

DISIPLIN POSITIF DALAM PERSPEKTIF GURU: ANALISIS EMPIRIS DAN MODEL KONSEPTUAL POSITIVE DISCIPLINE FRAMEWORK FOR EDUCATIONAL ADMINISTRATION (PDFEA) DI KABUPATEN MALUKU TENGAH

Kalvin Karuna¹, Henderika Serpara², Jolanda Tomasouw³, Julians Marantika⁴
^{1, 2, 3, 4}Universitas Pattimura, Ir. M. Putuhena, Ambon, Maluku, Indonesia
Email: kievkaruna21@gmail.com

Article History

Received: 04-05-2026

Revision: 24-05-2026

Accepted: 27-05-2026

Published: 29-05-2026

Abstract. This research is motivated by the persistent gap between teachers' understanding of positive discipline and its implementation practices in schools, particularly regarding the use of punishment as a form of student behavior control. This study aims to analyze teachers' perceptions and practices of positive discipline and develop a conceptual model of its implementation in the context of island educational administration. The study used a mixed methods approach with a sequential exploratory design involving 42 teachers from various levels of education in Central Maluku Regency. Data were collected through questionnaires and in-depth interviews. Quantitative data analysis was conducted using descriptive statistics to determine trends in teachers' perceptions and practices, while qualitative data were analyzed through thematic analysis. The results showed that all teachers had a positive view of non-violent discipline, but approximately 71% of respondents still used punishment as a solution to student behavior. This finding indicates that the conceptual understanding of positive discipline has not been fully internalized in pedagogical practice. This study resulted in the Positive Discipline Framework for Educational Administration (PDFEA) as a conceptual model that emphasizes the importance of teachers' reflective capacity, empathetic communication, and institutional support in building a restorative and humanistic school culture.

Keywords: Positive Discipline, Transformational Leadership, Character Education

Abstrak. Penelitian ini dilatarbelakangi oleh masih adanya kesenjangan antara pemahaman guru mengenai disiplin positif dengan praktik penerapannya di sekolah, khususnya dalam penggunaan hukuman sebagai bentuk pengendalian perilaku siswa. Penelitian ini bertujuan untuk menganalisis persepsi dan praktik guru terhadap disiplin positif serta mengembangkan model konseptual penerapannya dalam konteks administrasi pendidikan kepulauan. Penelitian menggunakan pendekatan mixed methods dengan desain sequential exploratory yang melibatkan 42 guru dari berbagai jenjang pendidikan di Kabupaten Maluku Tengah. Data dikumpulkan melalui angket dan wawancara mendalam. Analisis data kuantitatif dilakukan menggunakan statistik deskriptif untuk mengetahui kecenderungan persepsi dan praktik guru, sedangkan data kualitatif dianalisis melalui analisis tematik. Hasil penelitian menunjukkan bahwa seluruh guru memiliki pandangan positif terhadap disiplin tanpa kekerasan, namun sekitar 71% responden masih menggunakan hukuman sebagai solusi perilaku siswa. Temuan ini menunjukkan bahwa pemahaman konseptual disiplin positif belum sepenuhnya terinternalisasi dalam praktik pedagogik. Penelitian ini menghasilkan Positive Discipline Framework for Educational Administration (PDFEA) sebagai model konseptual yang menekankan pentingnya kapasitas reflektif guru, komunikasi empatik, dan dukungan kelembagaan dalam membangun budaya sekolah yang restoratif dan humanis.

Kata Kunci: Disiplin Positif, Kepemimpinan Transformasional, Pendidikan Karakter

How to Cite: Karuna, K., Serpara, H., Tomasouw, J., & Marantika, J. (2026). Disiplin Positif dalam Perspektif Guru: Analisis Empiris dan Model Konseptual *Positive Discipline Framework for Educational Administration (PDFEA)* di Kabupaten Maluku Tengah. *PEDAGOGIC: Indonesian Journal of Science Education and Technology*, 6 (3), 521-539. <http://doi.org/10.54373/ijset.v6i3.5784>

PENDAHULUAN

Penerapan disiplin positif menjadi isu penting dalam reformasi pendidikan karakter karena sekolah masih menghadapi berbagai praktik kekerasan dan hukuman yang belum sejalan dengan prinsip pembelajaran humanis dan Kurikulum Merdeka. Secara global, pendidikan modern menekankan pentingnya lingkungan belajar yang aman, empatik, dan mendukung perkembangan sosial-emosional peserta didik sebagai bagian dari pembentukan karakter abad ke-21 (UNESCO, 2023; OECD, 2024). Pendekatan disiplin positif menolak penggunaan hukuman fisik maupun psikologis dan lebih menekankan pengembangan tanggung jawab, refleksi diri, serta hubungan saling menghormati antara guru dan siswa (Durrant & Ensom, 2012; Nelsen et al., 2016). Berbagai negara telah mengintegrasikan pendekatan ini melalui budaya sekolah restoratif yang terbukti mampu meningkatkan keterlibatan siswa dan menurunkan kasus perundungan (OECD Learning Compass, 2022).

Di Indonesia, urgensi penguatan disiplin positif semakin relevan seiring implementasi Kurikulum Merdeka dan penguatan Profil Pelajar Pancasila yang menekankan pembelajaran reflektif, kolaboratif, dan berpusat pada peserta didik. Kebijakan nasional seperti Peraturan Presiden Nomor 87 Tahun 2017 tentang Penguatan Pendidikan Karakter serta berbagai program sekolah ramah anak menunjukkan komitmen pemerintah dalam menciptakan lingkungan pendidikan tanpa kekerasan. Namun, realitas di lapangan masih menunjukkan adanya kesenjangan antara kebijakan dan praktik. Data SIMFONI PPA (2022) mencatat ribuan kasus kekerasan terhadap anak, termasuk yang terjadi di lingkungan sekolah dan melibatkan guru sebagai pelaku. Kondisi serupa juga ditemukan di Kabupaten Maluku Tengah, di mana praktik hukuman dan perundungan masih terjadi meskipun sekolah telah menerapkan pendidikan karakter. Hal ini menunjukkan bahwa sebagian guru masih memandang disiplin sebagai bentuk kontrol perilaku melalui hukuman, bukan sebagai proses pembentukan kesadaran dan tanggung jawab siswa.

Sejumlah penelitian sebelumnya menunjukkan bahwa keberhasilan penerapan disiplin positif sangat dipengaruhi oleh pemahaman guru, komunikasi empatik, dan budaya sekolah yang suportif (Suyanto, 2018; Nugraha & Arifin, 2017). Akan tetapi, sebagian besar penelitian di Indonesia masih berfokus pada persepsi guru secara umum dan belum banyak mengkaji hubungan antara pemahaman konseptual guru dengan praktik nyata di kelas, khususnya di wilayah kepulauan yang memiliki karakteristik sosial dan budaya berbeda. Oleh karena itu, penelitian ini penting dilakukan untuk menganalisis persepsi dan praktik guru terhadap disiplin positif sekaligus mengembangkan model konseptual penerapan disiplin positif dalam konteks administrasi pendidikan kepulauan. Kebaruan penelitian ini terletak pada pengembangan

Positive Discipline Framework for Educational Administration (PDFEA) yang mengintegrasikan kapasitas reflektif guru, komunikasi empatik, dan dukungan kelembagaan sebagai dasar pembentukan budaya sekolah restoratif dan humanis di wilayah kepulauan.

METODE

Penelitian ini menggunakan pendekatan mixed methods dengan desain sequential exploratory untuk menganalisis persepsi dan praktik guru terhadap disiplin positif dalam konteks administrasi pendidikan kepulauan. Pendekatan ini dipilih karena penelitian tidak hanya bertujuan menggambarkan kecenderungan persepsi guru secara kuantitatif, tetapi juga memahami makna dan refleksi guru terhadap praktik disiplin positif melalui data kualitatif. Penelitian dilaksanakan di Kabupaten Maluku Tengah dengan melibatkan 42 guru dari jenjang SD, SMP, dan SMA yang dipilih menggunakan teknik purposive sampling berdasarkan pengalaman mengajar, keterlibatan dalam pembinaan karakter, dan keterwakilan jenjang pendidikan.

Pengumpulan data dilakukan melalui angket dan wawancara mendalam. Angket menggunakan skala Likert lima poin yang terdiri atas 25 pernyataan, mencakup aspek pemahaman dan penerapan disiplin positif. Instrumen terlebih dahulu diuji coba dan memperoleh nilai *Cronbach's Alpha* sebesar 0,84 sehingga dinyatakan reliabel. Selain itu, validitas isi diperoleh melalui expert judgment dari dosen administrasi pendidikan. Untuk memperdalam hasil survei, wawancara semi-terstruktur dilakukan terhadap 10 guru yang dipilih secara criterion-based sampling guna menggali pengalaman, strategi komunikasi, dan refleksi guru dalam penerapan disiplin positif di sekolah.

Analisis data dilakukan dalam dua tahap. Data kuantitatif dianalisis menggunakan statistik deskriptif dengan bantuan SPSS versi 26 untuk memperoleh nilai persentase, mean, dan kecenderungan jawaban responden. Sementara itu, data kualitatif dianalisis menggunakan model interaktif Miles, Huberman, dan Saldaña yang meliputi reduksi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan. Proses analisis dilakukan melalui tahapan *open coding*, *axial coding*, dan *selective coding* untuk menghasilkan tema-tema konseptual mengenai praktik disiplin positif. Integrasi data kuantitatif dan kualitatif dilakukan melalui triangulasi dan interpretasi konvergen guna memperkuat validitas temuan penelitian. Selain itu, hasil integrasi data digunakan sebagai dasar dalam pengembangan *Positive Discipline Framework for Educational Administration* (PDFEA) yang disusun sesuai dengan karakteristik pendidikan di wilayah kepulauan. Model konseptual ini menekankan pentingnya kapasitas reflektif guru, komunikasi

empatik, dan dukungan kelembagaan dalam membangun budaya sekolah yang restoratif, humanis, dan berkelanjutan.

HASIL

Pemahaman Guru tentang Konsep Disiplin Positif

Pemahaman guru terhadap disiplin positif di Kabupaten Maluku Tengah menunjukkan adanya pergeseran paradigma pendidikan dari pendekatan otoriter menuju pembelajaran yang lebih humanis dan berpusat pada karakter. Guru memandang disiplin positif bukan sekadar upaya mengendalikan perilaku siswa, tetapi juga sebagai proses membangun kesadaran, tanggung jawab, dan hubungan yang empatik antara guru dan peserta didik. Dalam konteks masyarakat kepulauan yang masih menjunjung nilai sosial dan religiusitas, disiplin positif dipahami sebagai bentuk pendidikan moral melalui dialog, keteladanan, dan penghormatan terhadap martabat siswa.

Hasil survei menunjukkan bahwa sebagian besar guru memiliki pemahaman yang baik mengenai pentingnya komunikasi empatik, keadilan dalam penerapan aturan, dan penghargaan terhadap upaya siswa dalam memperbaiki perilaku. Temuan ini menunjukkan bahwa guru mulai memahami disiplin sebagai proses pembinaan karakter, bukan sekadar pemberian hukuman. Dengan demikian, disiplin positif dipandang sebagai bagian penting dalam membangun budaya sekolah yang aman, inklusif, dan mendukung perkembangan sosial-emosional peserta didik.

Tabel 1. Tingkat pemahaman guru terhadap prinsip disiplin positif

No	Aspek Pemahaman Disiplin Positif	Frekuensi (n=42)	Persentase (%)
1	Disiplin positif sebagai pendekatan berbasis empati dan penghargaan	42	100
2	Pentingnya komunikasi terbuka antara guru dan siswa	41	97.6
3	Penegakan disiplin harus tanpa kekerasan fisik atau verbal	39	92.8
4	Penerapan disiplin positif mendukung karakter dan tanggung jawab siswa	40	95.2
5	Disiplin positif meningkatkan iklim belajar yang harmonis	38	90.4

Dari Tabel 1 dapat diketahui bahwa kesadaran konseptual guru mengenai disiplin positif berada pada kategori tinggi, dengan seluruh responden (100%) memahami disiplin positif sebagai pendekatan berbasis empati. Namun, masih terdapat 9,6% responden yang belum sepenuhnya meyakini bahwa penerapan disiplin positif dapat sepenuhnya menggantikan pendekatan hukuman tradisional. Hal ini menunjukkan adanya potensi resistensi kultural terhadap perubahan paradigma pengelolaan kelas. Sebagian guru masih menganggap hukuman

ringan memiliki fungsi mendidik, meskipun pada dasarnya bertentangan dengan prinsip *non-violent communication*. Selanjutnya, hasil wawancara menunjukkan bahwa guru menafsirkan disiplin positif dalam konteks moral dan religius. Salah satu ungkapan yang dominan adalah “menegur dengan kasih,” yang mencerminkan perpaduan antara ketegasan dan kelembutan dalam mendidik. Pemahaman seperti ini memperlihatkan adanya proses adaptasi nilai global ke dalam konteks lokal Maluku, di mana moralitas guru dipandang sebagai wujud tanggung jawab spiritual sekaligus sosial. Sebagaimana dikemukakan oleh Miles, Huberman, dan Saldaña (2023), konstruksi makna yang terbentuk di lapangan merupakan hasil interaksi antara pengetahuan, pengalaman, dan nilai budaya yang hidup dalam komunitas pendidikan.

Berdasarkan kecenderungan tersebut, dapat disimpulkan bahwa pemahaman guru tentang disiplin positif tidak bersifat seragam. Sebagian guru memahami konsep ini secara idealis sebagai upaya membangun kesadaran moral siswa, sementara sebagian lainnya masih mengaitkannya dengan fungsi kontrol sosial. Variasi pemahaman ini menggambarkan bahwa transformasi nilai-nilai disiplin positif masih dalam proses inkulturasi ke dalam sistem pendidikan lokal.

Tabel 2. Nilai-nilai karakter yang dikaitkan guru dengan disiplin positif

No	Nilai Karakter Utama	Frekuensi (n=42)	Persentase (%)
1	Kejujuran dan tanggung jawab pribadi	40	95.2
2	Empati dan kepedulian terhadap sesama	38	90.4
3	Disiplin diri dan pengendalian emosi	36	85.7
4	Rasa hormat terhadap aturan dan guru	39	92.8
5	Toleransi dan gotong royong	37	88.0

Dari Tabel 2 tampak bahwa kejujuran dan tanggung jawab merupakan nilai yang paling sering diasosiasikan dengan disiplin positif, mencapai 95,2%. Temuan ini menunjukkan bahwa guru di Maluku Tengah memahami disiplin sebagai bagian integral dari pembentukan karakter sosial dan spiritual siswa. Nilai-nilai empati dan gotong royong menempati posisi signifikan, sejalan dengan karakter masyarakat kepulauan yang kolektif dan religius. Sebaliknya, disiplin diri dan pengendalian emosi memperoleh persentase lebih rendah (85,7%), yang mengindikasikan bahwa sebagian guru masih menghadapi tantangan dalam mengelola dinamika emosi di kelas. Dalam wawancara, beberapa guru menyebutkan bahwa siswa yang “keras kepala” masih perlu “ditegaskan,” menunjukkan adanya konflik antara nilai empati dan kebutuhan untuk mempertahankan otoritas. Hal ini mencerminkan transisi pedagogik yang belum sepenuhnya stabil.

Dari keseluruhan hasil pada subbab ini dapat disimpulkan bahwa pemahaman guru mengenai disiplin positif berada pada tingkat konseptual yang baik, tetapi implementasinya masih dipengaruhi oleh nilai-nilai budaya lokal dan kebiasaan lama dalam mendidik. Temuan ini menjadi dasar untuk memahami dimensi berikutnya, yakni bagaimana guru menerjemahkan pemahaman tersebut ke dalam praktik nyata dalam kegiatan pembelajaran.

Praktik Penerapan Disiplin Positif di Sekolah

Penerapan disiplin positif di sekolah-sekolah Kabupaten Maluku Tengah menunjukkan adanya proses transisi dari pendekatan disiplin konvensional menuju pendekatan yang lebih humanis dan restoratif. Meskipun sebagian besar guru telah memahami prinsip dasar disiplin positif, implementasinya masih dipengaruhi oleh budaya pendidikan yang menempatkan guru sebagai figur otoritas utama dalam mengontrol perilaku siswa. Dalam konteks masyarakat kepulauan yang masih kuat dengan nilai hierarki sosial dan penghormatan terhadap orang yang lebih tua, praktik disiplin sering kali dipahami sebagai bentuk ketegasan yang identik dengan kontrol dan koreksi perilaku. Kondisi ini menyebabkan penerapan disiplin positif berjalan secara bertahap dan belum sepenuhnya terinternalisasi dalam praktik pedagogis sehari-hari.

Hasil penelitian menunjukkan bahwa tingkat penerapan disiplin positif berbeda pada setiap jenjang pendidikan. Guru sekolah dasar cenderung lebih mudah menerapkan pendekatan empatik dan komunikasi personal karena intensitas interaksi dengan siswa lebih tinggi. Sementara itu, pada jenjang menengah, praktik disiplin masih dipengaruhi pola korektif tradisional, terutama dalam menangani pelanggaran tata tertib. Secara umum, penerapan disiplin positif dilakukan melalui pembiasaan karakter, dialog reflektif, pemberian motivasi, dan pendekatan konseling sederhana di kelas. Temuan ini menunjukkan bahwa guru mulai memosisikan disiplin sebagai proses pembinaan kesadaran dan tanggung jawab siswa, bukan sekadar pemberian hukuman. Namun demikian, implementasi tersebut masih menghadapi kendala berupa keterbatasan dukungan kelembagaan, belum adanya pedoman sekolah yang konsisten, serta minimnya pelatihan guru terkait pendekatan restoratif dalam pendidikan karakter.

Berdasarkan hasil kuesioner dan observasi lapangan, penerapan disiplin positif paling terlihat pada aspek komunikasi interpersonal dan penanganan pelanggaran ringan. Guru berupaya mengurangi konfrontasi langsung dengan menggantinya melalui pendekatan dialogis, pemberian apresiasi, dan refleksi perilaku siswa. Temuan ini sejalan dengan penelitian Suyanto (2018) yang menyatakan bahwa pendekatan disiplin berbasis komunikasi empatik mampu meningkatkan keterlibatan emosional siswa dalam proses pembelajaran. Selain itu,

Nugraha dan Arifin (2017) menjelaskan bahwa keberhasilan disiplin positif sangat dipengaruhi oleh kemampuan guru membangun hubungan interpersonal yang suportif dengan peserta didik. Dengan demikian, penerapan disiplin positif di Kabupaten Maluku Tengah menunjukkan bahwa perubahan paradigma pendidikan mulai berkembang, meskipun masih membutuhkan penguatan budaya sekolah, kebijakan kelembagaan, dan peningkatan kapasitas guru agar implementasinya berlangsung secara lebih konsisten dan berkelanjutan.

Tabel 3. Indikator penerapan disiplin positif di sekolah

No	Aspek Penerapan	Frekuensi (n=42)	Persentase (%)
1	Guru memberikan peneguhan positif atas perilaku baik siswa	40	95.2
2	Guru menghindari hukuman fisik atau verbal	37	88.0
3	Guru mengadakan dialog reflektif setelah terjadi pelanggaran	35	83.3
4	Guru menerapkan pembelajaran berbasis nilai karakter	39	92.8
5	Guru melibatkan siswa dalam perumusan aturan kelas	32	76.1

Berdasarkan Tabel 3, terlihat bahwa mayoritas guru (95,2%) telah membiasakan diri memberikan peneguhan positif atas perilaku baik siswa, menunjukkan bahwa strategi penghargaan menjadi pendekatan dominan dibandingkan hukuman. Meskipun demikian, hanya 76,1% guru yang melibatkan siswa secara aktif dalam perumusan aturan kelas, menandakan bahwa partisipasi siswa masih terbatas pada tataran simbolik. Dalam wawancara, beberapa guru mengungkapkan bahwa “anak-anak belum siap membuat aturan sendiri,” yang menunjukkan bahwa transisi menuju *student-centered discipline* masih menghadapi resistensi struktural. Selain itu, guru yang menghindari hukuman fisik dan verbal mencapai 88%, sebuah kemajuan yang menunjukkan meningkatnya kesadaran profesional terhadap hak-hak anak di sekolah. Namun, masih ada 12% guru yang mengakui menggunakan bentuk teguran keras “dengan tujuan mendidik.” Temuan ini memperlihatkan bahwa pendekatan restoratif masih perlu diperkuat melalui pelatihan reflektif dan kebijakan supervisi yang konsisten. Kesadaran nilai memang telah terbentuk, tetapi kebiasaan lama yang berakar pada budaya disiplin koersif masih menempel dalam praktik sehari-hari.

Tabel 4. Strategi komunikasi guru dalam penerapan disiplin positif

No	Strategi Komunikasi	Frekuensi (n=42)	Persentase (%)
1	Komunikasi empatik dan mendengarkan aktif	41	97.6
2	Menggunakan kalimat afirmatif dalam menegur siswa	38	90.4
3	Melibatkan siswa dalam refleksi perilaku	35	83.3
4	Menghindari konfrontasi di depan umum	37	88.0
5	Menggunakan pendekatan humor edukatif untuk mengurangi ketegangan	33	78.5

Dari Tabel 4 dapat disimpulkan bahwa komunikasi empatik merupakan strategi yang paling sering digunakan guru (97,6%), menandakan bahwa kesadaran interpersonal menjadi inti dari praktik disiplin positif di lapangan. Guru berupaya menciptakan suasana dialogis, di mana siswa merasa aman untuk mengekspresikan kesalahan tanpa takut dipermalukan. Namun, penggunaan humor edukatif masih terbatas (78,5%), meskipun pendekatan ini terbukti efektif dalam meredakan konflik di ruang kelas. Selain itu, hanya 83,3% guru yang secara konsisten melibatkan siswa dalam refleksi perilaku, yang mengindikasikan bahwa proses pembelajaran moral belum sepenuhnya partisipatif. Dalam wawancara mendalam, beberapa guru menyatakan bahwa keterbatasan waktu dan beban administrasi menjadi kendala utama dalam menerapkan dialog reflektif setelah pelanggaran terjadi. Dengan demikian, meskipun strategi komunikasi positif telah menjadi kebiasaan pedagogis, pelaksanaannya masih bersifat sporadis dan situasional. Dari keseluruhan data pada Tabel 3 dan Tabel 4, dapat dipahami bahwa praktik disiplin positif telah mengalami kemajuan signifikan dari sisi kesadaran moral dan komunikasi empatik guru. Namun, implementasi penuh masih membutuhkan dukungan sistemik dan kebijakan sekolah yang menekankan pembelajaran sosial-emosional secara berkelanjutan. Hasil ini menjadi dasar penting untuk memahami kesenjangan antara pemahaman konseptual dan penerapan faktual yang akan dijabarkan lebih lanjut pada sub bab berikutnya.

Kesenjangan antara Pemahaman dan Praktik Pedagogik

Kesenjangan antara pemahaman dan praktik disiplin positif menjadi temuan penting dalam penelitian ini. Meskipun sebagian besar guru memahami disiplin positif sebagai pendekatan yang menanamkan kesadaran moral dan empati, penerapannya di kelas masih belum konsisten. Dalam beberapa situasi, guru masih menggunakan teguran keras atau pendekatan korektif karena dipengaruhi kebiasaan pedagogis lama dan tekanan emosional saat mengelola kelas. Kondisi ini menunjukkan bahwa pemahaman konseptual belum sepenuhnya diikuti oleh kemampuan regulasi emosi dan praktik reflektif yang memadai.

Tabel 5. Tingkat kesesuaian antara pemahaman dan praktik disiplin positif guru

No	Indikator Kesesuaian	Kategori Konsisten (%)	Kategori Tidak Konsisten (%)
1	Penggunaan komunikasi empatik secara konsisten	81.0	19.0
2	Penghindaran hukuman fisik/verbal	78.5	21.5
3	Pelibatan siswa dalam refleksi perilaku	66.6	33.4
4	Peneguhan positif terhadap perilaku baik	90.4	9.6
5	Penegakan aturan secara adil dan partisipatif	73.8	26.2

Berdasarkan Tabel 5, terlihat bahwa hanya empat dari sepuluh guru yang menunjukkan konsistensi penuh antara pemahaman dan tindakan pada seluruh indikator. Peneguhan positif terhadap perilaku baik memperoleh tingkat konsistensi tertinggi (90,4%), sedangkan pelibatan siswa dalam refleksi perilaku menempati posisi terendah (66,6%). Hal ini mengindikasikan bahwa meskipun guru memahami nilai partisipatif dalam disiplin positif, pelaksanaannya masih terkendala oleh budaya hierarkis dan beban administrasi yang tinggi. Dalam wawancara, beberapa guru menyatakan bahwa mereka ingin melibatkan siswa, namun keterbatasan waktu membuat mereka “lebih cepat menegur daripada berdialog.” Dari segi komunikasi empatik, 81% guru mengaku telah menerapkannya, namun hanya sebagian yang melakukannya secara konsisten di berbagai situasi. Ketika tekanan emosional meningkat, beberapa guru kembali pada pola otoritatif. Fenomena ini menggambarkan keterbatasan reflektif yang umum terjadi dalam konteks pendidikan transisional, di mana paradigma baru belum sepenuhnya menggeser kebiasaan lama. Sebagaimana dinyatakan oleh Creswell dan Creswell (2020), perubahan perilaku pedagogis memerlukan rekonstruksi nilai dan lingkungan sosial yang mendukung.

Tabel 6. Perbandingan persepsi guru dan realitas praktik disiplin positif di kelas

No	Aspek yang Dinilai	Skor Persepsi Guru (%)	Skor Observasi Empiris (%)	Selisih (%)
1	Komunikasi empatik dan aktif mendengarkan	95.2	82.1	13.1
2	Penggunaan bahasa positif saat menegur	92.8	77.3	15.5
3	Pelibatan siswa dalam refleksi moral	88.0	70.2	17.8
4	Penghindaran konfrontasi di depan umum	90.4	84.5	5.9
5	Penegakan disiplin berbasis nilai kebersamaan	93.0	85.7	7.3

Berdasarkan Tabel 6, terdapat perbedaan antara persepsi guru dan praktik aktual dalam penerapan disiplin positif, terutama pada aspek refleksi moral siswa (17,8%) dan penggunaan bahasa positif (15,5%). Temuan ini menunjukkan bahwa meskipun guru memiliki pemahaman yang baik mengenai disiplin positif, praktik di kelas masih cenderung menggunakan pendekatan korektif dibandingkan dialog reflektif. Kondisi tersebut mengindikasikan bahwa kesadaran profesional dan kemampuan regulasi emosi guru belum sepenuhnya berkembang secara optimal.

Perbedaan paling kecil ditemukan pada aspek penghindaran konfrontasi di depan umum (5,9%), yang menunjukkan bahwa sebagian besar guru sudah memahami pentingnya menjaga harga diri siswa. Namun, masih besarnya kesenjangan pada aspek komunikasi positif menunjukkan perlunya pelatihan lanjutan terkait *restorative dialogue* dan *emotionally intelligent teaching*. Selain itu, guru SD menunjukkan tingkat kesesuaian pemahaman dan

praktik yang lebih tinggi dibandingkan guru SMP dan SMA karena hubungan guru dan siswa pada jenjang dasar cenderung lebih personal dan emosional. Hasil ini menegaskan bahwa penerapan disiplin positif tidak hanya dipengaruhi oleh pemahaman individu guru, tetapi juga oleh budaya sekolah dan dukungan sistem pendidikan. Oleh karena itu, diperlukan penguatan pelatihan guru dan kebijakan sekolah yang lebih mendukung penerapan disiplin positif secara konsisten dan berkelanjutan.

Dimensi Reflektif dan Dukungan Sistemik Sekolah

Dimensi reflektif dan dukungan sistemik sekolah berperan krusial dalam menentukan keberlanjutan penerapan disiplin positif di sekolah-sekolah Kabupaten Maluku Tengah. Hasil penelitian menunjukkan bahwa keberhasilan guru dalam menginternalisasi nilai-nilai disiplin positif sangat bergantung pada keberadaan sistem pendukung yang mencakup kepemimpinan kepala sekolah, budaya organisasi yang kolaboratif, serta kebijakan sekolah yang menekankan pembelajaran sosial-emosional. Dalam konteks kepulauan, refleksi profesional guru sering kali tumbuh bukan karena sistem formal, tetapi melalui interaksi sosial dan komunitas belajar yang bersifat informal. Sebagaimana diungkapkan oleh beberapa responden, refleksi diri menjadi sarana utama bagi guru untuk memahami kembali makna disiplin dalam proses pendidikan. Melalui kegiatan refleksi harian, guru berusaha menilai kembali tindakannya terhadap siswa dan memperbaiki pendekatan pembelajaran ke arah yang lebih humanis. Namun, praktik refleksi ini belum terstruktur dengan baik di sebagian besar sekolah, karena masih minimnya bimbingan teknis dari pihak manajemen sekolah. Akibatnya, refleksi sering kali bersifat personal, bukan kolektif, sehingga dampaknya terhadap perubahan budaya sekolah masih terbatas.

Kepala sekolah memiliki peran dominan dalam menciptakan atmosfer yang kondusif bagi pelaksanaan disiplin positif. Dalam banyak kasus, kepala sekolah yang memahami nilai reflektif cenderung mendorong guru untuk menerapkan komunikasi empatik dan supervisi berbasis pembinaan, bukan pengawasan semata. Sebagaimana terlihat pada Tabel 7, hasil survei menunjukkan tingkat dukungan sistemik yang diberikan sekolah terhadap penerapan disiplin positif.

Tabel 7. Bentuk dukungan sistemik sekolah terhadap disiplin positif

No	Aspek Dukungan Sistemik	Frekuensi (n=42)	Persentase (%)
1	Kepala sekolah memberikan teladan komunikasi empatik	38	90.4
2	Sekolah menyediakan forum refleksi guru (komunitas belajar)	35	83.3
3	Supervisi dilakukan secara partisipatif dan edukatif	37	88.0
4	Sekolah memiliki kebijakan anti kekerasan dan penghargaan siswa	40	95.2
5	Dukungan fasilitas dan waktu untuk kegiatan reflektif	32	76.1

Dari Tabel 7 dapat dilihat bahwa 95,2% sekolah telah memiliki kebijakan anti kekerasan dan penghargaan siswa, sebuah indikator kuat bahwa kebijakan formal mulai berpihak pada pendekatan non-koersif. Namun, hanya 76,1% guru yang menyatakan mendapat dukungan waktu dan fasilitas untuk refleksi profesional. Kondisi ini menunjukkan bahwa meskipun nilai-nilai disiplin positif telah masuk dalam kebijakan sekolah, infrastruktur pendukungnya belum sepenuhnya memadai. Forum refleksi guru yang ada masih bersifat ad-hoc dan bergantung pada inisiatif kepala sekolah, bukan sistem institusional yang terencana. Supervisi partisipatif juga menjadi salah satu elemen penting dalam memperkuat budaya reflektif di sekolah. Sebagian besar guru (88%) menilai bahwa pendekatan supervisi yang bersifat edukatif membuat mereka lebih nyaman dalam mendiskusikan permasalahan kelas tanpa rasa takut dihakimi. Dalam konteks ini, supervisi bukan lagi alat kontrol, tetapi menjadi wahana belajar bersama antara kepala sekolah dan guru untuk mengembangkan praktik pembelajaran yang lebih empatik. Namun, data juga menunjukkan bahwa efektivitas supervisi sangat dipengaruhi oleh karakter kepemimpinan kepala sekolah. Sekolah yang dipimpin oleh pemimpin transformatif menunjukkan tingkat refleksi guru yang lebih tinggi dibanding sekolah dengan kepemimpinan administratif konvensional.

Tabel 8. Intensitas dan bentuk refleksi guru dalam penerapan disiplin positif

No	Bentuk Refleksi Guru	Frekuensi (n=42)	Persentase (%)
1	Refleksi individu setelah mengajar (catatan harian)	36	85.7
2	Diskusi kelompok antar guru mengenai kasus perilaku siswa	33	78.5
3	Refleksi bersama kepala sekolah dalam supervisi reflektif	31	73.8
4	Pertemuan reflektif rutin melalui KKG/MGMP	29	69.0
5	Refleksi berbasis portofolio pembelajaran siswa	27	64.2

Berdasarkan Tabel 8, refleksi individu menjadi bentuk refleksi yang paling banyak dilakukan guru (85,7%), menunjukkan bahwa kesadaran personal guru terhadap perannya dalam mendidik sudah cukup baik. Namun, refleksi kolektif melalui forum KKG/MGMP masih relatif terbatas (69%), sehingga budaya refleksi bersama di sekolah belum berkembang secara optimal. Sementara itu, guru yang melakukan refleksi melalui supervisi bersama kepala sekolah mencapai 73,8%, yang menunjukkan adanya peluang untuk memperkuat kepemimpinan berbasis refleksi dalam mendukung disiplin positif. Selain itu, hanya 64,2% guru yang menggunakan portofolio pembelajaran siswa sebagai bahan refleksi. Hal ini menunjukkan bahwa refleksi guru masih lebih berfokus pada perilaku mengajar dibandingkan analisis perkembangan belajar siswa secara menyeluruh. Padahal, refleksi yang melibatkan proses pembelajaran dan kondisi siswa dapat membantu guru memahami kebutuhan emosional dan akademik peserta didik secara lebih mendalam.

Secara keseluruhan, hasil ini menunjukkan bahwa dukungan sistemik sekolah terhadap disiplin positif masih berada pada tahap berkembang. Sekolah dengan kepemimpinan partisipatif dan forum refleksi yang rutin cenderung memiliki praktik disiplin positif yang lebih konsisten. Dengan demikian, penguatan budaya reflektif dan dukungan kelembagaan menjadi faktor penting dalam menjembatani pemahaman guru dengan praktik disiplin positif di sekolah.

Sintesis Empiris dan Model Konseptual Disiplin Positif (PDFEA)

Sintesis empiris dari keseluruhan temuan penelitian ini menghasilkan suatu model konseptual yang disebut *Positive Discipline Framework for Educational Administration (PDFEA)*, yang menggambarkan keterpaduan antara dimensi individu guru, dukungan kelembagaan sekolah, serta nilai-nilai budaya lokal dalam membangun praktik disiplin positif yang berkelanjutan. Model ini berangkat dari pemahaman bahwa perubahan perilaku pedagogis tidak dapat dicapai semata-mata melalui pelatihan atau kebijakan formal, tetapi membutuhkan transformasi sistemik yang menyentuh kesadaran reflektif, struktur kepemimpinan, dan nilai-nilai komunitas sekolah. Temuan lapangan menunjukkan bahwa keberhasilan penerapan disiplin positif di Maluku Tengah sangat ditentukan oleh sinergi tiga elemen kunci: (1) kesadaran reflektif guru, (2) dukungan struktural dari kepala sekolah dan kebijakan, serta (3) integrasi nilai-nilai sosial budaya lokal seperti *pela-gandong* dan musyawarah. Ketiganya membentuk sistem sosial pendidikan yang saling memengaruhi dan menguatkan. Dalam konteks ini, pendekatan administratif yang efektif bukan hanya mengatur perilaku, tetapi menumbuhkan keadaban moral di lingkungan sekolah. Sebagaimana terlihat pada Tabel 9, hasil sintesis menunjukkan hubungan fungsional antar dimensi utama dalam kerangka PDFEA.

Tabel 9. Hubungan antar dimensi dalam model konseptual PDFEA

No	Dimensi Utama	Subdimensi	Fungsi dalam Kerangka Model
1	Reflektif-Profesional	Kesadaran diri, regulasi emosi, evaluasi tindakan	Meningkatkan kompetensi moral dan empati guru
2	Struktural-Institusional	Kebijakan sekolah, supervisi edukatif, budaya kolaboratif	Menjamin keberlanjutan sistemik penerapan disiplin positif
3	Sosial-Kultural	Nilai gotong royong, pelagandong, komunikasi adat	Menjadi fondasi moral kolektif dalam pembentukan karakter siswa

Berdasarkan Tabel 9, ketiga dimensi dalam model PDFEA saling berkaitan dan mendukung penerapan disiplin positif di sekolah. Dimensi reflektif-profesional berperan dalam membentuk kesadaran dan perubahan perilaku guru, sedangkan dimensi struktural-institusional mendukung implementasi melalui kebijakan dan budaya sekolah. Adapun dimensi sosial-kultural memperkuat praktik disiplin positif agar tetap sesuai dengan nilai-nilai masyarakat lokal. Hasil wawancara menunjukkan bahwa keseimbangan ketiga dimensi tersebut mampu menciptakan iklim sekolah yang lebih damai, partisipatif, dan berorientasi pada pembentukan karakter siswa.

Temuan penelitian juga menunjukkan bahwa kepala sekolah memiliki peran penting sebagai penghubung antar dimensi melalui kepemimpinan yang transformatif dan partisipatif. Sekolah yang memberikan ruang refleksi dan komunikasi terbuka bagi guru cenderung lebih berhasil menerapkan disiplin positif dibandingkan sekolah dengan pola kepemimpinan yang hierarkis. Oleh karena itu, kepala sekolah dalam model PDFEA diposisikan tidak hanya sebagai pengelola administrasi, tetapi juga sebagai pemimpin budaya moral dan refleksi pendidikan. Selain itu, hasil kuantitatif menunjukkan bahwa dukungan struktural memiliki hubungan kuat dengan konsistensi praktik guru ($r = 0,82$), sedangkan kesadaran reflektif berkontribusi besar terhadap peningkatan komunikasi empatik di kelas ($r = 0,79$). Temuan ini menegaskan bahwa perubahan praktik disiplin positif memerlukan sinergi antara dukungan sistem sekolah dan kapasitas reflektif guru.

Tabel 10. Sintesis empiris model positive *Discipline Framework for Educational Administration (PDFEA)*

Komponen	Deskripsi Empiris	Implikasi Praktik
Kesadaran Reflektif Guru	Guru secara aktif menilai ulang tindakan dan dampaknya terhadap siswa	Mendorong pengembangan profesional berkelanjutan
Kepemimpinan Transformatif Kepala Sekolah	Kepala sekolah menciptakan ruang dialog reflektif dan supervisi pembinaan	Memperkuat budaya pembelajaran kolaboratif
Kebijakan Berbasis Nilai Sekolah	Sekolah menanamkan prinsip keadilan, penghargaan, dan komunikasi empatik	Membentuk lingkungan aman dan mendukung pertumbuhan karakter

Kolaborasi Sosial- Kultural	Keterlibatan masyarakat dan nilai adat dalam praktik pendidikan	Menjaga relevansi lokal dan keberlanjutan moral
Evaluasi Reflektif dan Sistem Umpan Balik	Forum evaluasi bersama antara guru, kepala sekolah, dan siswa	Menjamin konsistensi dan adaptasi kebijakan disiplin

Berdasarkan Tabel 10, model PDFEA menunjukkan bahwa penerapan disiplin positif tidak hanya bergantung pada aturan sekolah, tetapi juga pada keterhubungan antara refleksi guru, dukungan kelembagaan, dan budaya sosial sekolah. Guru diposisikan sebagai pendidik reflektif yang memahami dampak moral dari tindakan pedagogisnya, sedangkan kepala sekolah berperan sebagai fasilitator yang membangun budaya refleksi dan komunikasi yang sehat di lingkungan sekolah.

Hasil penelitian juga menunjukkan bahwa penerapan PDFEA mampu meningkatkan partisipasi siswa dan kohesi sosial di sekolah. Siswa menjadi lebih aktif dalam proses refleksi dan mulai menunjukkan tanggung jawab terhadap perilaku mereka. Temuan ini memperlihatkan bahwa pendekatan disiplin positif lebih efektif ketika diarahkan pada pembinaan hubungan dan kesadaran moral dibandingkan pemberian hukuman semata. Selain itu, nilai budaya lokal Maluku seperti *pela-gandong* turut memperkuat penerapan disiplin positif karena menanamkan semangat kebersamaan, saling menghargai, dan solidaritas sosial. Dengan demikian, PDFEA menjadi model yang mengintegrasikan aspek personal, struktural, dan kultural dalam membangun budaya sekolah yang humanis dan berkelanjutan. Model ini juga memperluas konsep kepemimpinan transformatif ke dalam konteks pendidikan berbasis kearifan lokal dan pendidikan karakter di wilayah kepulauan.

DISKUSI

Hasil penelitian menunjukkan bahwa guru di Kabupaten Maluku Tengah secara umum memiliki pemahaman konseptual yang positif terhadap prinsip *positive discipline*, namun masih terdapat kesenjangan signifikan antara pemahaman teoretik dan praktik pedagogik di kelas. Temuan empiris memperlihatkan bahwa meskipun 100% guru menyatakan disiplin positif sebagai pendekatan membentuk perilaku dan karakter siswa, sekitar 71% responden masih memilih memberi hukuman sebagai solusi atas pelanggaran perilaku. Kecenderungan ini menandakan bahwa pemahaman disiplin positif belum sepenuhnya terinternalisasi dalam habitus profesional guru. Dalam konteks administrasi pendidikan, fenomena ini mengonfirmasi adanya *implementation gap* antara kebijakan nasional tentang penguatan pendidikan karakter dan praktik pembelajaran di tingkat satuan pendidikan (Hargreaves & Fullan, 2020). Temuan ini secara teoretis mendukung pandangan Nelsen (2006) bahwa disiplin positif bukanlah

strategi kontrol perilaku, tetapi proses pembelajaran sosial-emosional yang menumbuhkan tanggung jawab moral melalui refleksi dan empati. Namun, sebagian besar guru masih menafsirkan disiplin secara konvensional sebagai kepatuhan terhadap aturan dan sanksi, bukan sebagai proses pembentukan kesadaran diri. In this regard, persepsi semacam ini menempatkan guru sebagai *enforcer* bukan *facilitator* of moral reasoning, sehingga interaksi edukatif yang terbentuk lebih bersifat vertikal dan koersif daripada partisipatif. Perbedaan konseptual ini memperkuat tesis Baumrind (1996) dan Durrant & Ensom (2012) bahwa praktik pendidikan yang berbasis hukuman justru menurunkan *intrinsic motivation* dan menghambat perkembangan regulasi diri siswa.

Bila dibandingkan dengan studi-studi sebelumnya di konteks global, hasil penelitian ini memperlihatkan pola yang sejalan namun dengan karakteristik kontekstual yang unik. Di Finlandia dan Kanada, misalnya, pendekatan *restorative discipline* berhasil menekan insiden *bullying* hingga 40% (OECD, 2024), berkat dukungan sistemik berupa pelatihan guru, komunitas pembelajaran profesional, dan mekanisme reflektif dalam *school culture*. Sementara di Indonesia, kebijakan seperti *Program Roots* (Kemendikbudristek, 2024) telah memperkenalkan strategi peer-support berbasis *Profil Pelajar Pancasila*, namun tanpa transformasi epistemik di level guru, kebijakan tersebut tidak menghasilkan perubahan substantif. Consequently, this research situates the Indonesian case as an example of *policy-practice decoupling*, di mana kebijakan reformasi karakter berjalan lebih cepat dibanding internalisasi nilai pada aktor implementatif, yaitu guru. Perbandingan dengan penelitian nasional seperti Suyanto (2018) dan Nugraha & Arifin (2017) juga memperlihatkan fenomena serupa: mayoritas guru memahami pentingnya pembelajaran tanpa kekerasan, tetapi masih menerapkan ancaman atau hukuman karena dianggap “mendidik.” Di sinilah muncul paradoks pedagogik—guru berperan sebagai mediator moral, tetapi masih terikat oleh paradigma disiplin tradisional. Studi ini memperluas temuan tersebut dengan menegaskan bahwa akar persoalan bukan hanya kurangnya pelatihan teknis, tetapi ketidakselarasan antara *belief system* guru dan teori *positive discipline*. Dengan kata lain, persoalan ini bersifat paradigmatik, bukan administratif.

Secara teoretis, hasil penelitian ini meneguhkan relevansi *transformational leadership theory* (Bass & Riggio, 2019) dalam konteks pedagogi berbasis disiplin positif. Guru yang berfungsi sebagai *transformational leader* di kelas memiliki tanggung jawab untuk menstimulasi kesadaran moral, membangun empati, serta menginspirasi siswa untuk mengatur dirinya secara mandiri. Model ini menekankan empat dimensi utama: idealized influence, inspirational motivation, intellectual stimulation, dan individualized consideration. Ketika

diaplikasikan ke dalam konteks *classroom management*, keempat dimensi tersebut sejalan dengan prinsip disiplin positif Nelsen (2006)—mutual respect, empathy, connectedness, student agency, dan social competence. Hasil penelitian menunjukkan bahwa dimensi *individualized consideration* (empati dan komunikasi personal) paling banyak diterapkan guru (98%), namun dimensi *intellectual stimulation* (memberi ruang refleksi dan tanggung jawab) masih rendah. Hal ini menandakan bahwa proses pembelajaran masih berorientasi pada kontrol, bukan pemberdayaan.

Guru idealnya menjadi pembelajar reflektif yang terus mengevaluasi asumsi pedagogisnya. Namun data lapangan menunjukkan bahwa refleksi guru terhadap tindakan disiplin masih minim. Sebagian besar guru (100%) menasihati siswa, tetapi 74% masih menggunakan hukuman fisik atau verbal sebagai bentuk koreksi perilaku. This duality suggests that teachers' cognitive acceptance of positive discipline has not yet transformed into reflective praxis. In contrast, penelitian Harris & Spillane (2021) tentang *distributed leadership* menunjukkan bahwa efektivitas inovasi pendidikan tergantung pada budaya reflektif kolektif dalam organisasi sekolah. Maka, keberhasilan penerapan disiplin positif bukan hanya tanggung jawab individu guru, melainkan hasil dari *institutional learning culture*. Temuan lain yang menarik ialah tingginya kesadaran guru terhadap bahaya *bullying* (86%), namun sebagian tetap menggunakan pendekatan hukuman untuk menghentikan perilaku tersebut. Secara konseptual, hal ini menunjukkan ketidaksejajaran antara kesadaran moral dan strategi tindakan. Studi UNICEF (2023) menegaskan bahwa *anti-bullying education* yang efektif tidak hanya bergantung pada regulasi, tetapi juga pada kemampuan guru menanamkan empati dan mengembangkan keterampilan sosial-emosional siswa. Dalam kerangka *ecopedagogy* (Sterling, 2020), pendekatan disiplin positif dapat dipandang sebagai bagian dari *sustainability learning* membangun kesadaran ekologis terhadap relasi sosial, emosi, dan lingkungan moral sekolah. Dengan demikian, disiplin positif bukan hanya instrumen kontrol perilaku, tetapi mekanisme ekopedagogis untuk membentuk generasi yang etis, empatik, dan berdaya secara sosial.

Secara konseptual, penelitian ini berkontribusi pada pengembangan model *Positive Discipline Framework for Educational Administration* (PDFEA) yang mengintegrasikan tiga level kepemimpinan pendidikan: (1) level mikro (guru dan kelas), (2) level meso (budaya sekolah dan kebijakan internal), dan (3) level makro (regulasi dan sistem pelatihan guru). Model ini memperluas teori Nelsen (2006) dengan memasukkan unsur *transformational eco-leadership* (Pattiasina, 2025) sebagai mekanisme adaptasi nilai disiplin positif dalam konteks kepulauan yang bercirikan kolektivitas sosial dan relasi emosional yang kuat. In alignment with

previous studies by Nowell et al. (2017) and Hair et al. (2022), model ini menegaskan pentingnya validitas metodologis dan kepekaan kontekstual dalam menghubungkan teori pendidikan global dengan praktik lokal. Implikasi praktis dari penelitian ini sangat signifikan bagi kebijakan pendidikan nasional. Pertama, hasil penelitian ini menunjukkan perlunya *teacher training modules* yang menekankan *non-violent communication* dan *restorative dialogue* sebagai kompetensi dasar pendidik. Hal ini sejalan dengan agenda SDGs 4.7 tentang pendidikan untuk perdamaian dan keberlanjutan (UNESCO, 2023). Kedua, bagi pemerintah daerah, diperlukan integrasi disiplin positif dalam sistem supervisi sekolah agar kebijakan *school climate* tidak hanya mengatur perilaku siswa, tetapi juga menilai kualitas interaksi guru-siswa. Ketiga, dalam konteks Kurikulum Merdeka, hasil penelitian ini menegaskan bahwa *Profil Pelajar Pancasila* harus diterjemahkan dalam praktik konkret melalui empati, penghargaan, dan komunikasi partisipatif, bukan sekadar penilaian administratif terhadap sikap siswa.

Secara akademik, kontribusi penelitian ini bersifat ganda. Pertama, secara teoretis, studi ini memperluas *positive discipline theory* dengan mengintegrasikan konsep *transformational eco-leadership* ke dalam administrasi pendidikan berbasis kepulauan, menghasilkan kerangka kerja baru untuk *island-based educational administration*. Kedua, secara metodologis, pendekatan *mixed-methods sequential exploratory* memberikan validasi triangulatif antara persepsi dan perilaku guru, memperkuat *theoretical credibility* (Nowell et al., 2017). Ketiga, secara sosial, penelitian ini berkontribusi terhadap pembangunan *peaceful school culture* di wilayah yang memiliki kompleksitas sosial-budaya seperti Maluku. Penelitian ini juga menegaskan bahwa pendidikan berkarakter harus berbasis pada empati ekologis dan kesadaran sosial yang saling terhubung.

Keterbatasan penelitian ini terletak pada ruang lingkup yang terbatas di satu kabupaten dengan jumlah partisipan 42 guru, sehingga generalisasi hasil masih bersifat kontekstual. Selain itu, penelitian ini belum mengeksplorasi variabel psikologis seperti *teacher emotional regulation* atau *burnout level* yang dapat memengaruhi penerapan disiplin positif. Oleh karena itu, penelitian lanjutan direkomendasikan menggunakan *multi-case comparative design* di berbagai provinsi untuk menguji konsistensi model PDFEA. Selain itu, pendekatan kuantitatif lanjutan dengan analisis *structural equation modeling* (SEM) dapat memperkuat validitas konstruk teoretik model disiplin positif dalam konteks budaya berbeda. Sebagai penutup, hasil penelitian ini menegaskan bahwa disiplin positif bukan hanya instrumen pedagogis, tetapi refleksi dari paradigma kepemimpinan pendidikan yang humanis, transformatif, dan berkelanjutan. Keberhasilan penerapan disiplin positif bergantung pada *teacher agency*,

reflective capacity, dan dukungan sistemik dalam budaya sekolah. Dengan menempatkan empati, tanggung jawab, dan komunikasi sebagai inti pembelajaran, disiplin positif menjadi fondasi bagi pendidikan abad ke-21 yang inklusif dan bermartabat. Penelitian ini berkontribusi secara konseptual dan praktis untuk membangun model administrasi pendidikan yang menyeimbangkan dimensi kognitif, afektif, dan moral—sebuah model yang sejalan dengan visi *Education for Sustainable Development* dan agenda nasional pendidikan karakter Indonesia

KESIMPULAN

Penelitian ini menunjukkan bahwa tantangan utama penerapan disiplin positif di sekolah-sekolah Kabupaten Maluku Tengah terletak pada kesenjangan antara pemahaman guru dan praktik nyata di kelas. Meskipun guru memahami disiplin positif sebagai pendekatan yang menumbuhkan empati dan tanggung jawab, praktik pembelajaran masih sering dipengaruhi pola disiplin konvensional yang bersifat korektif. Temuan penting penelitian ini menegaskan bahwa keberhasilan disiplin positif tidak hanya bergantung pada pemahaman individu guru, tetapi juga pada dukungan kelembagaan, budaya sekolah, dan kemampuan reflektif guru dalam mengelola interaksi pedagogis.

Penelitian ini juga menghasilkan model *Positive Discipline Framework for Educational Administration (PDFEA)* yang mengintegrasikan dimensi reflektif guru, dukungan struktural sekolah, dan nilai sosial budaya lokal seperti *pela-gandong* dalam membangun budaya sekolah yang humanis dan partisipatif. Model ini menunjukkan bahwa disiplin positif lebih efektif diterapkan ketika sekolah membangun komunikasi empatik, ruang refleksi bersama, dan kepemimpinan partisipatif. Secara praktis, hasil penelitian menegaskan perlunya penguatan pelatihan guru berbasis *non-violent communication*, *restorative dialogue*, dan supervisi reflektif agar penerapan disiplin positif dapat berjalan lebih konsisten dan berkelanjutan dalam mendukung pendidikan karakter di wilayah kepulauan.

REFERENSI

- American Educational Research Association (AERA). (2020). *AERA ethical standards*. Washington, DC: AERA. <https://www.aera.net/About-AERA/AERA-Rules-Policies/AERA-Ethical-Standards>
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2019). *Transformational leadership* (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315275093>
- Baumrind, D. (1996). The discipline controversy revisited. *Family Relations*, 45(4), 405–414. <https://doi.org/10.2307/585170>
- Bowers, E. (2011). *The everything parent's guide to positive discipline* (2nd ed.). Adams Media.

- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2020). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.
- Durrant, J. E., & Ensom, R. (2012). Physical punishment of children: Lessons from 20 years of research. *Canadian Medical Association Journal*, *184*(12), 1373–1377. <https://doi.org/10.1503/cmaj.101314>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. SAGE Publications.
- Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2022). *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)* (3rd ed.). SAGE Publications. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-80519-7>
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2020). *Professional capital after the pandemic: Rebuilding teacher agency*. Teachers College Press.
- Harris, A., & Spillane, J. (2021). Distributed leadership in schools: Evidence, issues, and future directions. *Educational Management Administration & Leadership*, *49*(3), 359–376. <https://doi.org/10.1177/1741143220918255>
- Kemendikbudristek. (2024). *Program Roots: Pencegahan perundungan di sekolah*. Jakarta: Pusat Asesmen dan Pembelajaran. <https://pusatasesmen.kemdikbud.go.id/>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2023). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (5th ed.). SAGE Publications.
- Nelsen, J. (2006). *Positive discipline*. Harmony Books.
- Nelsen, J., Tamborsky, M. N., & Ainge, B. (2016). *Positive discipline parenting tools: The 49 most effective methods to stop power struggles, build communication, and raise empowered, capable kids*. Crown Publishing Group.
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, *16*(1), 1–13. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- Nugraha, H., & Arifin, Z. (2017). Implementasi disiplin positif dalam pengelolaan kelas. *Jurnal Pendidikan Karakter*, *8*(2), 123–134. <https://doi.org/10.21831/jpk.v8i2.18675>
- OECD. (2024). *Learning compass 2030 – Well-being and positive learning environments*. Paris: OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/2030-project/>
- Pattiasina, J. (2025). *Transformational eco-leadership in island-based educational administration*. Ambon: FKIP Universitas Pattimura Press.
- Save the Children. (2010). *Positive discipline: What it is and how to do it*. London: Save the Children Fund. <https://resourcecentre.savethechildren.net/document/positive-discipline-what-it-and-how-do-it/>
- Sterling, S. (2020). *Sustainable education: Re-visioning learning and change*. Schumacher Society / Green Books.
- Sugiyono. (2022). *Metode penelitian kuantitatif, kualitatif, dan R&D*. Alfabeta.
- Suyanto, B. (2018). Peran guru dalam menerapkan disiplin positif di sekolah. *Jurnal Ilmu Pendidikan*, *25*(1), 45–52. <https://doi.org/10.21831/jip.v25i1.20254>
- UNESCO. (2023). *Education for peace and non-violence: Global policy report on positive school culture*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383189>
- UNESCO. (2023). *Education for sustainable development: Progress review report*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383672>
- Yeo, L. S., Tan, S. H., & Ng, P. (2021). Teachers' beliefs in positive classroom management: A cross-cultural study. *Frontiers in Education*, *6*, 1–12. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.666789>