

Manajemen Konflik pada Lembaga Pendidikan: Studi Kasus Pada SMP Negeri di Kota Makassar

Amin Nurfitra Mattayang, Kamaruddin Hasan, Muhammad Ardiansyah

Universitas Negeri Makassar

Jl. Bonto Langkasa, Kampus UNM Gunungsari Baru, Makassar

Correspondance: aminnurfitra.s22024@student.unm.ac.id

Abstract: This study aims to analyse the dynamics of conflict and conflict management strategies in educational settings, focusing on interactions between teachers at a public junior high school in Makassar City. The specific objectives of this study are to identify the forms and causes of conflict, and to analyse conflict resolution strategies based on Louis R. Pondy's organisational conflict theory and Thomas–Kilmann's conflict management model. This study uses a qualitative approach with a case study type. Data were collected through in-depth interviews, observations, and documentation studies. Data analysis was conducted using Miles and Huberman's interactive model, which includes data reduction, data presentation, and conclusion drawing. The results showed that conflicts in the school environment were latent and interpersonal, triggered by differences in views between senior and junior teachers, communication styles, and an imbalance in the division of tasks and responsibilities. The most commonly used conflict management strategies are compromise and accommodation, with the aim of maintaining harmony and stability in working relationships. However, these strategies tend to be short-term because they do not address the root causes of the conflict. In conclusion, effective conflict management in educational institutions requires a more participatory, open, and organisation-learning-oriented approach so that conflicts can be managed constructively and contribute to improving teacher performance and overall education quality.

Keywords: conflict management, resolution strategies, teachers, educational institutions.

Abstrak: Penelitian ini bertujuan untuk menganalisis dinamika konflik dan strategi manajemen konflik di lingkungan pendidikan, dengan fokus pada interaksi antar guru di salah satu Sekolah Menengah Pertama Negeri di Kota Makassar. Tujuan khusus penelitian ini adalah untuk mengidentifikasi bentuk dan faktor penyebab konflik, serta menganalisis strategi penyelesaiannya berdasarkan teori konflik organisasi Louis R. Pondy dan model manajemen konflik Thomas–Kilmann. Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan jenis studi kasus. Data dikumpulkan melalui wawancara mendalam, observasi dan studi dokumentasi. Analisis data dilakukan menggunakan model interaktif Miles dan Huberman yang meliputi reduksi data, penyajian data, serta penarikan kesimpulan. Hasil penelitian menunjukkan bahwa konflik di lingkungan sekolah bersifat laten dan interpersonal, yang dipicu oleh perbedaan pandangan antara guru senior dan junior, gaya komunikasi, serta pembagian tugas dan tanggung jawab yang tidak seimbang. Strategi manajemen konflik yang paling sering digunakan adalah kompromi dan akomodasi, dengan tujuan menjaga keharmonisan dan stabilitas hubungan kerja. Namun, strategi tersebut cenderung bersifat jangka pendek karena belum menyentuh akar permasalahan yang mendasari konflik. Kesimpulannya, manajemen konflik yang efektif di lembaga pendidikan memerlukan pendekatan yang lebih partisipatif, terbuka dan berorientasi pada pembelajaran organisasi agar konflik dapat dikelola secara konstruktif dan berkontribusi terhadap peningkatan kinerja guru serta kualitas pendidikan secara keseluruhan.

Kata kunci: Manajemen konflik, strategi penyelesaian, guru, lembaga pendidikan.

Pendidikan memiliki peran strategis dalam meningkatkan kualitas sumber daya manusia dan menentukan kemajuan suatu bangsa (Ertürk, 2022). Sekolah tidak hanya menjadi tempat berlangsungnya proses belajar, tetapi juga menjadi arena interaksi sosial yang melibatkan banyak individu dengan karakteristik berbeda (Mbokazi et al., 2022). Perbedaan latar belakang, nilai, dan kepentingan para pelaku pendidikan memungkinkan munculnya dinamika hubungan yang kompleks (Ali et al., 2019). Dengan situasi tersebut konflik menjadi fenomena yang sulit dihindari sebagai bagian dari aktivitas organisasi (Opoku-Asare et al., 2015). Konflik yang tidak dikelola dengan tepat dapat mengganggu kinerja dan stabilitas sekolah (Kostovski, 2025). Kondisi kerja guru dapat terpengaruh oleh intensitas konflik yang berkembang (Junça-Silva & Freire, 2022). Situasi ini menunjukkan pentingnya memahami manajemen konflik secara lebih mendalam di lingkungan pendidikan (Portelada, 2024).

Konflik yang terjadi di sekolah dapat berdampak pada efektivitas kerja guru dan keberlangsungan proses pendidikan (Padmanabhanunni & Pretorius, 2023). Ketika konflik tidak tertangani, hubungan kerja dapat melemah dan kolaborasi profesional terganggu (Looker et al., 2023). Namun konflik juga memiliki potensi positif sebagai pemicu inovasi dan peningkatan kualitas kerja apabila dikelola secara konstruktif (Berkowitz, 2025). Pandangan dua sisi mengenai konflik ini memberi gambaran bahwa konflik tidak selalu bersifat destruktif (Saxer, 2025). Pengalaman guru dalam menghadapi konflik menjadi komponen penting dalam menentukan arah dampak tersebut (Khairallah et al., 2023). Dinamika emosional yang dialami guru turut memengaruhi respons mereka dalam menyikapi konflik (Muthanna, 2022). Pemahaman mendalam tentang dinamika tersebut menjadi dasar penelitian yang mengkaji manajemen konflik (Durmuş, 2023).

Penelitian sebelumnya telah memberikan gambaran tentang pentingnya pengelolaan konflik di lembaga pendidikan (Imperial & Madrigal, 2021). Berbagai temuan memperlihatkan bahwa gaya kepemimpinan kepala sekolah memiliki kontribusi terhadap penyelesaian konflik (Mbokazi et al., 2022). Kepemimpinan yang demokratis dan komunikatif sering dikaitkan dengan kemampuan meredam potensi konflik (Ali et al., 2019). Selain itu, komunikasi interpersonal yang baik diyakini dapat memperkuat relasi profesional antar guru (Martinsone & Žydžiūnaitė, 2023). Namun penelitian dengan pendekatan kuantitatif belum sepenuhnya mengungkap pengalaman subjektif guru dalam situasi konflik tersebut (Opoku-Asare et al., 2015). Dinamika emosional dan persepsi internal guru tidak selalu dapat dijelaskan melalui data numerik (Ertürk, 2022). Kekosongan ini menunjukkan perlunya analisis yang lebih mendalam mengenai pengalaman personal guru (Imperial & Madrigal, 2021).

Berbagai penelitian lain juga menunjukkan bahwa kepala sekolah berperan penting dalam menciptakan pola komunikasi yang sehat (Kostovski, 2025). Kepemimpinan yang melibatkan partisipasi guru dipandang mampu membangun suasana kerja yang lebih kondusif (Ali et al., 2019). Temuan tersebut memperlihatkan bagaimana struktur organisasi memengaruhi perkembangan relasi kerja (Martinsone & Žydžiūnaitė, 2023). Beberapa penelitian menekankan pentingnya kepekaan pemimpin dalam menghadapi perbedaan pendapat (Junça-Silva & Freire, 2022). Ketidakhadiran kepekaan tersebut dapat meningkatkan eskalasi konflik (Pretorius et al., 2022). Situasi seperti ini menunjukkan bagaimana peran pemimpin

menjadi faktor penting dalam penyelesaian konflik (Looker et al., 2023). Konsep ini menjadi pijakan awal untuk menelaah lebih jauh pengalaman guru di sekolah (Berkowitz, 2025b).

Penelitian lain menyebutkan bahwa konflik di dunia pendidikan sering dipicu oleh lemahnya budaya organisasi dan ketidakseimbangan hubungan kerja (Opoku-Asare et al., 2015). Ketidakharmisan budaya organisasi dapat memicu ketegangan antar guru dalam menjalankan tugas (Ali et al., 2019). Iklim emosional yang terbentuk di sekolah turut memengaruhi cara guru merespon konflik. Ketika budaya organisasi tidak kuat, proses penyelesaian konflik menjadi lebih sulit dicapai. Namun konflik dapat menjadi kesempatan untuk memperbaiki struktur hubungan apabila dikelola secara tepat. Temuan seperti ini memperlihatkan pentingnya memahami secara mendalam kondisi internal sekolah (Muthanna, 2022). Analisis mendalam terhadap kondisi tersebut dapat memperkuat pemahaman tentang dinamika konflik (Durmuş, 2023).

Keterbatasan penelitian yang menyingkap pengalaman personal guru menunjukkan adanya ruang penelitian yang masih terbuka. Sebagian besar penelitian masih berfokus pada aspek struktural atau hubungan formal yang terjadi dalam organisasi (Opoku-Asare et al., 2015). Padahal, pengalaman emosional guru merupakan bagian yang sangat penting dalam memahami arah perkembangan konflik (Khairallah et al., 2023). Persepsi dan interpretasi guru terhadap suatu perbedaan seringkali menentukan cara mereka merespon situasi tersebut. Aspek-aspek ini kurang terungkap melalui pendekatan penelitian sebelumnya. Pengalaman langsung yang dialami guru dapat memberikan gambaran yang lebih kaya tentang dinamika konflik. Celah penelitian ini menjadi alasan penting bagi penggunaan pendekatan kualitatif

Kajian ini berfokus pada bentuk konflik yang muncul di sekolah, faktor-faktor yang memengaruhi perkembangan konflik, dan strategi penyelesaian yang digunakan dalam menghadapi konflik antar guru. Fokus tersebut diarahkan untuk memahami dinamika konflik secara lebih komprehensif melalui pengalaman guru. Analisis terhadap pengalaman mereka memberikan gambaran mengenai hubungan kerja yang berlangsung dalam organisasi sekolah (Kostelić et al., 2023). Gambaran tersebut menunjukkan bagaimana kondisi organisasi memengaruhi interaksi sosial para guru. Analisis semacam ini diperlukan untuk memahami strategi penyelesaian konflik yang diterapkan dalam praktik sehari-hari. Melalui pemetaan faktor dan pengalaman tersebut, penelitian ini menyajikan penjelasan yang kontekstual. Penjelasan tersebut menjadi kontribusi bagi pengembangan kajian manajemen konflik di lembaga pendidikan.

METODE

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan rancangan studi kasus untuk memahami makna, proses, dan dinamika konflik di lingkungan sekolah melalui penelusuran pengalaman subjektif para guru serta strategi penyelesaian yang diterapkan pihak sekolah. Pendekatan fenomenologis diterapkan agar data yang diperoleh mencerminkan realitas sebagaimana dialami informan, yang dipilih secara purposive mencakup guru, kepala sekolah, dan tenaga kependidikan yang terlibat dalam situasi konflik, dengan tetap menjaga kerahasiaan identitas mereka. Peneliti berperan sebagai instrumen utama dibantu pedoman

wawancara semi-terstruktur, lembar observasi, dan dokumentasi resmi sekolah untuk memperoleh data mengenai bentuk konflik, faktor pemicu, dan strategi penyelesaiannya. Data dikumpulkan melalui observasi partisipatif, wawancara mendalam, dan studi dokumentasi yang kemudian direkam, ditranskripsi, dan dikategorikan berdasarkan tema penelitian. Analisis dilakukan menggunakan model Miles dan Huberman melalui tahapan reduksi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan secara induktif. Keabsahan data diperkuat melalui triangulasi sumber dan metode, perpanjangan keikutsertaan, serta pemeriksaan sejawat. Dengan prosedur ini, penelitian mampu memberikan gambaran yang akurat mengenai dinamika manajemen konflik di lembaga pendidikan serta landasan untuk merumuskan strategi resolusi konflik yang lebih efektif.

HASIL DAN PEMBAHASAN

HASIL

Gambaran Konflik di Salah Satu Sekolah Menengah Pertama Negeri di Makassar

Konflik individu di salah satu Sekolah Menengah Pertama Negeri di Makassar muncul terutama dari ketegangan antara idealisme profesional guru dengan tuntutan administratif yang tinggi. Guru merasa waktu dan energi emosional mereka tersedot oleh kewajiban laporan dan pekerjaan birokratis, sehingga ruang untuk menyiapkan pembelajaran yang kreatif menjadi semakin terbatas. Dalam wawancara, seorang guru mengatakan bahwa ia “lebih banyak mengejar deadline laporan daripada menyusun media pembelajaran yang menarik”, yang menggambarkan tekanan psikologis yang dialami. Situasi ini menumbuhkan rasa frustrasi, kelelahan emosional, dan penurunan motivasi kerja yang berkelanjutan. Konflik individu juga tampak dalam bentuk kecemasan, kesulitan konsentrasi saat mengajar, dan rasa bersalah ketika merasa tidak mampu memenuhi standar profesional yang mereka yakini. Perbedaan antara nilai-nilai ideal pendidikan dengan realitas kerja sehari-hari dirasakan sebagai beban batin yang terus-menerus. Akumulasi tekanan ini kemudian menjadi dasar laten bagi munculnya bentuk konflik lain di level antarindividu dan antarkelompok di sekolah.

Pada level antarindividu, konflik terutama muncul dalam hubungan kerja antar guru yang memiliki perbedaan gaya komunikasi, kepribadian, dan cara pandang profesional. Guru senior cenderung mempertahankan cara kerja yang dianggap sudah teruji, sedangkan guru junior mendorong inovasi dan penggunaan teknologi dalam pembelajaran. Perbedaan ini sering menimbulkan ketegangan ketika keduanya harus bekerja sama dalam tim, misalnya dalam penyusunan program sekolah atau pengembangan perangkat ajar. Dalam beberapa wawancara, guru dan staf mengungkapkan adanya situasi “saling mendiamkan”, menghindari diskusi, atau berbicara secara formal saja setelah terjadi perbedaan pendapat. Pola menghindar ini tidak selalu tampak sebagai pertengkaran terbuka, tetapi terasa dalam bentuk jarak emosional dan berkurangnya kepercayaan. Konflik antarindividu juga tampak dalam bentuk penilaian negatif terselubung terhadap gaya kerja rekan sejawat. Kondisi ini secara perlahan menurunkan kualitas kolaborasi profesional di antara guru.

Konflik antarkelompok di sekolah ini memperlihatkan kompleksitas yang lebih tinggi karena melibatkan perbedaan tujuan, peran, dan kepentingan beberapa kelompok kerja. Perbedaan tampak antara kelompok guru mata pelajaran dengan wali kelas, antara guru senior dan guru junior, serta antara tenaga pendidik dan tenaga kependidikan. Guru mata pelajaran lebih menekankan pencapaian nilai akademik, sementara wali kelas lebih fokus pada pembinaan karakter dan masalah non-akademik siswa. Tenaga kependidikan menaruh perhatian besar pada kelancaran administrasi dan tata kelola, yang kadang dirasakan membebani tenaga pendidik. Observasi menunjukkan bahwa dalam rapat-rapat tertentu muncul ketidaksepakatan mengenai prioritas program dan pembagian tanggung jawab, meskipun jarang diungkapkan secara konfrontatif. Ketegangan antarkelompok sering muncul dalam bentuk komunikasi yang makin formal, pembatasan kerja sama, dan kecenderungan bekerja dalam “blok” kelompok masing-masing. Pola ini menghambat sinergi lintas fungsi yang dibutuhkan sekolah untuk mencapai tujuan pendidikan secara utuh.

Secara keseluruhan, konflik di sekolah ini menunjukkan pola sistematis yang dapat dilacak dari fase laten hingga dampak pascakonflik. Pada fase awal, konflik individu dan antarindividu masih banyak disangkal atau ditekan demi menjaga kesan harmoni di permukaan. Namun, penyangkalan ini justru melahirkan tekanan emosional yang terakumulasi dan menjalar menjadi konflik antarkelompok. Di tahap manifest, konflik lebih sering muncul dalam bentuk penarikan diri, penurunan partisipasi, dan melemahnya kerja tim daripada konfrontasi terbuka. Dampak jangka panjang yang tampak adalah penurunan komitmen terhadap organisasi, erosi kepercayaan, dan semakin menguatnya sikap sinis terhadap kebijakan sekolah. Beberapa guru menyatakan merasa “bekerja sendiri-sendiri saja”, menggambarkan lemahnya rasa memiliki terhadap organisasi. Pola ini menunjukkan bahwa konflik tidak berdiri sendiri, melainkan saling berkaitan antara level individu, antarindividu, dan antarkelompok. Kondisi tersebut menegaskan perlunya manajemen konflik yang lebih dini dan sistemik.

Faktor Faktor yang Mempengaruhi Timbulnya Konflik

Faktor pertama yang menonjol dalam mempengaruhi timbulnya konflik di sekolah adalah keberadaan pilihan-pilihan yang saling bertentangan di antara warga sekolah. Perbedaan filosofi pendidikan antara pendekatan tradisional dan modern tampak jelas dalam perumusan strategi pembelajaran dan kebijakan kelas. Guru senior cenderung mempertahankan pola disiplin ketat dan penguasaan konten, sedangkan guru muda lebih menekankan kreativitas, partisipasi siswa, dan penggunaan metode inovatif. Perbedaan ini tidak hanya menyentuh aspek teknis, tetapi juga menyentuh keyakinan mendasar tentang hakikat pendidikan yang baik. Dalam rapat, perbedaan pilihan ini kadang berujung pada tarik-menarik kepentingan terkait kebijakan disiplin siswa, sistem penilaian, dan prioritas program sekolah. Ketika tidak ada forum dialog yang efektif, perbedaan pilihan tersebut dibiarkan menggantung tanpa penyelesaian. Kondisi ini secara perlahan berubah menjadi ketegangan yang sulit diurai.

Faktor kedua adalah ketidakcocokan antar individu yang muncul dari variasi gaya komunikasi, gaya kerja, nilai profesional, dan kepribadian. Guru yang terbiasa berbicara langsung sering dinilai kasar oleh

rekan yang lebih berhati-hati dan tidak suka konfrontasi. Perbedaan ritme dan standar kerja juga memunculkan keluhan, misalnya dari guru yang sangat terstruktur terhadap rekan yang dianggap terlalu spontan dan kurang rapi dalam dokumentasi. Ketidakcocokan nilai profesional tampak ketika sebagian guru lebih menekankan kepatuhan prosedural, sementara yang lain menekankan fleksibilitas dan inovasi. Dalam situasi tekanan kerja, perbedaan kepribadian dan temperamen semakin mudah memicu gesekan kecil. Ketika tidak difasilitasi menjadi diskusi terbuka, ketidakcocokan ini berubah menjadi prasangka dan penilaian negatif yang menetap. Akumulasi ketidakcocokan inilah yang kemudian menjadi lahan subur bagi konflik antarindividu.

Faktor berikutnya yang berperan penting adalah kelangkaan sumber daya, baik dalam bentuk waktu, tenaga, maupun fasilitas. Beban kerja yang padat, target administratif yang tinggi, dan keterbatasan sarana pendukung pembelajaran memaksa guru bersaing secara halus untuk mendapatkan akses yang mereka anggap memadai. Dalam wawancara, beberapa guru menyebut harus “mengalah” dalam penggunaan ruangan, jadwal, atau fasilitas tertentu karena merasa tidak punya posisi tawar yang kuat. Keterbatasan waktu juga menyebabkan koordinasi antar guru dan antara guru dengan tenaga kependidikan tidak berlangsung optimal. Di beberapa kasus, guru merasa tugas tambahan dibagikan secara tidak adil, terutama ketika pertimbangan beban kerja aktual tidak benar-benar dipetakan. Kondisi ini memunculkan persepsi ketidakadilan yang memperkuat ketegangan tersembunyi. Ketika mekanisme alokasi sumber daya tidak transparan, konflik dengan cepat tereskalasi menjadi keluhan interpersonal dan antarkelompok.

Selain itu, perbedaan tujuan dan kepentingan juga menjadi pemicu konflik yang cukup mendasar di sekolah. Pada tingkat individu, guru memiliki orientasi karier dan fokus profesional yang berbeda, misalnya antara yang lebih mengejar prestasi akademik siswa dengan yang lebih mengutamakan penguatan karakter. Pada tingkat kelompok, terdapat kepentingan yang berbeda antara unit atau koordinator program yang masing-masing ingin memastikan programnya mendapat dukungan prioritas. Di tingkat institusional, sekolah berada dalam tarik-menarik antara tuntutan jangka pendek seperti nilai ujian dan target akreditasi dengan tujuan jangka panjang seperti pembentukan profil lulusan yang berkarakter. Ketika tidak ada forum perencanaan strategis yang mampu menyatukan berbagai tujuan tersebut, perbedaan ini berubah menjadi persaingan yang tidak sehat. Hal ini tampak dalam bentuk perdebatan tersembunyi, lobi-lobi informal, dan usaha mempengaruhi kebijakan melalui jalur nonformal. Perbedaan tujuan dan kepentingan yang tidak dikelola ini akhirnya memicu fragmentasi di dalam komunitas sekolah.

Faktor terakhir yang memperkuat konflik adalah kekecewaan yang memuncak akibat berbagai ketidakpuasan yang tidak pernah terselesaikan secara tuntas. Guru dan staf mengungkapkan pengalaman merasa tidak dihargai, tidak dilibatkan dalam keputusan, atau diperlakukan tidak adil dalam pembagian tugas dan penghargaan. Pada tahap awal, kekecewaan muncul dalam bentuk komentar ringan dan keluhan informal di ruang guru. Seiring waktu, ketika situasi yang sama berulang tanpa respon yang memadai, kekecewaan berkembang menjadi frustrasi dan sinisme. Beberapa informan menggambarkan perasaan “percuma berbicara” karena pengalaman sebelumnya menunjukkan bahwa masukan mereka tidak direspons. Pada titik tertentu, kekecewaan ini meledak dalam bentuk konflik terbuka, penolakan kebijakan,

atau sikap pasif-agresif. Kekecewaan yang memuncak ini berdampak langsung pada kualitas hubungan kerja, semangat mengajar, dan suasana emosional di lingkungan sekolah.

Manajemen Konflik yang Dilakukan Oleh Pihak Sekolah

Temuan penelitian menunjukkan bahwa pihak sekolah menggunakan beragam gaya manajemen konflik yang secara umum sejalan dengan lima mode dalam model Thomas-Kilmann, yakni kompetitif, menghindari, mengakomodasi, kolaboratif, dan kompromi. Tidak ada satu gaya yang digunakan secara tunggal, melainkan kombinasi yang berbeda-beda sesuai konteks dan aktor yang terlibat. Dalam situasi tertentu, kepala sekolah atau pimpinan memilih pendekatan tegas dan langsung ketika konflik dinilai mengganggu proses belajar mengajar secara signifikan. Namun, dalam banyak kasus sehari-hari, warga sekolah cenderung menggunakan pendekatan yang lebih lunak dan menghindari konfrontasi terbuka. Pilihan gaya ini sangat dipengaruhi oleh budaya kerja yang menjunjung harmoni di permukaan. Variasi cara pandang terhadap konflik juga mempengaruhi bagaimana setiap pihak mengambil sikap ketika perbedaan muncul. Secara umum, masih tampak dominasi gaya yang memberi prioritas pada ketenangan jangka pendek dibanding penyelesaian akar masalah.

Strategi kompetitif tampak digunakan terutama pada konflik yang berkaitan dengan kebijakan resmi sekolah atau penegakan aturan. Kepala sekolah atau pimpinan tertentu mengambil keputusan sepihak ketika isu dianggap menyangkut kepentingan institusi yang luas atau menyentuh prinsip dasar tata tertib. Misalnya, dalam kasus pelanggaran kedisiplinan yang berdampak pada citra sekolah, pimpinan memilih keputusan cepat tanpa banyak negosiasi. Dalam wawancara, guru mengakui bahwa pola ini “mempercepat” selesainya isu tertentu, tetapi di saat yang sama menimbulkan perasaan tidak dilibatkan. Di beberapa kasus, penggunaan wewenang formal untuk memutus konflik berujung pada rasa enggan untuk menyampaikan pendapat secara terbuka di kemudian hari. Hal ini menunjukkan bahwa gaya kompetitif efektif untuk situasi tertentu, tetapi berpotensi mengurangi partisipasi dan kepercayaan bila digunakan terlalu sering.

Gaya menghindari muncul sebagai strategi yang cukup dominan dalam interaksi sehari-hari di sekolah, terutama pada konflik antarindividu dan antarkelompok yang dianggap “tidak terlalu besar”. Guru yang berselisih paham sering memilih untuk saling mendiamkan dan mengurangi intensitas komunikasi daripada membicarakan masalah secara terbuka. Rekan kerja lain kerap mengambil posisi netral dan “tidak mau ikut campur” meskipun menyadari adanya ketegangan. Dalam beberapa kasus, pimpinan membiarkan konflik kecil “mereda sendiri” tanpa ada fasilitasi dialog yang terstruktur. Pola ini menciptakan kesan bahwa konflik adalah sesuatu yang harus dihindari, bukan dikelola. Akibatnya, banyak persoalan yang tersimpan sebagai ketegangan laten dan terselesaikan hanya di permukaan. Sikap menghindari memang mengurangi situasi canggung dalam jangka pendek, tetapi meninggalkan banyak hal yang menggantung tanpa solusi.

Gaya mengakomodasi juga banyak ditemukan, terutama pada guru yang memprioritaskan keharmonisan hubungan kerja dan kelancaran proses belajar mengajar. Dalam beberapa situasi, guru bersedia mengalah dalam penentuan jadwal, pembagian tugas, atau teknis pelaksanaan program demi menghindari perdebatan panjang. Informan menceritakan bahwa mereka “lebih baik mengikuti saja”

keputusan mayoritas atau pimpinan walaupun tidak sepenuhnya setuju. Sikap ini membantu menjaga suasana kerja tetap kondusif di permukaan dan mengurangi risiko konflik terbuka. Namun, di sisi lain, pengorbanan kepentingan pribadi yang berulang tanpa ruang ekspresi dapat menimbulkan kelelahan emosional. Jika tidak diimbangi dengan apresiasi dan komunikasi yang baik, pola mengakomodasi berlebihan berpotensi melahirkan kekecewaan tersembunyi. Dengan demikian, gaya ini memiliki manfaat menjaga stabilitas jangka pendek, tetapi tetap memerlukan pengelolaan agar tidak berubah menjadi sumber konflik baru.

Gaya kolaboratif mulai tampak terutama dalam forum tertentu ketika pihak sekolah menyadari perlunya solusi jangka panjang yang melibatkan berbagai pemangku kepentingan. Dalam penyusunan program sekolah atau penanganan kasus yang kompleks, pimpinan mengundang guru-guru dari berbagai latar belakang untuk berdiskusi dan mencari solusi bersama. Pada situasi ini, perbedaan pandangan dijadikan bahan tukar pikiran, bukan ancaman. Guru yang terlibat merasakan adanya kesempatan untuk menjelaskan sudut pandang dan kebutuhan mereka. Dalam observasi, terlihat beberapa rapat yang diwarnai diskusi terbuka dengan upaya merumuskan kesepakatan yang dapat diterima semua pihak. Meskipun belum menjadi pola dominan, upaya kolaboratif ini menunjukkan potensi berkembangnya budaya dialog yang lebih sehat. Keterbatasannya terletak pada belum meratanya keterampilan fasilitasi dan ketersediaan waktu yang memadai untuk proses kolaboratif yang ideal.

Gaya kompromi tampak menjadi strategi yang paling sering digunakan untuk menyelesaikan konflik praktis di sekolah. Dalam berbagai urusan seperti pembagian jam mengajar, penunjukan koordinator kegiatan, atau pemanfaatan fasilitas, pihak-pihak yang terlibat cenderung mencari titik tengah yang dianggap “cukup adil” bagi semua. Guru menyebut adanya praktik “saling mengalah sedikit” demi tercapainya kesepakatan. Pendekatan ini membantu sekolah menjaga kelancaran operasional tanpa harus terjebak pada perdebatan berkepanjangan. Namun, kompromi yang terlalu sering berfokus pada solusi tengah terkadang membuat akar masalah tidak benar-benar dibahas. Dalam jangka panjang, ada risiko nilai-nilai penting atau prinsip profesional dikompromikan terlalu jauh. Meski demikian, secara umum gaya kompromi dirasakan paling realistis oleh para guru dalam konteks keterbatasan waktu dan sumber daya yang mereka hadapi.

PEMBAHASAN

Gambaran Konflik di Salah Satu Sekolah Menengah Pertama Negeri di Makassar

Temuan mengenai konflik individu yang berawal dari ketegangan antara idealisme profesional guru dan tuntutan administratif sejalan dengan kajian tentang beban kerja dan konflik peran dalam lembaga pendidikan (Arvidsson et al., 2019); (Pellerone et al., 2020). Penelitian tentang konflik di sekolah menunjukkan bahwa tekanan administratif, tuntutan akuntabilitas, dan ekspektasi kinerja dapat memicu stres kerja dan konflik intrapersonal pada guru, terutama ketika nilai profesional mereka tidak terakomodasi secara memadai (Panisoara et al., 2020); (Marić et al., 2020). Studi mengenai resiliensi dan kesejahteraan guru juga menegaskan bahwa guru yang menghadapi tekanan berkelanjutan membutuhkan dukungan

organisasi untuk mencegah kelelahan emosional dan penurunan komitmen terhadap profesi (Mota et al., 2021); (Padmanabhanunni & Pretorius, 2023); (Agyapong et al., 2022). Konflik individu yang ditemukan di sekolah penelitian mencerminkan persoalan struktural yang bukan hanya bersifat lokal, tetapi juga umum di berbagai sistem pendidikan (Madigan et al., 2023). Konflik laten yang muncul dari ketidakseimbangan antara tugas pedagogis dan administratif menandai perlunya penataan kembali beban kerja guru secara lebih proporsional (Chen et al., 2022). Hal ini sejalan dengan kajian yang menekankan pentingnya keseimbangan antara tuntutan organisasi dan kesejahteraan psikologis tenaga pendidik (Barros et al., 2025); (Pakdee et al., 2025). Dengan demikian temuan lapangan mengonfirmasi bahwa konflik individu tidak dapat dipandang sekadar sebagai kelemahan personal, melainkan sebagai dampak dari desain kerja dan tata kelola sekolah.

Konflik antarindividu yang tampak dalam bentuk perbedaan gaya komunikasi, kepribadian, dan orientasi profesional selaras dengan literatur mengenai konflik interpersonal di lingkungan pendidikan (Dreer, 2022). Penelitian terbaru menunjukkan bahwa konflik interpersonal antara guru sering berakar pada miskomunikasi, perbedaan norma profesional, dan kesenjangan generasi, terutama antara guru senior dan junior (Kurrle & Warwas, 2025); (Kariou et al., 2021). Kajian lain menegaskan bahwa budaya organisasi yang menghindari konfrontasi terbuka cenderung mendorong pola penghindaran dan komunikasi formalistik, sebagaimana tampak di sekolah penelitian (Genoud & Waroux, 2021). Pola “saling mendiamkan” dan penarikan diri yang ditemukan di lapangan konsisten dengan temuan bahwa konflik interpersonal di sekolah sering berwujud perilaku pasif-agresif, bukan pertentangan eksplisit (Burger, 2022); (Xie & Jiang, 2022). Perbandingan ini menunjukkan bahwa dinamika konflik antarindividu di sekolah tersebut tidak menyimpang dari kecenderungan umum di lembaga pendidikan lain, terutama yang memiliki hierarki kuat dan budaya menjaga harmoni permukaan. Hal ini menguatkan argumentasi bahwa intervensi peningkatan keterampilan komunikasi, empati, dan resolusi konflik interpersonal penting dikembangkan sebagai bagian dari program pengembangan profesional guru (Agyapong et al., 2022; Barros et al., 2025).

Konflik antarkelompok yang muncul antara guru mata pelajaran, wali kelas, guru senior–junior, serta tenaga pendidik dan kependidikan mencerminkan kompleksitas konflik struktural dalam organisasi sekolah. Kajian tentang budaya sekolah dan konflik menunjukkan bahwa perbedaan fungsi, tujuan, dan orientasi kerja antarunit sering menjadi sumber konflik laten yang mengganggu integrasi organisasi (Yang & Zhou, 2025); (Dreer, 2022). Studi tentang kepemimpinan adaptif di sekolah misalnya menemukan bahwa ketegangan antara kelompok guru yang berbeda usia dan kepentingan dapat memicu konflik antarkelompok ketika tidak difasilitasi melalui komunikasi yang terbuka (Alarcón-Espinoza et al., 2025). Penelitian lain juga menegaskan bahwa perbedaan fokus antara pencapaian akademik dan pembinaan karakter dapat melahirkan perdebatan mengenai prioritas program dan alokasi sumber daya (Bonilla et al., 2024). Dalam perspektif ini, temuan di sekolah penelitian memperlihatkan pola yang konsisten dengan literatur, terutama terkait munculnya “blok-blok” kelompok yang cenderung mempertahankan kepentingan masing-masing. Kontribusi penting penelitian ini adalah deskripsi rinci tentang bagaimana konflik antarkelompok

termanifestasi secara halus melalui pola komunikasi formal, pembatasan kolaborasi, dan jarak emosional yang makin lebar (Yang & Zhou, 2025).

Dampak konflik di tiga level—individu, antarindividu, dan antarkelompok—mendukung pandangan bahwa konflik yang tidak dikelola akan menimbulkan aftermath negatif berupa penurunan komitmen, erosi kepercayaan, dan melemahnya kerja sama (Kariou et al., 2021; Madigan et al., 2023). Studi tinjauan sistematis mengenai konflik di lembaga pendidikan menegaskan bahwa konflik yang dibiarkan tanpa penyelesaian yang jelas akan mengganggu iklim kerja dan efektivitas organisasi dalam jangka panjang (Kurrle & Warwas, 2025; Agyapong et al., 2022). Penelitian lain memperlihatkan bahwa konflik yang berulang dan tidak terselesaikan dapat mendorong munculnya budaya sinis dan ketidakpercayaan terhadap kebijakan sekolah (Padmanabhanunni & Pretorius, 2023; Genoud & Waroux, 2021). Hasil penelitian ini menambahkan bukti empiris bahwa dampak konflik tidak hanya terasa pada hubungan antarindividu, tetapi juga pada mutu pembelajaran dan partisipasi guru dalam program pengembangan sekolah (Bonilla et al., 2024; Alarcón-Espinoza et al., 2025). Dengan demikian, temuan lapangan memperkuat argumentasi bahwa manajemen konflik di sekolah tidak dapat dipisahkan dari upaya pengembangan budaya organisasi yang sehat dan kolaboratif (Dreer, 2022; Yang & Zhou, 2025). Upaya transformasi budaya dari sekadar menghindari konflik menuju pengelolaan konflik secara konstruktif menjadi agenda strategis yang relevan.

Faktor Faktor yang Mempengaruhi Timbulnya Konflik

Faktor pilihan yang saling bertentangan antara pendekatan tradisional dan modern dalam pembelajaran berkaitan erat dengan kajian tentang perubahan pedagogis di sekolah (Bonilla et al., 2024; Alarcón-Espinoza et al., 2025). Penelitian mutakhir menunjukkan bahwa implementasi inovasi pembelajaran sering berhadapan dengan resistensi budaya dari guru yang telah lama terbiasa dengan pola konvensional (Xie & Jiang, 2022; Panisoara et al., 2020). Ketegangan antara orientasi pada penguasaan konten dan orientasi pada pengembangan kompetensi abad 21 menimbulkan perbedaan prioritas dalam perencanaan pembelajaran (Mota et al., 2021). Studi lain juga menemukan bahwa sekolah yang tidak menyediakan ruang dialog pedagogis cenderung mengalami konflik tersembunyi antar kelompok guru yang berbeda orientasi (Bonilla et al., 2024). Temuan penelitian ini mengonfirmasi bahwa perbedaan pilihan bukan semata-mata persoalan teknis, melainkan menyentuh ranah nilai dan keyakinan profesional (Dreer, 2022). Oleh karena itu, manajemen konflik di ranah ini perlu diintegrasikan dengan program pengembangan kurikulum dan pembinaan profesional, bukan sekadar diserahkan pada relasi informal antar guru (Yang & Zhou, 2025).

Ketidakcocokan dalam gaya komunikasi, gaya kerja, dan nilai profesional yang ditemukan di sekolah penelitian sejalan dengan literatur tentang work-style conflict dan interpersonal mismatch di organisasi pendidikan (Genoud & Waroux, 2021; Dreer, 2022). Kajian mengenai konflik interpersonal di lingkungan sekolah menunjukkan bahwa perbedaan gaya komunikasi dan preferensi kerja sering memicu kesalahpahaman yang berujung pada konflik berkepanjangan (Burger, 2022; Kariou et al., 2021). Studi lain menekankan pentingnya kecerdasan emosional dan keterampilan komunikasi guru untuk mengelola

perbedaan tersebut secara konstruktif (Barros et al., 2025; Agyapong et al., 2022). Temuan ini menguatkan bahwa ketidakcocokan adalah fenomena alamiah di setiap organisasi yang beranggotakan individu beragam, termasuk di sekolah. Perbedaannya terletak pada ada tidaknya mekanisme formal dan budaya dialog yang mampu mengubah ketidakcocokan menjadi ruang belajar bersama (Kurrle & Warwas, 2025). Dalam konteks sekolah penelitian, ketiadaan forum dialog efektif membuat ketidakcocokan dibiarkan menjadi prasangka dan kekecewaan yang tertumpuk.

Kelangkaan sumber daya sebagai pemicu konflik yang sangat menonjol di sekolah penelitian selaras dengan berbagai penelitian mengenai hubungan antara konflik dan distribusi sumber daya di lembaga pendidikan (Chen et al., 2022; Yang & Zhou, 2025). Studi empiris menunjukkan bahwa keterbatasan fasilitas, waktu, dan dukungan administratif sering memicu persaingan antar guru dan unit kerja dalam mengakses sumber daya tersebut (Panisoara et al., 2020). Penelitian lain menegaskan bahwa persepsi ketidakadilan dalam alokasi sumber daya jauh lebih berbahaya dibanding kelangkaan itu sendiri, karena memunculkan rasa tidak dihargai dan ketidakpercayaan terhadap manajemen sekolah (Pakdee et al., 2025; Genoud & Waroux, 2021). Dalam perspektif itu, temuan bahwa proses alokasi sumber daya di sekolah penelitian dirasakan kurang transparan sangat relevan. Hal ini menunjukkan bahwa penyelesaian konflik tidak cukup hanya menambah sumber daya, tetapi juga memerlukan reformasi dalam mekanisme pengambilan keputusan dan komunikasi kebijakan (Dreer, 2022).

Perbedaan tujuan dan kepentingan yang muncul di berbagai level—individu, kelompok, dan institusional—menggambarkan adanya ketegangan antara orientasi parsial dan orientasi sistemik (Kurrle & Warwas, 2025). Literatur tentang manajemen sekolah menegaskan bahwa konflik antara tujuan jangka pendek dan jangka panjang sering menjadi sumber ketegangan utama dalam organisasi pendidikan (Yang & Zhou, 2025; Madigan et al., 2023). Penelitian lain menunjukkan bahwa ketika visi dan misi sekolah tidak benar-benar diinternalisasi oleh guru dan staf, tujuan masing-masing kelompok akan mendominasi dan memicu fragmentasi (Alarcón-Espinoza et al., 2025). Temuan penelitian ini mengonfirmasi pentingnya proses perencanaan strategis yang partisipatif untuk menyelaraskan berbagai tujuan dan kepentingan tersebut (Bonilla et al., 2024). Tanpa proses ini, perbedaan tujuan akan terus menjadi sumber konflik laten yang sulit diselesaikan.

Faktor kekecewaan yang memuncak sebagai pemicu konflik yang bersifat emosional dan akumulatif memperkaya pemahaman tentang dimensi afektif konflik di sekolah. Studi mutakhir menunjukkan bahwa pengalaman tidak didengar, tidak dihargai, atau diperlakukan tidak adil membentuk dasar emosional bagi konflik yang sulit dipulihkan (Padmanabhanunni & Pretorius, 2023; Agyapong et al., 2022). Penelitian lainnya menekankan bahwa kekecewaan yang berulang tanpa mekanisme umpan balik dan resolusi akan mengarah pada disengagement, sinisme, dan budaya organisasi yang negatif (Genoud & Waroux, 2021; Barros et al., 2025). Dalam konteks ini, temuan di sekolah penelitian menunjukkan pentingnya menciptakan sistem keluhan dan aspirasi yang aman dan dipercaya, serta budaya refleksi bersama (Kariou et al., 2021). Hal ini selaras dengan rekomendasi literatur agar organisasi pendidikan mengembangkan mekanisme “early

warning” terhadap akumulasi ketidakpuasan, sebelum berubah menjadi konflik terbuka yang destruktif (Kurrle & Warwas, 2025; Dreer, 2022).

Manajemen Konflik yang Dilakukan Oleh Pihak Sekolah

Penerapan berbagai gaya manajemen konflik yang sejalan dengan model Thomas-Kilmann menunjukkan bahwa sekolah telah memiliki “repertoar” strategi, meskipun belum semuanya digunakan secara seimbang (Bonilla et al., 2024; Alarcón-Espinoza et al., 2025). Literatur tentang conflict mode di lingkungan pendidikan menegaskan bahwa efektivitas manajemen konflik bergantung pada kemampuan memilih gaya yang sesuai dengan konteks, bukan pada dominasi satu gaya tertentu (Burger, 2022). Studi empiris mengenai gaya manajemen konflik kepala sekolah dan guru juga menunjukkan bahwa fleksibilitas dalam menggunakan beragam gaya berkorelasi dengan iklim sekolah yang lebih positif dan komitmen organisasi yang lebih tinggi (Yang & Zhou, 2025; Dreer, 2022). Dalam perspektif ini, temuan bahwa sekolah menggunakan kombinasi gaya kompetitif, menghindar, mengakomodasi, kolaboratif, dan kompromi dapat dipandang sebagai potensi awal yang perlu diarahkan dan diperkuat. Tantangannya adalah memastikan bahwa pemilihan gaya tidak sekadar didorong oleh kebiasaan atau kenyamanan pribadi, tetapi berdasarkan pertimbangan etis, pedagogis, dan organisasional.

Dominasi gaya kompetitif pada isu-isu kebijakan dan kedisiplinan sejalan dengan temuan bahwa pemimpin pendidikan sering menggunakan kewenangan formalnya ketika berhadapan dengan konflik yang dinilai menyentuh stabilitas institusi (Panisoara et al., 2020; Marić et al., 2020). Namun, literatur memperingatkan bahwa penggunaan gaya kompetitif secara berlebihan dapat melemahkan partisipasi guru dalam proses pengambilan keputusan dan menurunkan rasa memiliki terhadap kebijakan sekolah (Agyapong et al., 2022; Madigan et al., 2023). Temuan di sekolah penelitian yang menunjukkan adanya perasaan tidak dilibatkan dan kecenderungan diam setelah keputusan sepihak memperkuat peringatan ini. Oleh karena itu, gaya kompetitif sebaiknya diposisikan sebagai pilihan terakhir untuk situasi kritis, bukan sebagai pola utama dalam mengelola perbedaan pendapat. Ke depan, penting untuk mengembangkan mekanisme pengambilan keputusan yang memberi ruang diskusi tanpa mengurangi otoritas pimpinan ketika diperlukan (Yang & Zhou, 2025).

aya menghindar yang tampak dominan dalam hubungan antarindividu memperlihatkan kesesuaian dengan budaya organisasi yang mengutamakan harmoni permukaan (Genoud & Waroux, 2021). Namun, kajian teoritis dan empiris menegaskan bahwa penghindaran konflik hanya efektif untuk isu minor dan jangka pendek, sementara untuk isu struktural dan relasional justru memperbesar biaya emosional dan organisasional (Kariou et al., 2021; Padmanabhanunni & Pretorius, 2023). Studi tentang konflik di sekolah menunjukkan bahwa kecenderungan menghindar berkaitan dengan rendahnya keterbukaan komunikasi, melemahnya kepercayaan, dan lambatnya proses perbaikan (Dreer, 2022; Burger, 2022). Temuan lapangan yang memperlihatkan banyaknya persoalan “mengambang” dan akumulasi ketidakpuasan membenarkan analisis ini. Dengan demikian, salah satu rekomendasi penting adalah memperkuat kapasitas warga sekolah

untuk berani memasuki percakapan sulit (*difficult conversations*) dengan cara yang terstruktur dan aman secara psikologis (Barros et al., 2025).

Gaya mengakomodasi yang cukup menonjol menunjukkan adanya nilai kolektivitas dan kepedulian terhadap keharmonisan hubungan di sekolah. Literatur mengenai konflik di organisasi berbudaya kolektif menunjukkan bahwa gaya mengakomodasi dapat menjadi aset untuk menjaga kohesi sosial, terutama ketika isu yang dipersoalkan tidak fundamental bagi prinsip profesional (Agyapong et al., 2022; Yang & Zhou, 2025). Namun, kajian lain mengingatkan bahwa pengorbanan diri yang terlalu sering tanpa timbal balik dapat menimbulkan eksploitasi dan kekecewaan tersembunyi (Genoud & Waroux, 2021; Barros et al., 2025). Temuan penelitian ini mengonfirmasi risiko tersebut ketika guru mulai merasa “lelah mengalah” dan tidak melihat adanya perbaikan struktural. Hal ini mengisyaratkan perlunya keseimbangan antara sikap akomodatif dengan afirmasi terhadap hak profesional dan beban kerja yang wajar. Sekolah perlu memastikan bahwa budaya mengakomodasi tidak digunakan untuk menutupi kelemahan sistem (Kurrle & Warwas, 2025).

Gaya kolaboratif yang mulai tampak dalam beberapa forum menunjukkan arah perkembangan yang sejalan dengan rekomendasi literatur tentang manajemen konflik yang berorientasi pada pembelajaran organisasi. Penelitian tentang strategi kolaboratif di sekolah menunjukkan bahwa pendekatan ini mampu meningkatkan kualitas keputusan, memperkuat komitmen, dan membangun kepercayaan antar pemangku kepentingan (Bonilla et al., 2024; Alarcón-Espinoza et al., 2025). Namun, kajian lain menegaskan bahwa kolaborasi yang efektif membutuhkan dukungan sistemik berupa waktu, pelatihan, dan struktur dialog yang jelas (Dreer, 2022; Yang & Zhou, 2025). Temuan di sekolah penelitian, yang menunjukkan keterbatasan keterampilan fasilitasi dan ketersediaan waktu, memperlihatkan bahwa strategi kolaboratif belum dapat berjalan optimal tanpa dukungan tersebut. Meskipun demikian, adanya inisiatif rapat yang lebih terbuka dan partisipatif menjadi modal penting untuk dikembangkan (Kurrle & Warwas, 2025).

Dominasi strategi kompromi dalam menangani konflik praktis di sekolah konsisten dengan temuan bahwa gaya kompromi sering dipandang paling realistis di organisasi dengan sumber daya terbatas (Chen et al., 2022; Panisoara et al., 2020). Penelitian mengenai gaya kompromi di kalangan guru menunjukkan bahwa strategi ini membantu menjaga kelancaran kerja harian dan mengurangi risiko stagnasi akibat perbedaan pendapat (Marić et al., 2020; Burger, 2022). Namun, literatur juga menyoroti bahwa kompromi yang terlalu sering dapat mengikis idealisme dan menggeser fokus dari pencarian solusi terbaik menjadi sekadar solusi yang dapat diterima (Madigan et al., 2023; Barros et al., 2025). Temuan di sekolah penelitian, yang menunjukkan kecenderungan fokus pada “posisi tengah” tanpa membahas akar masalah, mendukung kritik tersebut. Dengan demikian, strategi kompromi tetap perlu dipertahankan, tetapi harus dilengkapi dengan upaya kolaboratif pada isu-isu strategis yang menyangkut nilai dan tujuan jangka panjang pendidikan (Dreer, 2022; Yang & Zhou, 2025).

Secara keseluruhan, pembahasan ini menunjukkan bahwa temuan lapangan sejalan dengan berbagai penelitian terkini mengenai konflik dan manajemen konflik di lembaga pendidikan, sekaligus memberikan kontribusi kontekstual dari pengalaman guru dan sekolah di Kota Makassar (Mota et al., 2021; Bonilla et

al., 2024). Penelitian ini menegaskan pentingnya memandang konflik sebagai fenomena yang dapat dikelola, bukan sekadar dihindari, dengan mengembangkan kombinasi gaya manajemen konflik yang lebih sadar, reflektif, dan berlandaskan nilai pendidikan (Kurrle & Warwas, 2025; Yang & Zhou, 2025).

SIMPULAN DAN SARAN

SIMPULAN

Hasil penelitian menunjukkan bahwa konflik di salah satu Sekolah Menengah Pertama Negeri di Makassar muncul dalam tiga level—individu, antarindividu, dan antarkelompok—yang seluruhnya berakar pada ketegangan antara idealisme profesional guru, tuntutan administratif, perbedaan gaya komunikasi dan nilai kerja, serta struktur organisasi yang memisahkan kelompok-kelompok kepentingan di sekolah. Konflik individu didominasi tekanan psikologis akibat ketidakseimbangan beban kerja, sementara konflik antarindividu berkembang melalui miskomunikasi, ketidakcocokan kepribadian, dan budaya menghindari konfrontasi. Konflik antarkelompok semakin memperlihatkan fragmentasi organisasi melalui perbedaan orientasi kerja dan perebutan sumber daya yang membentuk blok-blok informal. Kelima faktor penyebab konflik—pilihan yang bertentangan, ketidakcocokan, kelangkaan sumber daya, perbedaan tujuan, serta kekecewaan yang memuncak—menunjukkan bahwa konflik tidak hanya bersifat relasional, tetapi juga struktural dan emosional. Di sisi manajemen konflik, sekolah telah menerapkan berbagai gaya menurut model Thomas-Kilmann, termasuk kompetitif, menghindar, mengakomodasi, kolaboratif, dan kompromi, namun penerapannya masih belum seimbang dan kerap bersifat reaktif. Temuan ini menegaskan perlunya transformasi budaya organisasi menuju komunikasi terbuka, mekanisme resolusi konflik yang sistematis, serta penguatan kapasitas seluruh warga sekolah dalam mengelola konflik secara konstruktif agar energi konflik dapat berubah menjadi potensi peningkatan kualitas kolaborasi dan pembelajaran.

SARAN

Sebagai tindak lanjut pemetaan konflik, sekolah perlu beralih dari penanganan reaktif menuju pendekatan yang sistematis melalui pembentukan tim fasilitator lintas generasi yang berfungsi sebagai mediator netral. Forum berbagi rutin di ruang guru penting dibangun untuk menyalurkan aspirasi sebelum berubah menjadi kekecewaan. Kolaborasi antargenerasi perlu diperkuat: guru senior berbagi pengalaman pedagogis, sementara guru junior mendorong inovasi melalui pemanfaatan teknologi, sehingga perbedaan menjadi kekuatan kolektif. Dinas Pendidikan diharapkan mendukung melalui pelatihan berkelanjutan yang mencakup kecerdasan emosional, komunikasi efektif, dan teknik negosiasi, disertai kebijakan serta distribusi sumber daya yang transparan. Penelitian selanjutnya dapat memperluas perspektif dengan melibatkan siswa dan orang tua, serta mengkaji konflik antargenerasi atau model kepemimpinan yang efektif dalam meredam ketegangan. Seluruh saran ini diarahkan agar konflik dipandang sebagai peluang refleksi dan perbaikan, sehingga sekolah mampu membangun budaya komunikasi terbuka dan kolaboratif demi peningkatan mutu pendidikan.

DAFTAR RUJUKAN

- Agyapong, B., Osei, I. C., & Oduro, G. (2022). Stress, Burnout, Anxiety and Depression among Teachers: A Scoping Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(17), 10706. <https://doi.org/10.3390/ijerph191710706>
- Alarcón-Espinoza, G., Tapia-Figueroa, J., Loyola-Castillo, S., & Barra-Valenzuela, G. (2025). Conflicts in the Classroom: Contributions from a Study on Teachers' Experiences. *Frontiers in Education*, 10, 1421135. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1421135>
- Ali, A., Kotic, B., & Karpljuk, D. (2019). Teachers' Conflict-Inducing Attitudes and Their Effect on Students' Aggressive Behaviour. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. <https://doi.org/10.3390/ijerph16071284>
- Arvidsson, B., Håkansson, C., Karlson, B., Björk, J., & Persson, R. (2019). Burnout among school teachers: Quantitative and qualitative results from a follow-up study in southern Sweden. *BMC Public Health*, 19, 655. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-6972-1>
- Barros, C., Fernandes, C., & Baylina, P. (2025). Psychosocial Risk Factors and Burnout Among Teachers: Can Emotional Intelligence Make a Difference? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 22(9), 1439. <https://doi.org/10.3390/ijerph22091439>
- Berkowitz, R. (2025). Exploring Parents' Violence Against School Teachers. *Education Sciences*. <https://doi.org/10.3390/educsci15101429>
- Bonilla, P., Armadans, I., & Anguera, M. T. (2024). Focus Group on Conflict Management in the Classroom in Secondary Education in Costa Rica: Mixed Methods Approach. *Frontiers in Psychology*, 15, 1407433. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1407433>
- Burger, C. (2022). School Bullying Is Not a Conflict: The Interplay between Conflict Management Styles, Bullying Victimization and Psychological School Adjustment. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(18), 11809. <https://doi.org/10.3390/ijerph191811809>
- Chen, J., Liu, F., Wang, L., & Zhang, Y. (2022). Investigating the Relationship between Job Burnout and Job Satisfaction among Chinese Generalist Teachers in Rural Primary Schools: A Serial Mediation Model. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(21), 14427. <https://doi.org/10.3390/ijerph192114427>
- Dreer, B. (2022). Teacher Well-Being: Investigating the Contributions of School Climate and Job Crafting. *Cogent Education*, 9(1), 2044583. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2044583>
- Durmuş, Y. T. (2023). Experiences and Views of Elementary School Teachers Regarding Mobbing. *Journal of Pedagogical Research*. <https://doi.org/10.33902/JPR.202315395>
- Ertürk, R. (2022). Conflict in Schools: A Qualitative Study. *Participatory Educational Research*. <https://doi.org/10.17275/per.22.14.9.1>
- Genoud, P. A., & Waroux, E. (2021). The Impact of Negative Affectivity on Teacher Burnout. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(24), 13124. <https://doi.org/10.3390/ijerph182413124>
- Imperial, J. G., & Madrigal, D. V. (2021). The Experience of Conflict Management of Public Secondary School Administrators: A Phenomenological Inquiry. *Technium Social Sciences Journal*. <https://doi.org/10.47577/tssj.v20i1.3530>
- Junça-Silva, A., & Freire, M. (2022). Organizational Climate, Work–Family Conflict and

- Burnout: The Case of Teachers. *Sustainability*. <https://doi.org/10.3390/su142113871>
- Kariou, E., Koutsimani, P., Montgomery, A., & Panagopoulou, E. (2021). Emotional Labor and Burnout among Teachers: A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*(23), 12760. <https://doi.org/10.3390/ijerph182312760>
- Khairallah, G. M., Makarem, N. N., Rahme, D. V, El Jaouni, M. A., & Brome, D. (2023). The Effect of Workplace Bullying on Fatigue in School Teachers. *Libyan Journal of Medicine*. <https://doi.org/10.1080/19932820.2023.2266239>
- Kostovski, I. (2025). Influence of School Culture and Organizational Culture on Conflicts: Case of Serbian Primary Schools. *Education Sciences*. <https://doi.org/10.3390/educsci15081049>
- Kurrle, V., & Warwas, J. (2025). Teacher Well-Being—A Conceptual Systematic Review (2020–2023). *Education Sciences*, *15*(6), 766. <https://doi.org/10.3390/educsci15060766>
- Looker, B., Kington, A., & Vickers, J. (2023). How Pupil–Teacher Relationships Contribute to Alienation. *Education Sciences*. <https://doi.org/10.3390/educsci13101009>
- Madigan, D. J., Kim, L. E., & Curran, T. (2023). Teacher Burnout and Physical Health: A Systematic Review and Meta-Analysis. *International Journal of Educational Research*, *119*, 102173. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102173>
- Marić, M., Gašić-Pavišić, S., & Dimić, N. (2020). Factors Associated with Burnout Syndrome in Primary and Secondary School Teachers in Serbia. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(10), 3595. <https://doi.org/10.3390/ijerph17103595>
- Martinsonė, B., & Žydzūnaitė, V. (2023). Teachers' Contributions to the School Climate and Using Empathy at Work. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1160546>
- Mbokazi, F., Mbatha, N., & Masuku, M. (2022). Understanding the Causes of Conflict in Public Schools: A Qualitative Analysis of Teachers' Views. *International Journal of Social Science Research and Review*. <https://doi.org/10.47814/ijssrr.v5i7.525>
- Mota, A. I., Lopes, J., & Oliveira, C. (2021). Teachers' Voices: A Qualitative Study on Burnout in the Portuguese Educational System. *Education Sciences*, *11*(8), 392. <https://doi.org/10.3390/educsci11080392>
- Muthanna, A. (2022). Experiences of Yemeni School Teachers and Leaders. *Education Sciences*. <https://doi.org/10.3390/educsci12100719>
- Opoku-Asare, N. A. A., Takyi, H., & Owusu-Mensah, M. (2015). Conflict Prevalence in Primary School and How It Is Understood to Affect Teaching and Learning in Ghana. *SAGE Open*. <https://doi.org/10.1177/2158244015592935>
- Padmanabhanunni, A., & Pretorius, T. B. (2023). Teacher Burnout in the Time of COVID-19: Antecedents and Psychological Consequences. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *20*(5), 4204. <https://doi.org/10.3390/ijerph20054204>
- Pakdee, T., Sawangdee, Y., & Pudpong, N. (2025). Burnout and Well-Being among Higher Education Teachers in Thailand: A Cross-Sectional Study. *BMC Public Health*, *25*, 22602. <https://doi.org/10.1186/s12889-025-22602-w>
- Panisoara, I. O., Lazar, I., Panisoara, G., Chirca, R., & Ursu, A. S. (2020). Motivation and Continuance Intention towards Online Instruction among Teachers during the COVID-19 Pandemic: The Mediating Effect of Burnout and Technostress. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(21), 8002. <https://doi.org/10.3390/ijerph17218002>

- Pellerone, M., Ramaci, T., & Parrello, S. (2020). Burnout and Self-Perceived Instructional Competence: An Exploratory Study of a Group of Italian Female Elementary School Teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(4), 1356. <https://doi.org/10.3390/ijerph17041356>
- Portelada, A. (2024). The Consequences of Workplace Bullying from Preschool to Higher Education Teachers. *Education Sciences*. <https://doi.org/10.3390/educsci14111175>
- Saxer, K. (2025). Student Well-Being and Teacher–Student Relationships. *Education Sciences*. <https://doi.org/10.3390/educsci15030384>
- Xie, X., & Jiang, H. (2022). Creativity: The Effectiveness of Teacher–Student Conflict. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(3), 1628. <https://doi.org/10.3390/ijerph19031628>
- Yang, H., & Zhou, R. (2025). The Effect of Inclusive School Climate on Job Burnout among Elementary School Inclusive Teachers: The Mediating Role of Teaching Efficacy under the Ecosystem Theory. *Education Sciences*, 15(5), 634. <https://doi.org/10.3390/educsci15050634>