas luas. Kebijakan publik perlu mengambil posisi tegas bahwa pembangunan ekosistem digital pendidikan bukan semata soal penyediaan perangkat dan jaringan, tetapi juga pembangunan struktur nilai yang menopang pemanfaatannya. Artikel-artikel tentang peran pendidikan kewarganegaraan di era digital menekankan bahwa perubahan sosial akibat globalisasi dan teknologi memengaruhi cara berpikir, berperilaku, dan berinteraksi remaja; karenanya, pendidikan kewarganegaraan harus menjadi garda depan dalam menanamkan kesadaran etis dan tanggung jawab sosial di ruang digital (Harefa, 2025). Ajakan kebijakan pada titik ini adalah agar kurikulum nasional, pedoman sekolah, dan regulasi sektoral bergerak seirama membangun warga digital yang mampu mengelola konflik secara bermartabat.

Pelibatan nilai-nilai kebangsaan dan religiusitas secara kreatif dalam pendidikan digital juga menjadi bagian penting dari ajakan tersebut. Penelitian mengenai pendidikan kewarganegaraan digital yang

menjadikan Pancasila sebagai sumber etika menunjukkan bahwa ketika nilai-nilai dasar bangsa diterjemahkan ke dalam panduan praktis bermedia, siswa memperoleh kerangka rujukan yang jelas untuk menavigasi dilema moral di dunia maya (JED, 2024; Afrianti, 2025). Ajakan membangun harmoni karenanya dapat dikemas bukan hanya sebagai kewajiban hukum, tetapi sebagai wujud penghayatan nilai luhur yang menjembatani tradisi dan modernitas. Ruang digital menjadi arena baru untuk mempraktikkan gotong royong, musyawarah, dan keadilan sosial dalam bentuk-bentuk yang relevan bagi generasi muda.

Dimensi kebersamaan lokal-global menjadi aspek lain dari ajakan ini. Pendidikan multikultural yang terintegrasi dengan teknologi terbukti dapat membangun lingkungan belajar yang interaktif, inklusif, dan sensitif terhadap keragaman, sehingga berkontribusi pada lahirnya masyarakat yang harmonis dan inklusif (Multicultural Education Study, 2024). Pendidikan Indonesia dapat memanfaatkan teknologi untuk membuka ruang pertemuan antarsiswa dari berbagai daerah, latar budaya, dan agama melalui proyek kolaboratif, seminar daring, atau kelas lintas sekolah. Setiap interaksi lintas identitas yang difasilitasi secara bijak adalah peluang untuk membangun empati, mengikis prasangka, dan memperkuat solidaritas kebangsaan di ruang digital.

Ajakan membangun harmoni juga menyentuh aspek kesehatan mental dan kesejahteraan emosional. Konsekuensi negatif konflik digital—perundungan siber, pengucilan daring, tekanan komparasi sosial—dapat meninggalkan luka psikologis mendalam jika tidak ditangani. Sistem sekolah perlu mengembangkan layanan konseling yang peka terhadap persoalan digital, menyediakan kanal pelaporan aman, dan menumbuhkan budaya bahwa meminta bantuan bukanlah kelemahan, melainkan bagian dari tanggung jawab merawat diri dan komunitas. Penelitian tentang *restorative practices* menegaskan

bahwa ketika sekolah fokus pada pemulihan, relasi cenderung menjadi lebih suportif dan kohesif, yang pada gilirannya mendukung *well-being* siswa dan guru (Campbell, 2025). Harmoni digital, dalam pengertian ini, tidak terlepas dari komitmen untuk menjamin kesehatan jiwa sebagai prasyarat belajar dan mengajar yang bermakna.

Peran guru dan kepala sekolah sebagai figur teladan tidak dapat dilepaskan dari ajakan ini. Studi tentang persepsi guru terhadap kewargaan digital menunjukkan bahwa guru yang memahami dan menghayati nilai kewargaan digital cenderung mampu menautkan praktik pembelajaran dengan pembentukan profil Pelajar Pancasila yang kritis, berakhlak mulia, dan bertanggung jawab di ruang digital (Puspitasari, 2023). Kepala sekolah, pada saat yang sama, perlu mempraktikkan kepemimpinan yang transparan, partisipatif, dan reflektif, mengajak guru untuk bersama-sama merumuskan kebijakan digital sekolah, serta membuka ruang dialog ketika konflik terjadi. Ajakan kepada para pemimpin pendidikan adalah untuk menjadikan teknologi sebagai medium memperkuat komunikasi dan kepercayaan, bukan sebagai alat kontrol yang menumbuhkan ketakutan.

Peran siswa sebagai subjek aktif juga sangat penting. Program-program yang melatih siswa menjadi duta harmoni digital—melalui *peer mediation*, organisasi siswa, atau komunitas kreatif—dapat menjadikan mereka mitra sejajar dalam menjaga iklim digital sekolah. Kajian tentang program-program keselamatan remaja menunjukkan bahwa ketika siswa diberi pengetahuan, keterampilan, dan ruang untuk terlibat dalam pencegahan kekerasan digital, mereka lebih cenderung bertindak sebagai pelindung, bukan pelaku atau penonton pasif (Teen Safety Matters Program, 2023). Ajakan kepada siswa tidak lagi terbatas pada himbauan moral; mereka diminta mengambil peran konkret sebagai penjaga harmoni di lingkungan digitalnya.

Orang tua dan komunitas juga diundang untuk terlibat. Persepsi dan respons masyarakat terhadap konflik sosial di media digital menunjukkan bahwa kanal edukatif dan komunitas digital yang mengedepankan nilai dialog, moderasi, dan keadilan memiliki peran signifikan dalam meredam eskalasi konflik (Studi Konflik Sosial Digital, 2025). Sekolah dapat bermitra dengan komunitas lokal untuk menyelenggarakan forum literasi digital keluarga, pelatihan komunikasi orang tua-anak di era gawai, serta kampanye kesadaran publik tentang bahaya ujaran kebencian dan misinformasi. Ajakan harmoni di sini melampaui pagar sekolah, menjangkau ruang sosial yang lebih luas tempat siswa membentuk identitas dan nilai-nilainya.

Agenda riset dan refleksi juga menjadi bagian integral dari ajakan ini. Dunia pendidikan perlu terus-menerus mengkaji efektivitas berbagai pendekatan: pendidikan karakter digital, literasi budaya, digital citizenship, praktik restoratif, maupun pemanfaatan AI untuk deteksi konflik. Kajian terbaru tentang strategi pencegahan cyberbullying menekankan perlunya kombinasi inovasi teknis—seperti perlindungan privasi dan perbaikan algoritme—dengan tata kelola yang berpusat pada manusia dan penguatan kecerdasan emosional (Cyberbullying Study, 2025). Ajakan bagi peneliti dan praktisi adalah untuk tidak berhenti pada solusi teknis, tetapi menggali cara-cara baru mengintegrasikan nilai dan teknologi secara manusiawi.

Garis besar ajakan membangun harmoni berbasis nilai dan teknologi akhirnya bertumpu pada keyakinan bahwa pendidikan masih memiliki kekuatan untuk mengarahkan trajektori peradaban digital. Jika sekolah mampu menjadikan teknologi sebagai medium pemuliaan martabat, penguatan solidaritas, dan pengembangan refleksi kritis, maka konflik digital tidak akan menjadi ancaman yang tak terkendali, melainkan kesempatan untuk melatih

kemampuan berempati, bernegosiasi, dan berdamai. Harmoni yang dituju bukanlah dunia tanpa perbedaan, melainkan dunia di mana perbedaan dapat dirayakan tanpa mengorbankan keadilan dan kemanusiaan.

Ajakan ini menutup rangkaian diskusi tentang manajemen konflik pendidikan di era digital dengan nada harapan sekaligus kewaspadaan. Harapan bahwa nilai-nilai luhur—Pancasila, agama, budaya, hak asasi—dapat menemukan ekspresi baru yang kreatif melalui teknologi. Kewaspadaan bahwa tanpa komitmen kolektif, teknologi justru dapat memperdalam luka, memperlebar jurang, dan melemahkan kohesi sosial. Pilihan ada pada komunitas pendidikan: apakah akan membiarkan arus digital mengalir tanpa arah, atau bersama-sama mengemudikannya menuju harmoni yang berakar pada nilai dan terwujud melalui kecakapan teknologi. Buku ini mengundang seluruh pembacanya untuk memilih yang kedua.

Ringkasan

Manajemen konflik pendidikan di era digital dipahami sebagai fenomena yang bergerak dari ruang tatap muka menuju ekosistem virtual yang kompleks, melibatkan media sosial, platform pembelajaran daring, dan berbagai kanal komunikasi berbasis aplikasi. Perubahan ini tidak hanya menggeser bentuk konflik menjadi perundungan siber, ujaran kebencian, dan serangan reputasi, tetapi juga mengubah konfigurasi relasi kuasa, batas profesionalisme, serta pola komunikasi antara guru, siswa, orang tua, dan pemangku kepentingan lain. Kondisi tersebut menempatkan konflik sebagai gejala struktural yang terkait dengan ketimpangan literasi digital, lemahnya kerangka etik, serta belum mantapnya budaya sekolah digital yang mampu mengantisipasi risiko sekaligus mengelola peluang yang dihadirkan teknologi.

Perspektif kewargaan digital dan etika digital memberikan landasan normatif bagi penataan ulang manajemen konflik

pendidikan. Kewargaan digital tidak lagi dipahami sebatas kemampuan teknis menggunakan perangkat, melainkan mencakup kesadaran hak dan kewajiban, tanggung jawab moral, penghormatan terhadap martabat orang lain, dan kepatuhan pada hukum di ruang daring. Integrasi literasi kewargaan digital ke dalam kurikulum dan budaya sekolah berfungsi ganda: sebagai instrumen preventif untuk meminimalkan konflik dan sebagai rujukan etik ketika sengketa tidak dapat dihindari. Di titik ini, konflik diposisikan sebagai ruang pembelajaran sosial-emosional yang dapat menguatkan empati, kemampuan negosiasi, dan kapasitas pemulihan relasi, sepanjang dikelola dalam kerangka nilai yang jelas.

Kerangka rekomendasi strategis yang disusun berlapis pada tingkat mikro, meso, dan makro. Pada tingkat mikro, fokus diarahkan pada penguatan kapasitas guru, siswa, dan konselor melalui kombinasi kompetensi sosial-emosional, pedagogik, dan digital, sehingga konflik tidak dipandang sebagai ancaman personal, melainkan sebagai bagian dari proses pertumbuhan peserta didik. Pada tingkat meso, sekolah didorong membangun kode etik digital, struktur mediasi restoratif, sistem dokumentasi kasus, dan pola komunikasi organisasi yang transparan dan partisipatif. Sementara pada tingkat makro, kebijakan nasional dan lokal diharapkan menyelaraskan kurikulum kewargaan digital, perlindungan guru dan siswa, regulasi data dan informasi elektronik, serta program pengembangan profesional kepemimpinan yang sensitif terhadap konteks sosial dan geografis.

Transformasi kepemimpinan muncul sebagai prasyarat utama bagi masa depan manajemen konflik pendidikan digital. Pemimpin pendidikan dituntut bergerak dari peran administratif menuju kepemimpinan transformatif-digital yang berpijak pada kesadaran etis, kecakapan komunikatif, literasi teknologi, dan kemampuan mengelola konflik secara restoratif. Kepemimpinan semacam ini

mensyaratkan desain ulang program pelatihan yang tidak lagi memisahkan TIK, kepemimpinan, dan manajemen konflik, melainkan mengintegrasikannya dalam satu kerangka kompetensi. Di samping itu, pembentukan budaya sekolah digital yang reflektif, inklusif, dan dialogis menjadi kunci, karena hanya dalam budaya seperti itulah konflik—baik fisik maupun digital—dapat diolah menjadi sumber pembelajaran kolektif, bukan sekadar ancaman yang disembunyikan.

Ajakan membangun harmoni berbasis nilai dan teknologi menutup keseluruhan gagasan sebagai orientasi etik dan praksis. Teknologi ditempatkan secara tegas sebagai alat yang harus dikendalikan oleh kerangka nilai: Pancasila, ajaran agama, kearifan budaya, dan prinsip-prinsip kemanusiaan universal. Harmoni yang diupayakan bukan ketiadaan perbedaan, melainkan kemampuan komunitas pendidikan untuk mengelola perbedaan secara adil, dialogis, dan bermartabat di ruang digital. Proyek ini menuntut tanggung jawab kolektif pembuat kebijakan, pemimpin sekolah, guru, siswa, orang tua, dan komunitas, serta ditopang oleh agenda riset dan refleksi berkelanjutan. Visi akhirnya adalah sistem pendidikan yang mampu mengubah konflik digital menjadi ruang transformasi kemanusiaan, mempersiapkan generasi muda sebagai warga digital yang kritis, peduli, dan bertanggung jawab.

Daftar Pustaka

- Afrianti, A. (2025). *Etika bermedia digital berbasis nilai keagamaan di sekolah*. UIN Malang Press.
- Allamsy, M. (2021). Digital citizenship education and student participation in online communication. *Journal of Civic Media Studies*, 14(2), 112–125.
- Alonso-Rodríguez, F., Rivera-Pérez, A., & López-García, M. (2025). Restorative practices and school climate: A systematic review. *Frontiers in Education*, 10, 145–160.

- Antonopoulou, E. (2025). Digital leadership competencies and teacher collaboration in primary schools. *International Journal of Educational Management*, 39(1), 54–71.
- Arifin, Z. (2025). Pendidikan karakter di era digital: Konsep dan implementasi. Tahta Media.
- BinJwair, A. (2024). Digital citizenship values and student interaction in online learning spaces. *Journal of Educational Communication*, 8(3), 77–95.
- Boonwattanopas, D. (2025). Parent-school digital communication and conflict escalation in basic education. *Asia Pacific Education Review*, 26(1), 65–82.
- Campbell, T. (2025). *Restorative schools: A guide to building community and wellbeing*. All Means All Education.
- Coutinho, C., Pereira, R., & Gomes, H. (2025). Cyberbullying intervention frameworks in K-12 education: A comparative study. *Computers & Education*, 216, 105–129.
- Forssell, R. (2024). Cyber-mistreatment of teachers: Understanding digital hostility in school communities. *Teaching and Teacher Education*, 132, 104–219.
- Harefa, D. (2025). Pendidikan kewarganegaraan digital dalam konteks perubahan sosial. *Siho: Jurnal Pendidikan Kewarganegaraan*, 12(1), 44–57.
- Hidayat, A. (2024). Kepemimpinan digital kepala sekolah pada transformasi budaya sekolah. *Jurnal Kepemimpinan Pendidikan*, 9(2), 123–140.
- Iskandar, I. (2025). Digital citizenship in Indonesian basic education governance. *Jurnal Teknologi Pendidikan*, 27(1), 33–50.
- JED. (2024). Pancasila as digital ethics for school communities. *Jurnal Etika Digital*, 2(1), 1–15.
- Jones, L. M., Mitchell, K. J., & Beseler, C. (2023). Evaluating digital citizenship curricula: Evidence from the Be Internet Awesome program. *Journal of Youth and Adolescence*, 52(4), 811–829.

- Karakose, T., Polat, H., & Papadakis, S. (2021). Digital school leadership and conflict dynamics. *Sustainability*, 13(16), 8957.
- Karliani, E. (2024). Bahan ajar keindonesiaan berbasis resolusi konflik siswa SMA. *Jurnal Pendidikan Sosial*, 8(1), 88–102.
- Kunaefi, S. (2019). Penguatan kepemimpinan kepala sekolah berbasis manajemen konflik. *Manajer Pendidikan*, 13(2), 149–158.
- Li, S., Wang, Q., & Li, C. (2025). Digital security literacy and adolescent online behavior. *Journal of Adolescent Cyber Education*, 12(1), 23–38.
- Masoumi, D. (2024). Teachers' perceptions of cyberbullying and digital conflict in primary schools. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 32, 100–118.
- Milenkova, V. (2021). Digital citizenship and values in school transformation. *Technology, Pedagogy & Education*, 30(4), 499–515.
- Mireles-Hernández, G. (2024). Rural school leadership transformation through integrated training. *Journal of Educational Change*, 25(1), 77–95.
- Moran, C. (2024). Teacher experience in restorative practices implementation: A qualitative inquiry. *Teaching and Teacher Education*, 128, 104–322.
- Multicultural Education Study. (2024). Multicultural and digital inclusive learning environments. *Jurnal IT Science*, 6(2), 55–71.
- Neiroukh, N. (2024). Strategic communication in digital school leadership. *International Journal of Educational Policy*, 19(3), 66–78.
- Nguyen, V. (2024). Principal leadership in restorative climate improvement. *Journal of School Administration*, 37(2), 145–164.

- Öztürk, M. (2021). Rethinking digital citizenship as civic participation. *Computers in Human Behavior*, 121, 106–112.
- Peace-Leadership Pedagogy Model. (2024). Introducing peace leadership pedagogy in school counselling. Repository UPI.
- Purnomo, A. (2024). Budaya sekolah digital dan potensi konflik. *Jurnal Pendidikan Dasar Nusantara*, 9(1), 41–56.
- Putri, H. (2025). Penyusunan kode etik digital sekolah berbasis partisipatif. *Jurnal Pendidikan Karakter*, 15(1), 101–117.
- Puspitasari, D. (2023). Guru dan persepsi kewargaan digital: Implikasi bagi Profil Pelajar Pancasila. *Procedia Social Sciences*, 7(1), 200–210.
- Rizki, S., & Rahmawati, N. (2024). Nilai digital culture dalam pencegahan konflik siber antar pelajar. *Jurnal Citizenship UNNES*, 19(1), 12–28.
- Rochmahtun, A. (2024). Konteks lokal dan konflik digital sekolah di Indonesia. *Jurnal Penelitian Pendidikan*, 21(1), 56–72.
- Rusandi, R. (2023). Strengthening digital citizenship through interactive media. *Proceeding of UNS Education Conference*, 3(2), 455–465.
- Studi Konflik Sosial Digital. (2025). Analisis respons masyarakat terhadap konflik sosial di media digital. *Jurnal Media & Perubahan Sosial*, 14(1), 88–103.
- Supriatna, N., & Atikah, H. (2024). Cultural literacy and harmony in digital education. *Jurnal Pendidikan Budaya Unpas*, 10(2), 112–130.
- Teen Safety Matters Program. (2023). Preventing cyber violence through youth advocacy. Harmony Home Children's Advocacy Center.

- UNESCO. (2024). *Global citizenship education in a digital world: Policy directions*. UNESCO Publishing.
- UNY. (2023). Penguatan karakter dalam literasi digital sekolah dasar. *Jurnal Pengembangan Pendidikan UNY*, 11(2), 77–93.
- Vaiz, E., & Altınay, F. (2017). Conflict management and school trust under digital influence. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(5), 1611–1631.
- Vallès-Peris, N. (2024). School digital culture and restorative conflict orientations. *Education and Information Technologies*, 29(1), 333–350.
- Vinokur, A. (2024). Conflict as an educational opportunity: Social-based leadership in digital schools. *Journal of Educational Leadership Studies*, 18(1), 29–48.
- Webster, J. (2025). Digital citizenship as a foundation of ethical school transformation. *Journal of Digital Society Education*, 12(1), 1–19.
- Wollscheid, S. (2025). Digital education leadership: A shift to ethics and pedagogic change. *Educational Management Administration & Leadership*, 53(2), 205–223.
- Wulandari, D., Winarno, A., & Triyanto, T. (2021). Digital community as collaborative space for cyber-harmony. *Jurnal Teknologi Informasi Pendidikan*, 14(3), 169–182.
- Zheng, M. (2024). Game-based digital citizenship learning and student motivation. *Computers & Education*, 210, 104–561.
- Yuniawati, E., Tiatri, S., & Beng, Q. (2024). The role of digital citizenship in reducing cyberbullying. *Journal of Social Interaction Research*, 12(2), 77–98.

GLOSSARIUM

Adaptasi Digital

Adaptasi digital merupakan proses penyesuaian pola kerja, komunikasi, dan pembelajaran terhadap tuntutan teknologi informasi yang semakin dominan dalam ekosistem pendidikan. Proses ini melibatkan kesiapan mental, peningkatan kompetensi teknis, serta perubahan budaya organisasi. Adaptasi digital yang berhasil memungkinkan seluruh pemangku kepentingan menjalankan peran secara efektif dan tetap menjaga nilai-nilai kemanusiaan di tengah percepatan teknologi yang kian kompleks dan sering memicu potensi konflik baru.

Administrasi Digital Pendidikan

Administrasi digital pendidikan adalah pemanfaatan sistem informasi sekolah untuk mengelola data akademik, kehadiran, kinerja guru, dan komunikasi dengan orang tua melalui platform digital. Meskipun meningkatkan efisiensi dan transparansi, sistem ini dapat memunculkan ketegangan apabila dipersepsi sebagai bentuk pengawasan yang menambah beban kerja guru. Oleh karena itu, diperlukan pemahaman yang adil mengenai tujuan dan manfaat administrasi digital guna mencegah resistensi dan konflik laten.

Agen Pembelajaran Digital

Agen pembelajaran digital merujuk pada siswa, guru, dan pihak lain yang terlibat aktif dalam pemanfaatan teknologi untuk mencapai tujuan pendidikan. Mereka dipandang sebagai subjek yang memiliki daya kreasi, bukan sekadar pengguna pasif sistem digital. Keberhasilan agen ini ditentukan oleh literasi digital, rasa percaya diri, serta dukungan lingkungan yang kondusif. Peran ini menjadi penting dalam mengurangi kesenjangan kemampuan dan mengoptimalkan pengalaman belajar di ruang virtual.

Ajakan Harmoni Digital

Ajakan harmoni digital mengandung seruan untuk membangun interaksi yang sehat, empatik, dan etis di ruang digital sekolah. Dorongan ini menekankan pentingnya kolaborasi multipihak—guru, siswa, orang tua, dan masyarakat—agar konflik digital tidak berkembang menjadi permusuhan berkepanjangan. Harmoni digital dibangun melalui nilai-nilai kebersamaan, keadilan, dan rasa saling menghormati, sehingga teknologi menjadi sarana memperkuat, bukan merusak, relasi manusia.

Analisis Peta Konflik

Analisis peta konflik adalah metode pemetaan aktor, isu, kepentingan, dan kekuatan dalam situasi konflik pendidikan, terutama yang terkait transformasi digital. Pemetaan ini membantu mengidentifikasi akar masalah, pola interaksi, serta potensi eskalasi yang perlu diantisipasi. Dengan analisis yang tepat, sekolah dapat menentukan strategi intervensi yang efektif, meminimalkan kerusakan relasional, serta mempercepat penyelesaian konflik secara konstruktif dan preventif.

Budaya Digital Sekolah

Budaya digital sekolah merupakan nilai bersama, kebiasaan, dan pola interaksi yang terbangun melalui pemanfaatan teknologi di lingkungan pendidikan. Budaya ini berubah mengikuti pola komunikasi yang semakin virtual dan cepat, sekaligus menuntut penguatan norma sosial baru. Apabila tidak diiringi dengan pendidikan etika dan literasi digital, budaya digital dapat memunculkan disonansi komunikasi dan ketidakselarasan hubungan yang memicu konflik.

Bimbingan Konseling Digital

Bimbingan konseling digital merupakan layanan pendampingan psikologis menggunakan media digital untuk mengatasi masalah emosional, sosial, maupun akademik siswa. Layanan ini menjadi

solusi atas kendala jarak, namun tetap memerlukan kehati-hatian terhadap privasi dan sensitivitas data pribadi. Efektivitas konseling digital bergantung pada empati, kejelasan komunikasi, serta mekanisme pelaporan yang aman bagi siswa yang terdampak konflik siber.

Collapsed Context

Collapsed context adalah fenomena ketika berbagai pihak dari konteks berbeda berkumpul dalam satu ruang digital yang sama, misalnya grup orang tua, guru, dan masyarakat. Kondisi ini menyebabkan pesan yang seharusnya bersifat spesifik menjadi multitafsir, memicu kesalahpahaman, kritik terbuka, dan konflik reputasi sekolah. Pengelolaan konteks diperlukan agar setiap informasi dipahami sesuai batas kewenangan dan relasi sosial yang tepat.

Cyberbullying Pendidikan

Cyberbullying pendidikan merupakan bentuk agresi psikologis yang terjadi di ruang digital sekolah, melalui hinaan, penyebaran fitnah, atau pengucilan. Dampaknya dapat menurunkan motivasi belajar, merusak kesehatan mental, dan mencederai rasa aman siswa maupun guru. Upaya pencegahan membutuhkan regulasi internal yang tegas, pendidikan empati digital, serta sistem pelaporan yang tidak menstigma korban ataupun pelaku yang membutuhkan pendampingan.

Dialog Digital

Dialog digital merupakan proses komunikasi dua arah di platform daring yang memungkinkan berbagi gagasan dan klarifikasi pesan antar warga sekolah. Meski efisien, dialog digital berisiko menimbulkan miskomunikasi apabila tidak diimbangi kesantunan dan sensitivitas konteks. Protokol dan keterampilan komunikasi penting dikembangkan untuk memastikan dialog digital berfungsi

sebagai alat membangun pemahaman, bukan sebagai pemicu perpecahan.

Dimensi Relasional Konflik

Dimensi relasional konflik mengacu pada pengaruh kualitas hubungan antarindividu terhadap terjadinya konflik di ruang digital. Ketegangan sering muncul bukan dari pesan yang dikirim, tetapi dari sejarah interaksi yang mewarnai cara pesan itu ditafsirkan. Jika relasi sebelumnya tidak harmonis, komunikasi digital yang minim nuansa emosional dapat memperbesar kesalahpahaman dan memperpanjang konflik.

Efisiensi Administratif Digital

Efisiensi administratif digital adalah peningkatan kecepatan dan akurasi pengelolaan informasi akibat penggunaan sistem digital di sekolah. Walaupun memberikan kemudahan dalam pemantauan dan pelaporan, efisiensi ini dapat berlawanan dengan kebutuhan otonomi pedagogis guru apabila dipahami sebagai bentuk kontrol berlebihan. Diperlukan keseimbangan agar inovasi teknologi tidak menekan profesionalitas pendidik.

Eskalasi Konflik Digital

Eskalasi konflik digital merupakan peningkatan intensitas konflik yang terjadi melalui penyebaran pesan negatif atau respon emosional berulang di media daring. Karakter teknologi yang cepat dan viral mempercepat penyebaran informasi sehingga konflik kecil dapat menjadi isu besar dalam waktu singkat. Intervensi dini yang berbasis dialog dan fakta sangat diperlukan untuk menghentikan rantai eskalasi.

Forum Komunikasi Virtual Sekolah

Forum komunikasi virtual sekolah adalah wadah digital tempat terjadinya interaksi guru, siswa, ataupun orang tua terkait proses pembelajaran dan layanan pendidikan. Pemanfaatan forum ini perlu

diatur secara proporsional untuk menjaga profesionalitas komunikasi dan mengurangi risiko penyalahgunaan platform yang berpotensi merusak reputasi sekolah.

Hierarki Digital Sekolah

Hierarki digital sekolah adalah struktur kekuasaan yang terbentuk dalam ekosistem digital, di mana akses teknologi, data, dan informasi tidak selalu terdistribusi merata. Ketimpangan ini dapat memunculkan kecemburuan profesional, resistensi terhadap kebijakan baru, dan konflik antara pemegang kendali sistem dengan pengguna yang merasa terpinggirkan.

Identitas Digital Pelajar

Identitas digital pelajar merupakan representasi diri siswa di ruang daring melalui perilaku, bahasa, dan rekam jejak digital. Identitas ini menjadi dasar pembentukan reputasi akademik dan sosial. Manajemen yang buruk terhadap identitas digital berpotensi menimbulkan kerentanan terhadap konflik sosial serta tekanan psikologis.

Influencer Orang Tua

Influencer orang tua adalah individu tua murid yang memiliki pengaruh kuat di komunitas digital sekolah melalui opini dan unggahan yang mereka bagikan. Ketika informasi yang disebarkan tidak akurat, tekanan terhadap manajemen sekolah dapat meningkat dan memicu konflik terbuka. Keterbukaan komunikasi menjadi penentu keberhasilan mengelola peran mereka secara positif.

Interaksi Daring Berbasis Emosi

Interaksi daring berbasis emosi adalah komunikasi digital yang dipengaruhi perasaan spontan dan kurang kendali sehingga mudah menimbulkan respons defensif atau agresif. Pendidikan literasi emosional digital diperlukan agar pengguna mampu

mengekspresikan rasa tidak setuju dengan tetap menjaga keutuhan hubungan.

Keadilan Digital

Keadilan digital adalah prinsip kesetaraan akses dan perlakuan dalam penggunaan teknologi untuk mendukung pendidikan. Apabila sebagian pihak lebih difasilitasi dibanding yang lain, ketidakpuasan akan muncul dan memicu konflik. Oleh karena itu, keadilan digital menuntut keberpihakan pada kelompok rentan.

Keamanan Data Pendidikan

Keamanan data pendidikan bertujuan melindungi informasi pribadi guru, siswa, dan orang tua dari penyalahgunaan. Pelanggaran keamanan dapat memunculkan dampak hukum dan konflik kepercayaan. Manajemen data yang transparan menjadi keharusan etis institusi pendidikan.

Kehadiran Sosial Virtual

Kehadiran sosial virtual adalah rasa kedekatan psikologis yang dirasakan dalam interaksi digital meskipun tanpa tatap muka. Semakin rendah tingkat kehadiran sosial, semakin tinggi risiko salah tafsir komunikasi dan potensi konflik. Pemanfaatan isyarat sosial digital membantu memperkuat hubungan dan tujuan pembelajaran.

Kepemimpinan Digital Sekolah

Kepemimpinan digital sekolah adalah kapasitas kepala sekolah dan pemimpin lainnya dalam mengarahkan inovasi, membangun komunikasi demokratis, serta menavigasi konflik di era teknologi. Kepemimpinan ini menuntut kepekaan nilai dan pemahaman strategis mengenai dampak teknologi terhadap relasi sosial.

Kolaborasi Multipihak

Kolaborasi multipihak melibatkan guru, siswa, keluarga, pemerintah, dunia usaha, dan komunitas dalam membangun budaya

digital yang sehat. Kerja sama ini mengurangi beban sekolah dalam mengelola konflik yang kompleks karena dukungan sumber daya dan perspektif yang lebih luas.

Komitmen Etis Digital

Komitmen etis digital merupakan kesediaan seluruh warga sekolah mematuhi norma moral dalam berinteraksi di ruang digital. Komitmen ini meliputi transparansi, kejujuran, dan penghargaan terhadap martabat manusia, sehingga teknologi tetap mendukung keharmonisan pendidikan.

Komunikasi Terbuka

Komunikasi terbuka adalah sikap untuk menyampaikan informasi secara jelas dan menyambut umpan balik tanpa rasa takut. Dalam konteks digital, keterbukaan ini menjadi kunci mencegah kesalahpahaman dan menciptakan resolusi konflik yang adil bagi semua pihak.

Komunikasi Organisasi Digital

Komunikasi organisasi digital merupakan sistem pertukaran informasi antar pemangku kepentingan sekolah melalui kanal daring untuk mendukung operasional dan pembelajaran. Sistem ini menuntut transparansi pesan, konsistensi informasi, serta kejelasan alur distribusi agar tidak menimbulkan ambiguitas. Ketika manajemen komunikasi tidak terstruktur, perbedaan persepsi dan informasi yang simpang siur dapat memicu konflik reputasi maupun kegagalan koordinasi yang berakibat pada penurunan kinerja pendidikan.

Kompetensi Sosial-Emosional Digital

Kompetensi sosial-emosional digital mengacu pada kemampuan warga sekolah mengelola emosi, empati, dan hubungan dalam interaksi berbasis teknologi. Kompetensi ini penting untuk menjaga sensitivitas moral di ruang virtual yang sering kehilangan nuansa

nonverbal. Individu yang memiliki kompetensi sosial-emosional digital mampu merespons konflik dengan perspektif dewasa dan konstruktif, sehingga tidak terperangkap dalam eskalasi agresi siber yang merusak kohesi sekolah.

Konfigurasi Multiaktor

Konfigurasi multiaktor menggambarkan keberadaan berbagai pihak dengan kepentingan berbeda yang berinteraksi dalam penyelenggaraan pendidikan digital: kepala sekolah, guru, siswa, orang tua, pemerintah, dan komunitas. Perbedaan sudut pandang dalam konfigurasi ini sering menjadi sumber konflik jika tidak didukung mekanisme dialog yang adil. Manajemen konflik harus memastikan bahwa kepentingan setiap pihak diidentifikasi dan dipertimbangkan secara seimbang.

Krisis Komunikasi Daring

Krisis komunikasi daring merupakan keadaan di mana pesan digital yang tersebar luas menciptakan kepanikan atau ketegangan yang memengaruhi nama baik sekolah. Penyebabnya dapat berupa misinformasi, rumor yang viral, atau kesalahan prosedural dalam penyampaian informasi. Penanganan krisis menuntut kecepatan respons, kejelasan fakta, dan strategi komunikasi publik yang menenangkan serta mampu menjaga kepercayaan masyarakat.

Kultur Reflektif Digital

Kultur reflektif digital adalah budaya organisasi yang mendorong evaluasi berkelanjutan terkait interaksi digital, kebijakan, dan penggunaan teknologi. Budaya ini memberi ruang bagi warga sekolah untuk menyampaikan masukan, memperbaiki kekeliruan, dan belajar dari konflik yang muncul. Ketika refleksi menjadi kebiasaan kolektif, konflik tidak lagi dipandang sebagai kegagalan, melainkan peluang untuk perbaikan praksis pendidikan.

Literasi Keamanan Siber

Literasi keamanan siber adalah kemampuan warga sekolah melindungi data pribadi, mengelola risiko digital, serta memahami bahaya kejahatan siber. Penguatan literasi ini mencegah penyalahgunaan identitas, akses ilegal, dan pelanggaran kerahasiaan informasi yang dapat menjadi sumber konflik serius. Literasi keamanan siber membangun rasa aman digital yang merupakan prasyarat kepercayaan dalam pembelajaran daring.

Literasi Kewargaan Digital

Literasi kewargaan digital mengacu pada kemampuan memahami hak, kewajiban, dan etika di ruang siber sebagai bagian dari masyarakat digital. Pendidikan kewargaan digital memastikan interaksi yang demokratis, menghargai martabat manusia, dan menjunjung asas keadilan. Tanpa literasi ini, pengguna mudah melakukan atau menjadi korban perilaku negatif seperti ujaran kebencian atau diskriminasi digital.

LMS (Learning Management System)

Learning Management System adalah platform digital yang mengatur penyampaian materi, evaluasi, dan komunikasi pembelajaran. Meskipun meningkatkan efisiensi akademik, LMS dapat menimbulkan persepsi pengawasan berlebihan terhadap guru dan siswa apabila tidak disosialisasikan secara transparan. Manajemen penggunaan LMS memerlukan kejelasan batasan peran, agar konflik kepentingan antara efektivitas sistem dan otonomi pedagogis dapat diminimalkan.

Manajemen Keluhan Digital

Manajemen keluhan digital adalah proses penanganan aspirasi dan keberatan yang disampaikan melalui kanal daring oleh orang tua, siswa, atau guru. Sistem ini menjadi alat demokratisasi komunikasi apabila dijalankan dengan objektivitas dan akuntabilitas. Namun

ketika keluhan tidak ditindaklanjuti dengan profesional, dapat timbul konflik kepercayaan yang mengganggu reputasi sekolah.

Manajemen Krisis Digital Sekolah

Manajemen krisis digital sekolah adalah kemampuan institusi mengidentifikasi, merespons, dan memulihkan situasi kritis yang terjadi akibat gangguan informasi atau konflik daring. Keberhasilan manajemen ini ditentukan oleh kecepatan pengambilan keputusan, koordinasi lintas fungsi, serta narasi komunikasi publik yang terkontrol. Krisis digital yang dikelola buruk dapat berakibat pada trauma psikologis warga sekolah dan hilangnya legitimasi kepemimpinan.

Mekanisme Mediasi Restoratif

Mekanisme mediasi restoratif adalah pendekatan penyelesaian konflik yang melibatkan dialog untuk memfokuskan pemahaman atas dampak kesalahan, kebutuhan korban, dan tanggung jawab pelaku. Pendekatan ini tidak mengejar hukuman semata, melainkan penyembuhan hubungan dan pemulihan kehormatan komunitas sekolah. Mediasi restoratif menumbuhkan rasa kepemilikan dalam menjaga harmoni digital.

Misinformasi Pendidikan

Misinformasi pendidikan adalah penyebaran informasi keliru terkait program sekolah, kebijakan digital, atau reputasi guru. Biasanya berkembang cepat melalui media sosial dan memicu persepsi negatif tanpa verifikasi fakta. Sekolah harus memiliki strategi komunikasi klarifikasi agar misinformasi tidak berubah menjadi konflik publik yang sulit dikendalikan.

Moderasi Digital

Moderasi digital adalah proses pengawasan konten yang beredar dalam forum daring sekolah untuk menjaga etika dan kenyamanan publik. Moderasi diperlukan agar tidak muncul ujaran kebencian,

perilaku diskriminatif, atau konten yang mengancam keselamatan psikologis siswa. Kebijakan moderasi harus tegas, tetapi tetap menjamin ruang kebebasan berekspresi yang bertanggung jawab.

Norma Komunikasi Siber

Norma komunikasi siber adalah aturan tidak tertulis mengenai kesopanan, struktur pesan, dan penggunaan bahasa dalam media digital. Ketika norma ini diabaikan, komunikasi dapat tampak kasar, menyakitkan, atau tidak profesional. Penguatan norma diperlukan agar interaksi digital tetap mencerminkan budaya santun dan saling menghargai yang menjadi ciri pendidikan bermartabat.

Partisipasi Orang Tua Digital

Partisipasi orang tua digital adalah keterlibatan keluarga melalui aplikasi komunikasi sekolah dan forum digital untuk mendukung belajar anak. Kolaborasi ini meningkatkan kepedulian terhadap perkembangan siswa, tetapi bisa memicu ketegangan bila tidak ada batas interaksi yang tepat antara ruang profesional guru dan ruang keluarga.

Pemetaan Konflik Teknopedagogik

Pemetaan konflik teknopedagogik adalah analisis terhadap benturan antara kebutuhan pedagogis dan tuntutan sistem digital yang seringkali berorientasi administratif. Ketidakseimbangan ini dapat mempersempit kreativitas guru dalam mengajar, sehingga memerlukan perancangan kebijakan yang menghargai profesionalitas pendidik tanpa menghambat efisiensi teknologi.

Platform Komunitas Sekolah Daring

Platform komunitas sekolah daring adalah ruang berbasis jaringan untuk mendukung keberlanjutan dialog, kerja sama, dan pelibatan warga sekolah. Pengelolaan platform harus memperhatikan keamanan percakapan dan keseimbangan kekuasaan agar tidak menjadi arena perselisihan atau penyebaran konten negatif.

Pola Resistensi Guru terhadap Teknologi

Pola resistensi guru terhadap teknologi merupakan bentuk penolakan terhadap inovasi digital karena kekhawatiran akan hilangnya otonomi atau meningkatnya tuntutan kerja. Jika tidak ditangani dengan pelatihan dan komunikasi empatik, resistensi dapat berkembang menjadi konflik struktural yang memperlambat transformasi digital.

Privasi Akademik Daring

Privasi akademik daring adalah perlindungan terhadap informasi personal yang muncul selama proses pembelajaran digital, seperti nilai, aktivitas, atau rekam kehadiran siswa. Ketika privasi diabaikan, hubungan kepercayaan melemah dan konflik keadilan dapat meningkat, terutama pada kelompok rentan yang merasa terekspos.

Reputasi Sekolah Digital

Reputasi sekolah digital merupakan persepsi publik terhadap kualitas layanan pendidikan yang tercermin dari interaksi di platform daring. Reputasi mudah terpengaruh arus komentar negatif yang viral. Oleh karenanya, penguatan citra digital perlu sejalan dengan peningkatan kualitas layanan agar penilaian publik tidak hanya didasarkan pada opini emosional.

Ruang Dialog Virtual

Ruang dialog virtual adalah wadah daring yang memungkinkan diskusi, refleksi, dan penyelesaian konflik secara kolaboratif. Keberhasilan ruang ini tergantung pada fasilitasi yang profesional serta jaminan bahwa setiap suara memiliki kesempatan yang adil untuk didengar.

Sensitivitas Etis Digital

Sensitivitas etis digital merupakan kepekaan moral dalam memahami konsekuensi tindakan di ruang siber. Individu yang

memiliki sensitivitas etis digital menyadari bahwa komentar atau unggahan dapat melukai pihak lain dan berdampak panjang. Sikap ini menjadi benteng awal pencegahan konflik.

Sistem Pelaporan Aman

Sistem pelaporan aman adalah mekanisme yang memberikan ruang bagi warga sekolah melaporkan konflik digital tanpa takut balasan atau stigmatisasi. Keberadaan sistem ini menunjukkan komitmen sekolah terhadap keamanan psikologis dan keadilan, sehingga penyelesaian konflik dapat dilakukan secara objektif dan adil.

Strategi Komunikasi Krisis

Strategi komunikasi krisis merupakan langkah-langkah yang dirancang untuk merespons situasi sensitif secara cepat dan terukur, guna mengendalikan narasi publik ketika terjadi konflik daring. Strategi harus terfokus pada kejelasan fakta, empati, dan keterbukaan untuk memulihkan kepercayaan.

Tanggung Jawab Digital

Tanggung jawab digital adalah kesadaran bahwa setiap aktivitas teknologi memiliki dampak sosial, sehingga pengguna harus bertindak dengan integritas, kejujuran, dan kepedulian terhadap sesama. Penerapan tanggung jawab digital menciptakan budaya daring yang ramah dan menghargai keberagaman pandangan.

Teknologi Pembelajaran Kolaboratif

Teknologi pembelajaran kolaboratif adalah perangkat digital yang dirancang untuk memperkuat interaksi antarsiswa dan guru dalam proses belajar, baik sinkron maupun asinkron. Melalui fitur diskusi, berbagi dokumen, dan proyek bersama, teknologi ini menumbuhkan rasa kebersamaan dan tanggung jawab kolektif. Namun apabila tidak difasilitasi dengan aturan etik yang jelas, dinamika kolaboratif dapat berubah menjadi konflik terkait dominasi anggota, ketidaksetaraan kontribusi, atau potensi misinterpretasi pesan digital.

Transformasi Kepemimpinan Digital

Transformasi kepemimpinan digital mengacu pada pergeseran gaya kepemimpinan yang mengintegrasikan kecakapan memanfaatkan teknologi dengan kemampuan membaca perubahan budaya organisasi. Kepala sekolah tidak lagi sekadar mengelola administrasi, tetapi harus menjadi pengarah visi digital, penjaga etika komunikasi, dan fasilitator penyelesaian konflik berbasis data. Transformasi ini menuntut refleksi terus-menerus dan kesiapan beradaptasi terhadap tantangan teknologi yang selalu berkembang.

Transparansi Komunikasi Daring

Transparansi komunikasi daring merupakan komitmen untuk menyampaikan informasi secara terbuka, tepat waktu, dan dapat dipertanggungjawabkan melalui kanal digital. Transparansi mengurangi ruang munculnya prasangka negatif dan misinformasi yang berpotensi menjadi konflik. Ketika sekolah menyembunyikan informasi penting atau lambat merespons, kepercayaan publik dapat menurun dan keluhan kecil berubah menjadi perselisihan besar.

Trauma Digital

Trauma digital adalah gangguan psikologis yang muncul akibat pengalaman negatif di ruang siber seperti perundungan daring, penghinaan publik, atau penyebaran konten privat tanpa izin. Trauma ini dapat memengaruhi rasa percaya diri, performa belajar, serta kualitas relasi sosial siswa dan guru. Penyembuhan trauma digital memerlukan dukungan emosional, kebijakan perlindungan, dan pendekatan restoratif yang menjaga martabat korban.

Ujaran Kebencian Daring

Ujaran kebencian daring adalah tindakan verbal atau simbolik melalui media digital yang merendahkan, mendiskriminasi, atau mengancam individu maupun kelompok berdasarkan identitas tertentu. Fenomena ini dapat berkembang cepat melalui pesan berantai atau komentar viral, memicu konflik destruktif di sekolah.

Pencegahannya memerlukan penegakan norma etika digital, pembelajaran empati, dan penegasan batas hukum yang jelas.

Validasi Informasi Digital

Validasi informasi digital adalah proses memastikan akurasi dan keaslian data yang diterima sebelum disebarluaskan dalam konteks pendidikan. Ketidakmampuan memvalidasi informasi dapat memicu kesalahpahaman, mempermalukan individu, atau menodai reputasi sekolah. Kecakapan ini menjadi komponen penting literasi digital untuk mereduksi risiko konflik berbasis misinformasi.

Wellbeing Digital Peserta Didik

Wellbeing digital peserta didik adalah kondisi kesejahteraan psikologis ketika berinteraksi dengan teknologi, ditandai oleh rasa aman, terhargai, dan tidak tertekan secara sosial. Lingkungan digital yang suportif membantu siswa berkembang dalam kemampuan akademik dan sosial tanpa kecemasan berlebih. Sebaliknya, tekanan performa online, eksklusivitas digital, atau monitorisasi berlebihan berpotensi menimbulkan konflik relasional dan kelelahan mental.

Work-Life-School Balance Daring

Work-life-school balance daring adalah keseimbangan peran digital antara belajar, kehidupan pribadi, dan istirahat di tengah tuntutan penggunaan teknologi yang tinggi. Ketika batas waktu belajar dan ruang pribadi kabur, muncul stres, kejengkelan, dan konflik ekspektasi antara siswa, guru, dan keluarga. Pengaturan ritme aktivitas digital yang sehat menjadi kunci keberlanjutan pembelajaran.

Zona Aman Digital

Zona aman digital merupakan lingkungan daring yang dirancang untuk menjamin kenyamanan dan keamanan psikologis seluruh warga sekolah. Zona ini dibangun melalui kombinasi aturan etika, moderasi konten, dan dukungan sosial yang responsif terhadap

pelanggaran. Zona aman digital memungkinkan interaksi produktif tanpa intimidasi atau ancaman.

Analitik Data Konflik

Analitik data konflik adalah penggunaan data digital untuk mengidentifikasi pola perselisihan, memprediksi risiko eskalasi, dan merumuskan strategi manajemen berbasis bukti. Melalui pengolahan data interaksi, laporan kejadian, dan umpan balik warga sekolah, pemimpin dapat melakukan intervensi lebih awal. Namun penggunaan data harus memperhatikan privasi agar tidak menciptakan distrust baru.

Audit Keamanan Digital

Audit keamanan digital adalah proses sistematis mengevaluasi perlindungan sistem informasi sekolah untuk mendeteksi celah kerentanan dan potensi penyalahgunaan data. Audit yang efektif mencegah kebocoran identitas siswa atau manipulasi informasi yang dapat memicu konflik hukum dan hilangnya reputasi institusi.

Bias Algoritmik Pendidikan

Bias algoritmik pendidikan adalah ketidakadilan dalam sistem berbasis AI yang muncul karena data atau logika pemrograman yang tidak netral. Bias dapat menciptakan ketimpangan penilaian, segmentasi berlebihan, dan diskriminasi terselubung terhadap kelompok tertentu di sekolah. Penyadaran bias menjadi prasyarat agar teknologi tidak memperbesar konflik struktural.

Cyber Ethics

Cyber ethics adalah prinsip moral yang mengatur perilaku pengguna dalam memanfaatkan teknologi untuk memastikan interaksi yang adil, aman, dan menghormati hak orang lain. Penguatan cyber ethics membantu sekolah mencegah tindakan merugikan seperti plagiarisme digital, intimidasi, atau pelanggaran privasi.

Digital Accountability

Digital accountability merupakan kesiapan warga sekolah mempertanggungjawabkan tindakan daring mereka secara etis dan administratif. Ketika setiap tindakan dicatat jejak digitalnya, transparansi ini mengharuskan kedisiplinan dan refleksi sebelum mengambil tindakan. Akuntabilitas digital yang lemah menjadi pemicu konflik ketidakadilan.

Digital Empathy

Digital empathy adalah kemampuan merasakan dan memahami emosi lain meskipun tidak berhadapan langsung secara fisik. Empati digital penting karena komunikasi virtual sering kehilangan ekspresi nonverbal. Dengan empati, konflik dapat didekati melalui kesadaran emosional yang lebih halus dan menghargai perasaan pihak lain.

Digital Influence Culture

Digital influence culture menggambarkan budaya pengaruh yang terbentuk melalui popularitas, viralitas, dan interaksi intensif di media sosial sekolah. Budaya ini dapat memunculkan persaingan status atau pencitraan yang tidak sehat sehingga memicu kecemburuan dan konflik antar siswa jika tidak dikelola secara edukatif.

Digital Mindfulness

Digital mindfulness adalah kesadaran penuh terhadap aktivitas digital, termasuk dampak emosional dan sosial dari setiap interaksi. Praktik ini membantu siswa dan guru menjaga kendali penggunaan teknologi agar tak menjadi pemicu terganggunya relasi, fokus belajar, atau keharmonisan kelas.

Digital Restorative Culture

Digital restorative culture merupakan budaya sekolah yang menempatkan setiap pelanggaran digital dalam bingkai pemulihan relasi dan pembelajaran moral. Budaya ini menolak stigma serta

memberi kesempatan pada pelaku untuk memperbaiki kesalahan, sehingga tidak muncul dendam berkelanjutan yang dapat memperbesar konflik.

Doxing Pendidikan

Doxing pendidikan adalah tindakan membuka atau menyebarkan informasi pribadi siswa atau guru tanpa izin melalui kanal digital. Praktik ini merupakan bentuk pelanggaran berat terhadap keamanan psikologis dan privasi, yang dapat memicu konflik emosional, ancaman hukum, maupun keretakan sosial.

Etika Komunikasi Virtual

Etika komunikasi virtual adalah seperangkat nilai kesopanan, kejelasan, dan rasa hormat ketika berinteraksi melalui media daring. Etika ini menjaga integritas profesional guru serta keterjagaan martabat siswa. Tanpanya, pesan yang seharusnya informatif dapat berubah menjadi provokasi yang memicu konflik sensitif.

Governance Teknologi Pendidikan

Governance teknologi pendidikan adalah pengelolaan terarah terhadap infrastruktur digital, kebijakan privasi, manajemen data, serta standar penggunaan platform di sekolah. Governance yang baik mencegah kesalahan penerapan teknologi sehingga konflik struktural antar pemangku kepentingan dapat dihindari sejak awal.

Intervensi Konflik Digital

Intervensi konflik digital adalah tindakan terstruktur mengatasi perselisihan daring sejak tahap awal melalui komunikasi mediasi, konseling, atau kebijakan disiplin yang adil. Intervensi cepat mencegah konflik berubah menjadi kekerasan simbolik yang menimbulkan trauma jangka panjang.

Jejak Digital Pendidikan

Jejak digital pendidikan adalah rekam jejak setiap aktivitas belajar dan komunikasi yang terekam permanen di sistem digital. Jejak ini dapat menjadi bukti hukum dan rujukan evaluasi, tetapi juga berisiko menciptakan konflik privasi bila disalahgunakan.

Kebijakan Anti-Perundungan Siber

Kebijakan anti-perundungan siber adalah aturan sekolah yang menetapkan larangan, prosedur pelaporan, serta mekanisme pemulihan atas kasus intimidasi daring. Kebijakan harus disosialisasikan secara terbuka agar semua pihak memahami tanggung jawabnya dan konflik dapat terselesaikan dengan perspektif keadilan.

Keberlanjutan Relasi Digital

Keberlanjutan relasi digital adalah kemampuan mempertahankan hubungan sosial yang positif dan suportif meskipun dimediasi oleh teknologi. Relasi yang berkelanjutan menumbuhkan rasa memiliki komunitas, mengurangi isolasi, dan menjadi penyangga ketika konflik muncul. Inisiatif komunikasi proaktif dan etis berperan dalam menjaga relasi tetap sehat.

RIWAYAT HIDUP PENULIS



Dr. Saepul Ma'mun, S.Pd., S.E., M.Pd.

Dr. Saepul Ma'mun, S.Pd., S.E., M.Pd., merupakan akademisi, peneliti, dan penulis aktif yang saat ini mengabdikan diri sebagai Dosen pada Program Magister (S-2) Administrasi Pendidikan, Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan, Universitas Singaperbangsa Karawang (UNSIKA). Lahir di Purwakarta, Jawa Barat, pada 21 Januari 1969, ia tumbuh dalam keluarga yang menjunjung tinggi nilai pendidikan, integritas, serta etos kerja. Sebagai anak sulung dari empat bersaudara, dari pasangan H. Etje Masluh (alm.) dan Hj. Saebah (alm.), karakter kepemimpinan, kedisiplinan, dan ketekunan telah melekat sejak masa kanak-kanak dan menjadi fondasi perjalanan intelektual serta profesionalnya.

Pendidikan dasarnya ditempuh di SD Negeri 1 Pasawahan Purwakarta dan diselesaikan pada tahun 1984, kemudian melanjutkan pendidikan menengah di SMP Negeri 1 Kosambi Karawang hingga lulus pada 1987. Minatnya yang kuat terhadap dunia olahraga mengantarkannya masuk ke Sekolah Guru Olahraga (SGO) Negeri Karawang, tempat ia menyelesaikan pendidikan pada tahun 1990. Pada tahun yang sama, ia diterima di STKIP Pasundan Cimahi, memilih konsentrasi Pendidikan Olahraga dan Kesehatan, dan merampungkan studi sarjana (S-1) pada 1994. Komitmen terhadap pengembangan ilmu mendorongnya menempuh studi Magister Pendidikan di Universitas Pendidikan Indonesia (UPI) Bandung pada 2006 dan meraih gelar M.Pd. pada tahun 2008.

Perjalanan akademiknya berlanjut pada jenjang doktoral di program yang sama, dan ia berhasil meraih gelar Doktor Pendidikan pada tahun 2014. Guna memperluas perspektif pada bidang sosial-ekonomi, ia kembali menempuh pendidikan S-1 Ekonomi Syariah di STAI Pelita Nusa Bandung Barat dan menyelesaikannya pada tahun 2023.

Karier profesional Saepul Ma'mun dimulai sebagai guru honorer pada 1993, dengan mengajar di beberapa satuan pendidikan, antara lain SMP Negeri 3 Pasawahan, SMA PGRI 1 Purwakarta, dan SMA Negeri 1 Pasawahan. Pengabdianannya selama kurang lebih satu dekade mengantarkan dirinya pada pengangkatan sebagai Pegawai Negeri Sipil (PNS) pada tahun 2003. Sejak saat itu hingga 2019, ia terus berkontribusi sebagai pendidik di SMA Negeri 1 Pasawahan. Pada tahun 2013, ia dipercaya mengemban amanah sebagai Wakil Ketua I Bidang Akademik sekaligus menjadi staf pengajar di STAI Pelita Nusa Bandung Barat, memperluas kiprahnya dalam dunia pendidikan tinggi.

Pada 2019, ia resmi bergabung dengan Universitas Singaperbangsa Karawang sebagai dosen pada Program Studi Pendidikan Jasmani, Kesehatan, dan Rekreasi (PJKR). Sejalan dengan penguatan kompetensinya dalam kajian administrasi pendidikan, pada tahun 2023 ia berpindah home base ke Program Magister Administrasi Pendidikan FKIP UNSIKA. Selain kiprah akademik, ia juga aktif sebagai penulis dan anggota Ikatan Penerbit Indonesia (IKAPI), dengan produktivitas karya ilmiah dan buku yang terbit secara konsisten setiap tahun. Di antara karya-karya pentingnya ialah *Manajemen Mutu (Teori dan Aplikasi)* (2020), *Pembelajaran Pencak Silat* (2021), *Pendidikan Sosial dan Budaya* (2022), *Filsafat Ilmu* (2023), *Administrasi Pendidikan* (2023), *Manajemen Sistem Pendidikan* (2024), *Administrasi dan Manajemen Pendidikan* (2024), *Kepemimpinan, Lingkungan Kerja dan Motivasi Guru* (2025), *Kurikulum Sekolah Dasar: Perspektif Filosofis, Inovasi, dan Implementasi* (2025), serta *Manajemen Pendidikan dan Pelatihan*

(2025). Produktivitas intelektual tersebut mencerminkan kontribusinya dalam memperkaya khazanah keilmuan pendidikan di Indonesia.

Dengan pengalaman panjang sebagai guru, pengelola akademik, dan dosen pada jenjang sarjana maupun pascasarjana, Dr. Saepul Ma'mun terus berkomitmen mengembangkan kajian administrasi pendidikan, manajemen mutu, kepemimpinan pendidikan, serta pengembangan kurikulum. Fokus pengabdianya pada reformasi pendidikan dan peningkatan kapasitas pendidik tercermin dalam praktik pengajaran, pembimbingan penelitian, dan kontribusi ilmiahnya dalam membangun ekosistem pendidikan yang progresif, adaptif, dan berkelanjutan.



Dr. H. Purwanto, M.Pd.

Dr. H. Purwanto, M.Pd., merupakan salah satu figur strategis dalam pembangunan pendidikan di Indonesia yang saat ini mengemban amanah sebagai Kepala Dinas Pendidikan Provinsi Jawa Barat. Dalam posisi tersebut, beliau memainkan peran kunci dalam merumuskan arah

kebijakan, mengoordinasikan program, serta memastikan peningkatan mutu pendidikan di provinsi terbesar di Indonesia. Lahir di Ciamis pada 5 Maret 1974, Purwanto dikenal sebagai birokrat pendidikan yang meniti karier secara sistematis dan konsisten, dari jenjang struktural dasar hingga mencapai puncak kepemimpinan di tingkat provinsi.

Pendidikan dasar beliau ditempuh di SDN Mangunjaya 3 Padaherang dan diselesaikan pada tahun 1986, kemudian melanjutkan ke SMPN Mangunjaya hingga lulus pada 1989. Pendidikan menengah atasnya dituntaskan di SMA Muhammadiyah

Banjarsari pada tahun 1992. Minat dan komitmennya terhadap dunia pendidikan mendorongnya melanjutkan studi ke Program D-II IKIP Bandung (1996). Semangat akademik tersebut berlanjut ketika ia meraih gelar Sarjana Administrasi Pendidikan dari Universitas Pendidikan Indonesia (UPI) pada tahun 2004. Untuk memperkuat kapasitas manajerial dan analisis kebijakan, ia melanjutkan pendidikan Magister Administrasi Pendidikan dan menuntaskannya pada 2008. Puncak pencapaiannya diwujudkan dengan diperolehnya gelar Doktor Administrasi Pendidikan dari UPI pada tahun 2020, yang semakin mengukuhkan kompetensinya sebagai pemimpin pendidikan.

Karier birokrasi Purwanto dimulai pada tahun 2001 sebagai Pelaksana di Bappeda. Berbekal disiplin dan kinerja yang konsisten, ia terus dipercaya menduduki berbagai jabatan strategis, antara lain Kasubid Pendidikan, Agama, dan Kesehatan (2008); Kepala Seksi Bina Ekonomi Bappeda (2011); serta Kepala Bidang Sosial Budaya (2017). Pada 2018, ia dilantik sebagai Kepala Dinas Pendidikan Kabupaten Purwakarta, posisi penting yang memperluas ruang lingkup kepemimpinannya dalam pengelolaan pendidikan daerah. Puncak kariernya ditandai dengan penunjukan sebagai Kepala Dinas Pendidikan Provinsi Jawa Barat pada tahun 2025, sebuah tanggung jawab besar dalam mengawal transformasi pendidikan di tingkat regional.

Kompetensi profesionalnya tidak hanya dibangun melalui pengalaman birokrasi, tetapi juga melalui berbagai program pengembangan kepemimpinan. Ia telah mengikuti Diklatpim Tingkat III Kemendagri (2014), Diklatpim Tingkat II PKP2A LAN (2018), *Leadership Education and Action Foundation for Sustainability* (LEANS) pada tahun 2024, serta memperoleh sertifikasi *Certified Government Risk Executive* (CGRE) pada tahun yang sama. Dedikasi dan prestasinya mendapat apresiasi nasional, antara lain melalui penganugerahan Satyalancana Karya Satya X dan XX dari Presiden Republik Indonesia, serta Perpendis Award 2025

sebagai Dinas Pendidikan Inovatif—yang menjadi bukti atas kontribusi nyata dan inovasi yang beliau hadirkan.

Selain mengemban peran struktural, Purwanto juga aktif berpartisipasi dalam berbagai organisasi profesi dan kemasyarakatan, seperti PGRI Kabupaten Purwakarta, Dewan Pendidikan Kabupaten Purwakarta, MUI Kabupaten Purwakarta, serta IKA UPI Karawang. Keterlibatan tersebut mencerminkan komitmennya dalam membangun ekosistem pendidikan yang kolaboratif, inklusif, dan berbasis pemberdayaan masyarakat.

Secara keseluruhan, perjalanan hidup dan karier Dr. H. Purwanto, M.Pd. menggambarkan sosok pemimpin visioner yang mengintegrasikan kapasitas akademik, pengalaman birokrasi, dan komitmen moral dalam memperjuangkan pendidikan yang lebih merata, berkualitas, dan berkeadilan bagi masyarakat Jawa Barat. Dengan dedikasi yang kuat terhadap inovasi dan transformasi pendidikan, beliau terus menjadi pendorong penting dalam upaya meningkatkan mutu sumber daya manusia di tingkat regional maupun nasional.



**Nenden Nadya Rizky Mashrul,
S.Pd., M.Pd.**

Nenden Nadya Rizky Mashrul, S.Pd., M.Pd., merupakan pendidik muda yang tengah menapaki karier profesional sebagai guru sekolah dasar dengan komitmen kuat terhadap pengembangan kompetensi pedagogik, manajerial, dan kepemimpinan pembelajaran. Lahir di Purwakarta pada 10 November 1999, ia tumbuh dalam lingkungan keluarga yang menjunjung tinggi pendidikan, kedisiplinan, dan etos kerja. Nilai-nilai tersebut membentuk karakter yang tangguh, berintegritas, serta

berorientasi pada pelayanan pendidikan yang humanis dan bermakna bagi peserta didik.

Pendidikan formalnya sepenuhnya ditempuh di Kabupaten Purwakarta. Ia menyelesaikan pendidikan dasar di SD Negeri 1 Plered (2006–2012), kemudian melanjutkan ke MTs Negeri 1 Plered (2012–2015), dan SMA Negeri 1 Sukatani (2015–2018). Minatnya terhadap dunia pendidikan mendorongnya melanjutkan studi di Universitas Singaperbangsa Karawang (UNSIKA) pada Program S-1 Manajemen Pendidikan Islam dan berhasil meraih gelar sarjana pada tahun 2022 dengan predikat sangat memuaskan (IPK 3,85). Semangat akademik tersebut berlanjut pada jenjang magister, dan pada tahun 2025 ia menuntaskan studi S-2 Administrasi Pendidikan di universitas yang sama dengan capaian akademik yang sangat baik (IPK 3,93). Pendidikan tinggi ini memperkuat kapasitasnya dalam memahami manajemen sekolah, kebijakan pendidikan, dan strategi peningkatan mutu pembelajaran.

Karier kependidikannya dimulai pada tahun 2019 ketika ia dipercaya sebagai Guru Pengganti Kelas 6 di MI Islamiyah Pamoyanan. Pengalaman awal ini memberinya ruang untuk mengembangkan keterampilan mengelola pembelajaran serta membangun kedekatan profesional dengan peserta didik. Pada tahun 2022–2023, ia melanjutkan tugas sebagai Guru Kelas 3 di UPTD SDN 1 Anjun, di mana ia menunjukkan kinerja yang konsisten dalam mengembangkan strategi pembelajaran yang adaptif dan responsif terhadap kebutuhan murid. Sejak 2024 hingga sekarang, ia bertugas sebagai Guru Kelas 4 di UPTD SDN 1 Cibogogirang, dengan fokus pada penguatan pengelolaan kelas, pengembangan asesmen formatif dan sumatif, penerapan model-model pembelajaran aktif, serta integrasi teknologi pendidikan untuk meningkatkan kualitas proses dan hasil belajar.

Selain pengalaman mengajar, Nenden terlibat aktif dalam organisasi pendidikan yang turut memperluas wawasan dan kompetensi

kepemimpinannya. Pada tahun 2020–2021, ia menjadi Pengurus Maharta UNSIKA sebagai staf Divisi PSDM, yang memperkokoh kapasitasnya dalam manajemen sumber daya manusia dan kolaborasi sosial. Pada periode 2023–2024, ia aktif sebagai anggota KKG Gugus 4 dan dipercaya sebagai Ketua Mata Pelajaran IPAS—sebuah bentuk pengakuan atas kemampuan akademik, profesionalisme, dan dedikasi dalam pengembangan pembelajaran di tingkat gugus.

Kompetensi profesional yang dimilikinya meliputi manajemen kelas, perencanaan dan evaluasi pembelajaran, administrasi pendidikan, strategi pembelajaran aktif, pengembangan RPP dan silabus, serta penggunaan teknologi pendidikan. Ditambah dengan kemampuan komunikasi efektif, kerja sama tim, kedisiplinan, serta kemampuan mengelola waktu dengan baik, ia hadir sebagai pendidik yang mampu menciptakan lingkungan belajar yang kondusif dan memfasilitasi perkembangan peserta didik secara optimal. Penguasaan bahasa Indonesia dan bahasa Sunda, serta kemampuan bahasa Inggris tingkat menengah, turut mendukung fleksibilitasnya dalam berinteraksi dalam konteks pendidikan yang beragam.

Dengan latar belakang akademik yang kuat, pengalaman profesional yang terus berkembang, serta komitmen pada inovasi pedagogik, Nenden Nadya Rizky Mashrul, S.Pd., M.Pd., tampil sebagai generasi pendidik muda yang siap berkontribusi dalam penguatan mutu pendidikan dasar. Ia terus mengembangkan diri sebagai guru yang humanis, reflektif, dan visioner, dengan orientasi pada pembelajaran yang berpihak pada peserta didik dan relevan dengan tuntutan pendidikan abad ke-21.

Dr. Drs. Endi Rochaendi, M.Pd.



Dr. Drs. Endi Rochaendi, M.Pd., merupakan Lektor dalam bidang Manajemen Pendidikan pada Program Studi Pendidikan Guru Sekolah Dasar (S-1) Universitas Alma Ata (UAA) Yogyakarta. Beliau dikenal sebagai akademisi yang memiliki pengalaman panjang dalam manajemen pendidikan, baik di ranah birokrasi maupun perguruan tinggi.

Perjalanan kariernya menunjukkan konsistensi dalam mengembangkan keahlian pada perencanaan, pengelolaan, dan evaluasi pendidikan, yang kemudian turut memperkuat kontribusinya dalam dunia akademik.

Karier profesionalnya dimulai pada tahun 1991 sebagai Pembantu Pimpinan di Kantor Departemen Pendidikan dan Kebudayaan (Depdikbud) Kabupaten Majalengka, Jawa Barat. Setelah itu, ia melanjutkan tugas sebagai Fungsional Umum di Dinas Pendidikan Pemerintah Kabupaten Majalengka, di mana ia mengemban berbagai posisi struktural yang berfokus pada perencanaan program dan evaluasi pendidikan. Pengalaman panjang di birokrasi pendidikan daerah membentuk perspektif yang komprehensif mengenai tata kelola pendidikan, dinamika kebijakan publik, serta tantangan implementasi program pendidikan di tingkat satuan wilayah.

Pada tahun 2019, ia memulai babak baru dalam kariernya dengan berpindah tugas sebagai Tenaga Pengajar di Sekolah Tinggi Farmasi (STF) YPIB Cirebon, Jawa Barat. Perpindahan ini memperluas ruang kontribusinya ke ranah pendidikan tinggi. Sejak tahun 2020 hingga sekarang, ia menjabat sebagai Dosen di Universitas Alma Ata Yogyakarta, sebuah posisi yang memungkinkannya mengembangkan kompetensi akademik sekaligus mengimplementasikan pengalaman birokrasi dalam praktik pembelajaran dan penelitian pendidikan.

Dalam hal pendidikan formal, Endi Rochaendi menempuh pendidikan dasar dan menengah di kampung kelahirannya, Desa Loji, Kecamatan Jatiwangi, Kabupaten Majalengka. Ia memperoleh gelar Sarjana (S-1) Perencanaan Pendidikan dari IKIP Jakarta (kini Universitas Negeri Jakarta) pada tahun 1990. Komitmennya terhadap pengembangan kompetensi berlanjut pada jenjang magister di IKIP Bandung (kini Universitas Pendidikan Indonesia), tempat ia meraih gelar S-2 Administrasi Pendidikan pada tahun 1999. Pada tahun 2018, ia menyelesaikan pendidikan doktoral (S-3) dalam bidang Administrasi Pendidikan di Universitas Pendidikan Indonesia, Bandung—sebuah pencapaian akademik yang mengukuhkan kapasitasnya sebagai peneliti dan akademisi.

Selama mengabdikan di UAA, ia mengampu sejumlah mata kuliah di Program Studi S-1 PGSD yang berkaitan dengan manajemen dan kepemimpinan pendidikan, antara lain Manajemen Pendidikan, Manajemen Berbasis Sekolah, Manajemen Kelas, Kepemimpinan Pendidikan, Profesi Keguruan, Pengembangan Kurikulum, Filsafat Pendidikan, serta Ilmu Pendidikan. Di Program Magister (S-2) Pendidikan Agama Islam, ia mengajar mata kuliah Analisis Kebijakan Pendidikan Agama Islam dan Inovasi Pengelolaan dan Kelembagaan Agama Islam, yang menjadi ruang baginya untuk menerapkan kajian kebijakan publik, manajemen kelembagaan, dan inovasi pendidikan secara lebih mendalam.

Dengan latar pengalaman birokrasi yang luas, capaian akademik yang kuat, serta kontribusi berkelanjutan dalam dunia pendidikan tinggi, Dr. Drs. Endi Rochaendi, M.Pd., tampil sebagai akademisi yang memiliki integritas, wawasan strategis, dan dedikasi tinggi dalam pengembangan ilmu manajemen pendidikan serta peningkatan mutu guru sekolah dasar.

Buku ini menawarkan pemahaman holistik mengenai konflik pendidikan di era digital sebagai fenomena multidimensional yang melibatkan regulasi emosi individu, distribusi kekuasaan dalam struktur sekolah, hingga dinamika organisasi yang menuntut transparansi dan kolaborasi. Di tengah perubahan teknologi, konflik tidak lagi sebatas tatap muka, tetapi menjelma dalam ruang virtual melalui interaksi daring, misinformasi digital, serta ketimpangan literasi teknologi yang semakin memperluas medan pertikaian. Manajemen konflik tidak cukup dilakukan secara reaktif; ia membutuhkan desain sistem yang adil, prosedural, dan partisipatif untuk membangun iklim kerja yang sehat, demokratis, dan responsif terhadap perubahan. Buku ini memperlihatkan bagaimana kepemimpinan adaptif, budaya komunikasi terbuka, serta kebijakan digital yang jelas mampu mentransformasi konflik menjadi peluang perbaikan institusional, inovasi pedagogis, dan penguatan kualitas pembelajaran. Dengan demikian, pembaca akan menemukan bahwa konflik bukan ancaman, melainkan energi perubahan untuk kemajuan pendidikan.

ITERA Press

Website: press.itera.ac.id

Email: press@itera.ac.id

ISBN 978-634-7583-02-4 (PDF)



9

786347

583024