

Pendekatan Restoratif dalam Penyelesaian Masalah Sekolah dan Masyarakat

Siti Annisa¹, Muhammad Rifky Hidayat², Nurhasanah³, Shinta Nur Izzati⁴, Maisarah⁵, Nuur Aulia Paramitha⁶, Suhaimi⁷

Pendidikan Guru Sekolah Dasar, Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan, Universitas Lambung Mangkurat¹⁻⁷

Email Korespondensi: sitiannisa0528@gmail.com¹, rifkyhidayat328@gmail.com², nurhasanah210406@gmail.com³, shintanurizzati22@mail.com⁴, maisarahsarah268@gmail.com⁵, nuurauliaparamitha@gmail.com⁶, suhaimi@ulm.ac⁷.

Article received: 20 Maret 2026, Review process: 24 Maret 2026,

Article Accepted: 31 Maret 2026, Article published: 03 April 2026

ABSTRACT

Modern curricula emphasizes the importance of a safe, inclusive, and relational school climate in addition to academic achievement. However, retributive disciplinary practices are still dominant and often reinforce exclusion and social inequality, so more responsive alternatives are needed. This study aims to analyze the restorative approach as a systemic paradigm in solving school and community problems. The research uses a qualitative approach through systematic literature study. Data were obtained from relevant journal articles and analyzed thematically. The results show that practices such as circles, restorative conferences, peer mediation, and whole-school restorative approaches correlate with a decrease in suspensions and exclusions, improvement in school climate, strengthening of social-emotional competencies, and increased family and community involvement in conflict management. Its effectiveness depends on systemic integration into school culture, policy support, ongoing training, and structural reform of power relations between schools, law enforcement, and citizens. Thus, the restorative approach holds promise as a more just and participatory framework for disciplinary policy and practice, as well as a strategy for strengthening sustainable school-community relationships.

Keywords: Restorative Approach, School-Community Relations, Retributive

ABSTRAK

Kurikulum modern menekankan pentingnya iklim sekolah yang aman, inklusif, dan relasional di samping capaian akademik. Namun, praktik disiplin retributif masih dominan serta kerap memperkuat eksklusi dan ketimpangan sosial, sehingga diperlukan alternatif yang lebih responsif. Penelitian ini bertujuan menganalisis pendekatan restoratif sebagai paradigma sistemik dalam penyelesaian masalah sekolah dan masyarakat. Penelitian ini menerapkan pendekatan kualitatif melalui kajian literatur. Data diperoleh lewat artikel jurnal yang sesuai dengan fokus kajian dan dianalisis menurut pola tematik. Hasil kajian menunjukkan bahwa praktik seperti circles, konferensi restoratif, mediasi sebaya, dan whole-school restorative approach berkorelasi dengan penurunan suspensi dan eksklusi, perbaikan iklim sekolah, penguatan kompetensi sosial-emosional, serta peningkatan keterlibatan keluarga dan komunitas dalam penanganan konflik. Efektivitasnya bergantung pada integrasi sistemik ke dalam budaya sekolah, dukungan kebijakan, pelatihan berkelanjutan, dan reformasi struktural relasi kekuasaan antara sekolah, penegak hukum, dan warga. Dengan demikian, pendekatan restoratif berpotensi menjadi kerangka kebijakan

dan praktik disiplin yang lebih adil dan partisipatif, serta sebagai strategi penguatan hubungan sekolah dan masyarakat yang berkelanjutan.

Kata Kunci: Pendekatan restoratif, hubungan sekolah dan masyarakat, disiplin retributif

PENDAHULUAN

Dalam beberapa dekade terakhir, berbagai sistem pendidikan di tingkat global menghadapi krisis penanganan konflik yang kian kompleks di ruang-ruang sekolah, mulai dari perundungan, kekerasan antar sebaya, hingga peningkatan intervensi aparat penegak hukum dalam insiden yang sebelumnya ditangani sebagai masalah internal lembaga pendidikan (Alonso-Rodríguez et al., 2025; Weber & Vereenoghe, 2020; Hulvershorn & Mulholland, 2018). Kebijakan “zero tolerance” dan rezim disiplin eksklusif telah mengukuhkan logika pengendalian sosial yang mengutamakan suspensi, pengeluaran, dan kriminalisasi pelanggaran sebagai instrumen utama manajemen ketertiban sekolah (González, 2012; Zakszeski & Rutherford, 2021; Lepojević, 2024). Konstelasi ini tidak hanya menghasilkan iklim sekolah yang tegang dan tidak aman, tetapi juga membentuk pola sistemik yang dikenal sebagai *school-to-prison pipeline*, yakni alur yang mendorong sebagian siswa—terutama yang termarginalkan secara sosial—terseret dari ruang kelas menuju sistem peradilan pidana (Schiff, 2018; Dutil, 2020; Lepojević, 2024).

Pendekatan disiplin retributif yang menjadi arsitektur utama kebijakan tata tertib sekolah banyak dikritik karena tidak efektif dalam mengurangi perilaku bermasalah dan justru memperdalam kerentanan sosial peserta didik. Telaah empiris menunjukkan bahwa eksklusi melalui suspensi dan pengeluaran berasosiasi dengan penurunan capaian akademik, peningkatan perilaku antisosial, serta gangguan kesejahteraan psikososial yang meluas (Alonso-Rodríguez et al., 2025; Weber & Vereenoghe, 2020; Huguley et al., 2022). Lebih jauh, kebijakan ini diterapkan secara tidak proporsional kepada siswa kulit berwarna, siswa dari keluarga berpendapatan rendah, dan siswa dengan disabilitas, sehingga memperkuat ketimpangan rasial dan sosial yang telah mengakar di dalam maupun di luar sekolah (Schiff, 2018; Dutil, 2020; Zakszeski & Rutherford, 2021; Agudelo et al., 2021). Dengan demikian, disiplin retributif bukan sekadar isu teknis manajemen kelas, melainkan mekanisme yang terhubung dengan struktur rasisme institusional, bias kelas, dan logika karceral yang melampaui batas institusi pendidikan (Dutil, 2020; Marcucci et al., 2025; Miller, 2020).

Dalam konteks tersebut, pendekatan restoratif muncul sebagai respons teoretis dan kebijakan yang berupaya menggeser paradigma dari penghukuman menuju pemulihan. Berbasis pada prinsip keadilan relasional, pendekatan ini memandang pelanggaran sebagai kerusakan terhadap relasi antarindividu dan komunitas alih-alih semata pelanggaran terhadap aturan abstrak, dan karena itu menekankan tanggung jawab, dialog, dan perbaikan kerugian sebagai inti penyelesaian konflik (González, 2012; González, 2015; Cantera-Rios et al., 2024). Literatur menempatkan *restorative justice* dan *restorative practices* sebagai alternatif terhadap disiplin eksklusif, dengan klaim potensi untuk memperbaiki iklim sekolah, menurunkan suspensi, serta mereduksi rujukan ke aparat hukum (González, 2012; Alonso-Rodríguez et al., 2025; Cantera-Rios et al., 2024; Gregory et

al., 2022). Namun, secara konseptual pendekatan ini lebih dari sekadar sekumpulan teknik intervensi; ia mengandaikan pergeseran dari social control hierarkis menuju social engagement yang mengutamakan partisipasi, hubungan, dan keterhubungan dalam suatu relational ecology sekolah-masyarakat (Marcucci et al., 2025; Hulvershorn & Mulholland, 2018; Huguley et al., 2022).

Sekolah bukan entitas terisolasi, melainkan bagian dari ekosistem sosial yang dibentuk oleh relasi keluarga, komunitas lokal, kebijakan negara, dan rezim penegakan hukum (González, 2012; González, 2015; Scheunpflug, 2020). Pendekatan restoratif di sekolah, ketika dipahami secara sistemik, tidak hanya bertujuan menyelesaikan insiden individual, tetapi juga membangun jaringan kepercayaan, dukungan, dan tanggung jawab bersama antara siswa, guru, keluarga, dan komunitas (González, 2012; González, 2015; Marcucci et al., 2025). Hal ini sejalan dengan wacana pencegahan school-to-prison pipeline yang menekankan pentingnya pergeseran dari respons karceral ke respons komunitas yang mengintegrasikan dukungan sosial-emosional, kepekaan budaya, dan partisipasi keluarga sebagai bagian dari ekologi relasional yang lebih luas (Dutil, 2020; Bartholomew, 2023; Agudelo et al., 2021; Lepojević, 2024).

Meskipun demikian, perkembangan kebijakan dan praktik restoratif di sekolah telah melampaui kemajuan pengetahuan ilmiah yang sistematis mengenai bagaimana, dalam kondisi apa, dan sejauh mana pendekatan ini betul-betul bersifat transformatif. Berbagai tinjauan sistematis menegaskan adanya practice-to-research gap: adopsi restorative practices oleh sekolah dan distrik berlangsung sangat cepat, sementara basis empiris—terutama yang berdesain kuat dan berorientasi jangka panjang—masih terbatas dan sering kali terfragmentasi pada indikator sempit seperti penurunan suspensi atau insiden kekerasan (Alonso-Rodríguez et al., 2025; Zakszeski & Rutherford, 2021; Weber & Vereenoghe, 2020; Gregory et al., 2022). Selain itu, banyak studi belum mengelaborasi bagaimana pendekatan restoratif beroperasi dalam konteks bias struktural dan relasi kekuasaan yang menandai institusi pendidikan, termasuk bagaimana ia berkelindan dengan, atau justru menantang, logika karceral yang mengatur hubungan sekolah-masyarakat (Schiff, 2018; Marcucci et al., 2025; Paller, 2025; Adukia et al., 2025).

Kritik terkini juga menyoroti risiko implementasi simbolik, di mana istilah “restoratif” diadopsi dalam kebijakan dan retorika institusional tanpa diikuti transformasi paradigma dan struktur yang memadai. Restorative practices terkadang direduksi menjadi prosedur tambahan untuk mengelola pelanggaran, sementara kerangka dasar disiplin tetap berorientasi pada kontrol dan eksklusivitas (Marcucci et al., 2025; Paller, 2025; Cantera-Rios et al., 2024). Tinjauan sistematis tentang kemungkinan anti-karceral restorative justice di sekolah menunjukkan bahwa banyak studi memperlakukan RJ sebagai penawar terhadap kontrol rasial, tetapi sebagian kecil justru memperlihatkan keterlibatan praktik restoratif dalam reproduksi logika disipliner dan ketimpangan rasial (Marcucci et al., 2025; Paller, 2025). Hal ini membuka pertanyaan kritis tentang batas dan potensi pendekatan restoratif sebagai strategi **anti-karceral** yang sungguh-sungguh mampu mengganggu, bukan sekadar memodifikasi, school-to-prison pipeline (Schiff, 2018; Dutil, 2020; Paller, 2025; Miller, 2020).

Dari sisi konseptual, masih terdapat kebutuhan untuk memperjelas landasan teoritis pendekatan restoratif di sekolah sebagai paradigma sistemik yang mengintegrasikan keadilan relasional, pergeseran dari social control ke social engagement, dan pemahaman tentang sekolah-masyarakat sebagai relational ecology yang saling membentuk. Sejumlah kerangka baru menekankan pentingnya mengkaitkan restorative practices dengan pengembangan kompetensi sosial-emosional, dukungan kesehatan mental, dan analisis rasial-struktural agar potensi restoratifnya tidak terbatas pada reduksi insiden disiplin, tetapi berkontribusi pada keadilan rasial dan kesejahteraan jangka panjang (Alonso-Rodríguez et al., 2025; Hulvershorn & Mulholland, 2018; Huguley et al., 2022). Namun, integrasi dimensi-dimensi ini masih relatif jarang diartikulasikan secara utuh dalam kajian yang secara eksplisit menghubungkan praktik restoratif di sekolah dengan rekonstruksi relasi sekolah-masyarakat sebagai ekosistem sosial.

Kesenjangan teoretis dan empiris tersebut menegaskan bahwa kajian mengenai pendekatan restoratif dalam penyelesaian masalah sekolah dan masyarakat perlu bergerak melampaui deskripsi programatik dan evaluasi teknis. Diperlukan analisis yang memosisikan pendekatan restoratif sebagai paradigma sistemik yang: (a) secara kritis mengontraskan diri dengan disiplin retributif dan school-to-prison pipeline; (b) memahami sekolah dan masyarakat dalam kerangka relational ecology; (c) mengakui sekaligus menguji klaim anti-karceral dalam konteks bias struktural; dan (d) memetakan implikasi kebijakan dan kurikulum yang relevan dengan agenda pendidikan abad ke-21 (González, 2012; Alonso-Rodríguez et al., 2025; Marcucci et al., 2025; Hulvershorn & Mulholland, 2018). Dengan demikian, fokusnya bukan sekadar pada efektivitas pengurangan konflik, tetapi pada kemungkinan transformasi relasional dan struktural dalam cara komunitas pendidikan menangani ketidakadilan dan konflik sehari-hari.

Bertolak dari konteks tersebut, penelitian ini merumuskan tiga persoalan utama: pertama, bagaimana pendekatan disiplin retributif di sekolah berkontribusi terhadap konfigurasi karceral yang menghubungkan sekolah dan masyarakat, khususnya melalui school-to-prison pipeline; kedua, sejauh mana pendekatan restoratif, berdasarkan landasan keadilan relasional, social engagement, dan relational ecology, dapat dipahami sebagai paradigma alternatif yang berpotensi mengubah cara sekolah dan masyarakat menyelesaikan konflik; dan ketiga, bagaimana practice-to-research gap, risiko implementasi simbolik, dan bias struktural mempengaruhi kapasitas anti-karceral pendekatan restoratif di ranah pendidikan.

Sejalan dengan persoalan tersebut, tujuan penelitian ini adalah: (1) mengkaji secara kritis problematika dan implikasi sosial pendekatan disiplin retributif dalam kerangka hubungan sekolah-masyarakat; (2) menganalisis pendekatan restoratif sebagai paradigma sistemik yang mengintegrasikan keadilan relasional, social engagement, dan relational ecology dalam penyelesaian masalah sekolah dan komunitas; (3) mengidentifikasi dan mengkritisi kesenjangan praktik-riSET, risiko simbolik, dan hambatan struktural yang membentuk medan implementasi pendekatan restoratif; serta (4) merumuskan implikasi teoretis, kebijakan, dan kurikulum mengenai bagaimana pendekatan restoratif dapat dikembangkan

sebagai strategi sistemik penyelesaian masalah sekolah dan masyarakat yang sejalan dengan tuntutan keadilan sosial dan pendidikan abad ke-21.

METODE

Penelitian ini menerapkan pendekatan kualitatif melalui studi literatur sistematis. Pemilihan pendekatan ini didasarkan oleh kajian yang berfokus pada analisis konsep, prinsip, dan praktik dalam konteks sosial pendidikan, bukan pada pengukuran numerik variabel. Studi literatur dilakukan secara sistematis dengan tahapan seleksi dan analisis yang terstruktur. Prosedur penelitian meliputi perumusan fokus kajian, penetapan kriteria inklusi dan eksklusi, penelusuran basis data ilmiah, seleksi artikel melalui pembacaan judul, abstrak, dan teks penuh, ekstraksi data, serta sintesis tematik kualitatif (Lodi et al., 2021; Weber & Vereenoghe, 2020). Fokus kajian diarahkan pada pendekatan restoratif dalam penyelesaian masalah di sekolah serta implikasinya terhadap relasi sekolah dan masyarakat. Sumber data berupa artikel jurnal ilmiah yang membahas pendekatan restoratif dalam konteks pendidikan. Artikel dipilih berdasarkan kriteria inklusi, yaitu relevan dengan penerapan pendekatan restoratif di sekolah, memuat analisis konflik, relasi sosial, atau keterlibatan komunitas, dan menyajikan temuan empiris atau kajian konseptual yang mendukung fokus penelitian. Artikel yang tidak berfokus pada konteks pendidikan, tidak membahas praktik restoratif secara substantif, atau tidak tersedia dalam teks lengkap dikeluarkan dari analisis. Ruang lingkup kajian dibatasi pada praktik restoratif dalam penyelesaian konflik, pelanggaran kedisiplinan, dan permasalahan relasi di sekolah, serta implikasinya terhadap iklim sekolah, hubungan guru-siswa, dan keterlibatan orang tua atau masyarakat. Data dianalisis menggunakan sintesis tematik kualitatif untuk mengidentifikasi pola, konsistensi, dan variasi temuan antar studi. Hasil sintesis digunakan untuk merumuskan kesimpulan secara induktif mengenai relevansi pendekatan restoratif sebagai model penyelesaian masalah hubungan sekolah dan masyarakat.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Landasan Konseptual Pendekatan Restoratif

Pendekatan restoratif berangkat dari asumsi bahwa pelanggaran bukan sekadar pelanggaran aturan, melainkan bentuk kerusakan relasional dalam jejaring komunitas; fokus utamanya adalah pemulihan hubungan, perbaikan kerugian, dan penguatan tanggung jawab, bukan pemberian hukuman semata (Morrison & Vaandering, 2012; Pastukhova, 2025). Paradigma ini menekankan social engagement ketimbang social control, sehingga regulasi perilaku dibangun melalui partisipasi, dialog, dan rasa saling memiliki, bukan melalui ancaman sanksi formal (Morrison & Vaandering, 2012). Dalam konteks sekolah, praktikpraktik restoratif (restorative practices, RP) dipahami sebagai spektrum strategi yang meliputi circle, konferensi, mediasi, dan percakapan restoratif yang berorientasi pada pembangunan komunitas dan resolusi konflik (Lodi et al., 2021; Mas-Expósito et al., 2022). Literatur terbaru juga mengaitkan pendekatan restoratif dengan kerangka positive youth development, karena ia memfasilitasi pengembangan kapasitas

sosialemosional, sense of belonging, dan partisipasi bermakna siswa dalam komunitas sekolah (MasExpósito et al., 2022; Lodi et al., 2021). Dengan demikian, secara konseptual, pendekatan restoratif menggabungkan dimensi etis (keadilan relasional), pedagogis (pembelajaran sosial-emosional), dan politis (redistribusi suara dan kekuasaan dalam komunitas sekolah) (Morrison & Vaandering, 2012; Huguley et al., 2022). Dengan demikian, dalam konteks artikel ini, pendekatan restoratif diposisikan bukan hanya sebagai strategi manajemen perilaku di ruang kelas, tetapi sebagai kerangka penyelesaian masalah yang menghubungkan dinamika internal sekolah dengan relasi sosial yang lebih luas di masyarakat.

Paradigma restoratif juga menggeser fokus dari individu sebagai “pelaku bermasalah” menuju pemaknaan perilaku dalam konteks ekologi sosial yang lebih luas. Perilaku dianggap produk interaksi antara karakter pribadi, relasi sebaya, budaya sekolah, dan struktur sosial yang lebih besar, termasuk bias rasial dan ketidakadilan struktural (Huguley et al., 2022; Marcucci et al., 2025). Dalam kerangka ini, proses restoratif tidak semata “menyelesaikan kasus”, tetapi menciptakan ruang aman untuk mendengar narasi semua pihak, mengidentifikasi kebutuhan emosional, serta merancang langkah pemulihan yang disepakati bersama (Pastukhova, 2025; Gregory et al., 2025). Beberapa studi menegaskan bahwa keberhasilan praktik restoratif sangat bergantung pada kualitas hubungan dan rasa aman psikologis yang diwujudkan melalui prinsip kesukarelaan, netralitas fasilitator, dan kerahasiaan (Pastukhova, 2025). Pendekatan ini sejalan dengan konsep relational ecology, di mana perkembangan moral dan sosial siswa dipupuk lewat ikatan kelekatan yang bermakna dengan guru, teman sebaya, dan figur dewasa lain di sekolah (Morrison & Vaandering, 2012; Acosta et al., 2019). Secara konsekuensial, pendekatan restoratif memerlukan reorientasi mendasar terhadap tujuan pendidikan: dari sekadar pencapaian akademik menuju pembentukan komunitas yang adil, inklusif, dan peduli.

Perbandingan dengan Disiplin Retributif

Literatur menunjukkan kontras tajam antara pendekatan retributif tradisional dan pendekatan restoratif dalam penanganan pelanggaran di sekolah. Sistem disiplin retributif historisnya mengandalkan suspensi, skorsing, dan bahkan rujukan ke aparat penegak hukum untuk “melindungi” ketertiban, meskipun langkah tersebut seringkali merugikan siswa yang dianggap pelaku (Adukia et al., 2025; Adukia et al., 2023). Pendekatan ini beroperasi dalam logika zero-sum: melindungi kelas dengan mengorbankan masa depan pelanggar melalui eksklusi, yang berdampak negatif terhadap hasil akademik, kesejahteraan emosional, dan meningkatkan risiko kontak dengan sistem peradilan pidana (Huguley et al., 2022; Alonso-Rodríguez et al., 2025). Dampak eksklusif tersebut tidak berhenti pada batas institusi sekolah, tetapi merambat pada relasi keluarga, peluang sosial, dan interaksi remaja dengan struktur hukum di masyarakat, sehingga penyelesaian masalah sekolah tidak terlepas dari dinamika sosial yang lebih luas. Sebaliknya, pendekatan restoratif berupaya mengatasi dikotomi semu ini dengan memperbaiki perilaku tanpa menimbulkan kerusakan tambahan melalui eksklusi, dengan menekankan reparasi, akuntabilitas, dan kepemilikan bersama atas proses keadilan

(Adukia et al., 2025; Morrison & Vaandering, 2012). Studi kebijakan di distrik besar menunjukkan bahwa adopsi pendekatan restoratif dapat menurunkan tingkat suspensi dan penangkapan tanpa menurunkan capaian akademik, terutama bagi siswa kulit hitam yang sebelumnya terkena dampak berlebihan dari disiplin retributif (Adukia et al., 2025; Adukia et al., 2023).

Di tingkat praktik, logika retributif cenderung melihat pelanggaran sebagai kegagalan individu yang harus “dibayar” dengan hukuman standar, sementara logika restoratif memandangnya sebagai peluang pembelajaran moral dan sosial bagi seluruh komunitas (Morrison & Vaandering, 2012; Pastukhova, 2025). Pendekatan retributif berakar pada model kontrol sosial yang menekankan ketaatan melalui rasa takut, sedangkan pendekatan restoratif bertumpu pada **engagement** melalui empati dan dialog (Morrison & Vaandering, 2012). Analisis teori kritis menunjukkan bahwa disiplin retributif di sekolah, khususnya di Amerika Serikat, kerap memperkuat logika karceral dan kontrol sosial yang berlapis ras, sehingga memperlebar kesenjangan disiplin berbasis ras dan kebutuhan khusus (Huguley et al., 2022; Marcucci et al., 2025). Pendekatan restoratif, jika dijalankan secara holistik dan anti-karceral, berpotensi menantang pola tersebut melalui redistribusi suara, pengakuan pengalaman rasial, dan perancangan ulang tata kelola konflik yang lebih setara (Marcucci et al., 2025; Huguley et al., 2022). Namun, literatur juga mengingatkan bahwa praktik restoratif bisa terkooptasi menjadi instrumen kontrol baru jika hanya ditambahkan secara teknis di atas budaya sekolah yang tetap punitif (Marcucci et al., 2025; Mas-Expósito et al., 2022). Dengan demikian, perbandingan ini menegaskan bahwa transformasi dari retributif ke restoratif menuntut perubahan paradigma, bukan sekadar substitusi prosedur.

Bentuk Implementasi di Sekolah: Circles, Konferensi Restoratif, Mediasi Sebaya, dan PRPA

Secara empiris, praktik yang paling sering digunakan dalam kerangka pendekatan restoratif di sekolah adalah circles, diikuti oleh konferensi restoratif, mediasi sebaya, dan percakapan restoratif (Lodi et al., 2021; Mas-Expósito et al., 2022). Circles mencakup community-building circles yang bersifat proaktif untuk membangun kedekatan dan kepercayaan, serta problem-solving atau conflict circles untuk merespons pelanggaran atau konflik tertentu (Lodi et al., 2021; Vidal-Martí & Reverte, 2025). Tinjauan sistematis tentang circles di pendidikan menengah menunjukkan bahwa format ini menghadirkan ruang yang aman sehingga murid dapat berbagi pengalaman, meningkatkan keterampilan komunikasi dan regulasi emosi, serta memperkuat hubungan antar anggota komunitas sekolah (Vidal-Martí & Reverte, 2025; Lodi et al., 2021). Circles menata ulang konfigurasi kekuasaan di kelas, karena semua peserta—guru maupun siswa—duduk setara dan berbicara secara bergiliran, sehingga berkontribusi pada pembelajaran demokratis dan literasi kewargaan (Winn, 2023; Morrison & Vaandering, 2012). Di banyak konteks, circles digunakan sebagai intervensi multi-fungsi: pencegahan kekerasan, penguatan kohesi kelas, serta sarana refleksi kolektif atas peristiwa traumatis atau insiden diskriminasi (Alonso-Rodríguez et al., 2025; Pastukhova, 2025). Konferensi

restoratif, di sisi lain, lebih terstruktur dan biasanya digunakan dalam kasus pelanggaran yang lebih serius, seperti kekerasan fisik, perundungan berat, atau kerusakan properti (Lodi et al., 2021; Mas-Expósito et al., 2022). Konferensi melibatkan pelaku, korban, keluarga, guru, dan kadang aktor komunitas lain, dengan fasilitator netral yang memandu proses pengungkapan dampak, pengakuan tanggung jawab, dan perundingan kesepakatan perbaikan (Mas-Expósito et al., 2022; Gregory et al., 2025). Data dari distrik besar menunjukkan bahwa konferensi dapat memiliki validitas sosial yang tinggi, dengan sebagian besar respon siswa menilai prosesnya adil, menghormati martabat, dan berfokus pada solusi (Gregory et al., 2025). Hal tersebut menunjukkan bahwa perbedaan bentuk praktik bisa menghasilkan perbedaan tergantung pada kualitas desain, pelatihan fasilitator, dan integrasinya dalam budaya sekolah.

Selain circles dan konferensi, literatur mengidentifikasi mediasi sebaya, percakapan restoratif, dan mediasi terstruktur sebagai pocket restorative practice approaches (PRPA) yang relatif lebih ringan sumber daya namun berdampak signifikan (Lodi et al., 2021; Mas-Expósito et al., 2022). Mediasi sebaya melibatkan siswa terlatih sebagai mediator untuk membantu teman sebaya menyelesaikan konflik hubungan, sengketa kecil, atau ketegangan kelompok (Lodi et al., 2021; MasExpósito et al., 2022). Tinjauan sistematis PRPA menunjukkan bahwa, khususnya di pendidikan dasar, model mediasi tertentu memiliki dukungan bukti yang kuat dalam menurunkan level agresi dan meningkatkan keterampilan sosial siswa (MasExpósito et al., 2022). Pendekatan ini juga membangun kapasitas kepemimpinan dan empati pada mediator sebaya, sehingga memperluas dampak sosial-emosional di luar kasus individual (Mas-Expósito et al., 2022; Alonso-Rodríguez et al., 2025). Percakapan restoratif dan pertemuan singkat antara guru-siswa digunakan sebagai intervensi harian untuk menangani perilaku minor, mengintegrasikan dimensi refleksi, validasi emosi, dan perencanaan perbaikan ke dalam praktik manajemen kelas (Lodi et al., 2021; Mas-Expósito et al., 2022). Dengan menggeser interaksi korektif dari teguran satu arah menjadi dialog dua arah, percakapan ini membantu menyiapkan landasan relasional bagi implementasi intervensi restoratif yang lebih formal ketika diperlukan.

Kelebihan PRPA adalah fleksibilitas dan skalabilitasnya: mereka dapat diintegrasikan bertahap sesuai kapasitas sekolah dan digunakan sebagai jembatan menuju model whole-school restorative approach (Mas-Expósito et al., 2022). Beberapa studi melaporkan bahwa ketika mediasi atau percakapan restoratif dijalankan secara prosedural tanpa refleksi kritis tentang kekuasaan, bias, dan keadilan, praktik tersebut berisiko mereplikasi pola dominasi guru atau kelompok mayoritas, mengurangi potensinya sebagai mekanisme pemberdayaan (Marcucci et al., 2025; Moran et al., 2024).

Whole-School Restorative Approach dan Perubahan Sistemik

Sejumlah kajian menegaskan bahwa dampak paling kuat pendekatan restoratif muncul ketika ia diimplementasikan sebagai whole-school restorative approach (WSRA), bukan sekadar kumpulan intervensi terisolasi (Mas-Expósito et al., 2022; González et al., 2018). WSRA menempatkan nilai dan prinsip restoratif di

seluruh kebijakan, prosedur, pembelajaran, dan relasi, sehingga keadilan restoratif menjadi etos sekolah, bukan program tambahan (Mas-Expósito et al., 2022; Morrison & Vaandering, 2012). Tinjauan sistematis terhadap WSRA menemukan banyak studi yang menunjukkan perbaikan perilaku, penurunan bullying, peningkatan empati, self-esteem, dan kualitas iklim sekolah, meskipun kualitas metodologinya bervariasi (Mas-Expósito et al., 2022). Beberapa model, seperti Restorative WholeSchool Approach di Hong Kong, menunjukkan bukti quasi-eksperimental dengan risiko bias rendah, yang mendukung klaim kausal bahwa WSRA dapat menurunkan bullying dan meningkatkan keterampilan sosial-emosional dalam jangka menengah (Mas-Expósito et al., 2022). Studi lain merekomendasikan intervensi Learning Together, yang menggabungkan prinsip restoratif dengan partisipasi siswa dalam tata kelola sekolah, dan terbukti menurunkan kontak dengan polisi serta perilaku berisiko di kalangan remaja (Mas-Expósito et al., 2022). Hasil-hasil ini menunjukkan bahwa integrasi pendekatan restoratif ke dalam struktur sekolah dapat menjadi strategi efektif untuk menangani masalah perilaku dan kekerasan secara sistemik.

Namun, implementasi WSRA menuntut perubahan organisasi yang signifikan, termasuk restrukturisasi kebijakan disiplin, pelatihan intensif staf, dan reposisi peran guru dari “penjaga ketertiban” menjadi fasilitator komunitas belajar (Moran et al., 2024; González et al., 2018). Studi longitudinal pada sebuah sekolah menengah kecil menunjukkan bahwa keberhasilan WSRA bergantung pada integrasi teori dan praktik restoratif dalam kurikulum akademik, serta demokratisasi praktik melalui peran kepemimpinan siswa dalam memfasilitasi circles dan kegiatan restoratif lainnya (González et al., 2018). Ketika pendekatan restoratif diintegrasikan secara sistemik, sekolah bertransformasi menjadi ruang pembelajaran sosial yang tidak terisolasi, melainkan berfungsi sebagai pusat rekonstruksi relasi sosial yang berdampak hingga komunitas di sekitarnya. Kondisi ini menuntut model pendampingan kebijakan berbasis bukti yang adaptif, di mana temuan penelitian yang masih berkembang dibaca kritis dan disesuaikan dengan konteks lokal sekolah, bukan diadopsi secara mekanistik.

Dampak terhadap Iklim Sekolah dan Relasi Sosial

Pendekatan restoratif dilaporkan meningkatkan persepsi keselamatan, rasa memiliki, dan hubungan positif antara siswa dan guru, sekaligus mengurangi ketegangan antar kelompok siswa (Lodi et al., 2021; Alonso-Rodríguez et al., 2025). Dalam studi eksperimen cluster-randomized, intervensi wholeschool pendekatan restoratif tidak menghasilkan perubahan signifikan pada hasil di tingkat sekolah secara agregat, namun pengalaman individual siswa terhadap praktik restoratif memprediksi peningkatan persepsi iklim sekolah, keterhubungan, dan keterampilan sosial, serta penurunan viktimisasi cyberbullying (Acosta et al., 2019). Tinjauan tentang pengurangan kekerasan di sekolah menegaskan bahwa iklim sekolah berfungsi sebagai mediator kunci: pendekatan restoratif cenderung lebih efektif dan berkelanjutan ketika dijalankan dalam atmosfer yang sudah relatif suportif, dan sebaliknya dapat memperbaiki iklim bila diimplementasikan secara konsisten dan inklusif (Alonso-Rodríguez et al., 2025; Mas-Expósito et al., 2022).

Di tingkat mikro, studi kualitatif tentang layanan rekonsiliasi sekolah menunjukkan bahwa proses restoratif membantu membangun empati, keterampilan komunikasi, dan pemahaman lintas perbedaan, terutama dalam konflik yang berkaitan dengan kehormatan, properti, dinamika kelompok, dan cyberbullying (Pastukhova, 2025). Dengan menempatkan semua pihak dalam posisi setara dan memfasilitasi pengakuan saling ketergantungan, praktik restoratif membongkar narasi “kami versus mereka” yang sering mendasari konflik di lingkungan sekolah (Morrison & Vaandering, 2012; Pastukhova, 2025). Guru yang menjalankan praktik restoratif melaporkan pergeseran cara pandang terhadap perilaku siswa dari sekadar gangguan terhadap proses belajar menjadi sinyal kebutuhan hubungan atau dukungan yang pada gilirannya mengubah gaya interaksi mereka di kelas (Moran et al., 2024; Lodi et al., 2021). Hal ini menegaskan bahwa dampak positif pendekatan restoratif terhadap relasi sosial sangat dipengaruhi oleh autentisitas proses, relevansi topik, dan keterlibatan emosional para peserta.

Dampak terhadap Suspensi, Kekerasan, dan Rujukan Hukum

Sejumlah studi kuantitatif menunjukkan bahwa implementasi pendekatan restoratif di sekolah berkaitan dengan penurunan suspensi, rujukan disiplin, dan beberapa bentuk kekerasan, meskipun kualitas bukti masih beragam (Weber & Vereenoghe, 2020; Lodi et al., 2021; Adukia et al., 2025). Review sistematis yang memfokuskan diri pada konflik di sekolah menemukan bahwa banyak studi melaporkan penurunan suspensi dan rujukan perilaku ketika pendekatan restoratif diintegrasikan sebagai alternatif intervensi disiplin (Weber & Vereenoghe, 2020). Analisis skala besar terhadap pelatihan praktik restoratif dan penggunaan intervensi restoratif di puluhan ribu siswa K-12 menunjukkan bahwa partisipasi dalam circles, mediasi, atau konferensi restoratif berkaitan dengan penurunan odds suspensi dalam dan luar sekolah, setelah mengontrol tingkat keparahan pelanggaran dan variabel demografis (Weber & Vereenoghe, 2020). Studi kebijakan di Chicago Public Schools melaporkan bahwa setelah adopsi pendekatan restoratif, suspensi dan penangkapan menurun signifikan, dengan dampak terbesar bagi siswa kulit hitam, sementara tidak terlihat penurunan nilai ujian rata-rata yang berarti (Adukia et al., 2025; Adukia et al., 2023). Temuan ini menunjukkan bahwa pendekatan restoratif dapat mengurangi ketergantungan pada disiplin eksklusif tanpa mengorbankan hasil akademik, sekaligus berkontribusi pada pengurangan ketidaksetaraan disiplin berbasis ras.

Di sisi lain, pendekatan restoratif belum selalu melindungi siswa dari rujukan ke penegak hukum atau pengeluaran dari sekolah, terutama ketika kebijakan sistemik dan praktik aparat eksternal tetap berorientasi karceral (Weber & Vereenoghe, 2020; Marcucci et al., 2025). Tinjauan anti-karceral mencatat bahwa pendekatan restoratif di sekolah sering “dibebani” harapan untuk mengurangi kriminalisasi, sementara struktur disiplin dan keamanan sekolah masih didominasi oleh logika pengawasan dan hukuman, sehingga menciptakan kontradiksi antara retorika restoratif dan realitas praktik (Marcucci et al., 2025; Huguley et al., 2022). Evaluasi kritis ini penting agar pendekatan restoratif tidak dibingkai secara

simplistik sebagai “obat mujarab”, melainkan sebagai bagian dari strategi multi-level yang mencakup reformasi kebijakan disiplin, intervensi mental health, dan perubahan budaya sekolah.

Penguatan Kompetensi Sosial-Emosional

Literatur berulang kali menegaskan bahwa salah satu kontribusi utama pendekatan restoratif adalah penguatan kompetensi sosialemosional siswa, seperti empati, regulasi emosi, keterampilan komunikasi, dan pemecahan masalah konflik (Lodi et al., 2021; Alonso-Rodríguez et al., 2025; Mas-Expósito et al., 2022). Dalam reviews tentang RP dan PRPA, berbagai studi melaporkan peningkatan signifikan dalam keterampilan sosial dan ikatan sebaya, terutama ketika siswa sering terlibat dalam circles dan mediasi yang menekankan ekspresi perasaan dan perspektif-taking (Lodi et al., 2021; Weber & Vereenooghe, 2020). Tinjauan sistematis tentang pengurangan kekerasan juga menemukan bahwa pendekatan restoratif berkontribusi pada peningkatan kesejahteraan emosional dan kohesi kelompok, yang pada gilirannya mengurangi risiko kekerasan dan perundungan (Alonso-Rodríguez et al., 2025). Proses restoratif menyediakan “laboratorium sosial” di mana siswa dapat mempraktikkan mendengarkan aktif, mengelola konflik secara kooperatif, dan membangun kepercayaan, yang semuanya selaras dengan kerangka SEL (Social and Emotional Learning) (Huguley et al., 2022; Morrison & Vaandering, 2012).

Beberapa studi kuantitatif melaporkan bahwa intervensi praktik restoratif di tingkat sekolah tidak selalu menghasilkan peningkatan langsung pada semua indikator sosial-emosional ketika diukur pada populasi luas, meski analisis subset menunjukkan bahwa siswa yang paling sering terlibat dalam praktik restoratif mengalami manfaat lebih besar (Weber & Vereenooghe, 2020; Acosta et al., 2019). Hal ini mengindikasikan adanya dimensi dosis dan keterlibatan berkualitas dalam pendekatan restoratif: intervensi simbolik atau sporadis mungkin tidak cukup untuk menggeser keterampilan sosial-emosional secara populasi, sedangkan keterlibatan intensif dalam kultur restoratif yang konsisten dapat menghasilkan perubahan signifikan, terutama bagi siswa yang sebelumnya mengalami marginalisasi (Huguley et al., 2022; Mas-Expósito et al., 2022). Tinjauan konseptual juga menekankan bahwa untuk memaksimalkan pendekatan restoratif perlu dioperasionalkan secara eksplisit dalam kerangka sosial-emosional, termasuk respons terhadap kebutuhan mental health yang lebih berat dan pengakuan terhadap dampak trauma dan rasisme (Huguley et al., 2022). Dengan demikian, penguatan kompetensi sosial-emosional melalui praktik restoratif tidak hanya persoalan menyediakan forum dialog, tetapi juga bagaimana forum tersebut ditopang oleh instruksi eksplisit, dukungan psikososial, dan struktur yang sensitif budaya.

Pelibatan Keluarga dan Masyarakat

Pendekatan restoratif secara inheren memandang sekolah sebagai bagian dari ekosistem komunitas yang lebih luas, sehingga pelibatan keluarga dan masyarakat menjadi dimensi penting implementasi (Lodi et al., 2021; Alonso-

Rodríguez et al., 2025; Pastukhova, 2025). Konferensi restoratif di banyak yurisdiksi melibatkan orang tua, wali, dan terkadang tokoh komunitas untuk bersama-sama memahami dampak pelanggaran, merenungkan faktor kontekstual, dan merancang rencana pemulihan (Gregory et al., 2025; Pastukhova, 2025). Tinjauan sistematis tentang pendekatan restoratif dan pengurangan kekerasan menyoroti bahwa sekolah yang mengintegrasikan keluarga dalam proses restoratif cenderung mencapai peningkatan lebih besar dalam kesejahteraan emosional siswa dan kohesi kelompok, karena norma dan keterampilan yang dipelajari di sekolah diperkuat di rumah (Alonso-Rodríguez et al., 2025). Dengan melibatkan aktor-aktor ini, pendekatan restoratif berkontribusi pada penyelesaian masalah sosial yang melintasi batas sekolah, seperti konflik antar kelompok remaja, ketegangan antar etnis, dan kekerasan berbasis geng (Pastukhova, 2025; Marcucci et al., 2025).

Namun, pelibatan keluarga dan komunitas juga dihadapkan pada tantangan struktural dan kultural. Dalam beberapa konteks, keluarga mungkin memiliki pengalaman negatif dengan institusi sekolah atau sistem hukum, yang menimbulkan ketidakpercayaan terhadap proses yang diprakarsai sekolah, sekalipun berlabel "restoratif" (Marcucci et al., 2025; Huguley et al., 2022). Di sisi lain, ekspektasi budaya tertentu terhadap disiplin misalnya keyakinan kuat pada hukuman fisik atau otoritarianisme dapat memunculkan resistensi terhadap pendekatan yang dianggap "terlalu lunak" atau tidak menghukum (Pastukhova, 2025; Moran et al., 2024). Penelitian tentang pendekatan restoratif di sekolah-sekolah yang beragam secara ras dan budaya menekankan pentingnya menjadikan praktik restoratif *culturally responsive*, yaitu dengan mengakui sejarah komunitas, melibatkan bahasa dan simbol lokal, serta menempatkan orang tua dan tokoh masyarakat sebagai *co-designer*, bukan sekadar peserta (Barnett, 2020; Marcucci et al., 2025). Tanpa sensitivitas ini, pelibatan keluarga berisiko bersifat tokenistik, memperkuat ketimpangan kekuasaan antara sekolah dan komunitas. Oleh karena itu, pendekatan restoratif yang efektif di tingkat masyarakat menuntut investasi jangka panjang dan reformasi kebijakan partisipatif.

Tantangan Implementasi: Pelatihan, Resistensi Budaya Sekolah, dan Bias Struktural

Hasil review menunjukkan bahwa implementasi merupakan penentu kritis keberhasilan pendekatan restoratif, dan di sinilah berbagai tantangan teridentifikasi. Pertama, pelatihan yang memadai dan berkelanjutan bagi guru dan staf seringkali menjadi hambatan utama; banyak program menyediakan pelatihan singkat yang menekankan teknik tanpa mengembangkan pemahaman mendalam tentang filosofi restoratif dan implikasinya bagi peran guru (Moran et al., 2024; Dhaliwal et al., 2025). Studi pengalaman guru menyatakan bahwa transformasi ke arah praktik restoratif menuntut perubahan signifikan dalam mindset, manajemen kelas, dan persepsi terhadap otoritas, yang tidak dapat dicapai melalui workshop singkat saja (Moran et al., 2024). Kedua, resistensi budaya sekolah menjadi faktor penghambat yang konsisten. Sekolah dengan tradisi disiplin punitif, tekanan tinggi pada hasil ujian, dan struktur hierarkis yang kuat cenderung memandang pendekatan restoratif sebagai tambahan kerja atau ancaman terhadap otoritas,

bukan sebagai pendekatan inti yang memperkuat pembelajaran (Moran et al., 2024; Dhaliwal et al., 2025). Guru yang terbiasa dengan model kontrol berbasis sanksi dapat mengalami ambivalensi atau bahkan penolakan terhadap praktik yang memberi ruang suara lebih luas bagi siswa, terutama ketika dukungan kepemimpinan lemah (Dhaliwal et al., 2025; González et al., 2018).

Ketiga, bias struktural dan ketimpangan rasial juga mempengaruhi cara praktik restoratif dijalankan dan kepada siapa ia diakses. Tinjauan anti-karceral mencatat bahwa dalam beberapa konteks, kelompok yang sudah terpinggirkan, siswa kulit hitam, Latinx, dan penyandang disabilitas, tidak selalu diikutsertakan dalam proses restoratif secara setara, atau pengalaman mereka tidak diakui secara utuh, sehingga pendekatan restoratif justru berpotensi memutihkan konflik struktural menjadi masalah interpersonal semata (Marcucci et al., 2025; Huguley et al., 2022). Data konferensi restoratif menunjukkan bahwa meskipun kelompok marjinal memiliki akses ke proses ini, pola disproportionalitas disiplin tetap tercermin, menandakan bahwa pendekatan restoratif belum sepenuhnya membongkar ketidaksetaraan yang tertanam (Gregory et al., 2025).

Risiko Implementasi Simbolik atau Parsial

Literatur juga menyoroti risiko signifikan ketika pendekatan restoratif diadopsi secara simbolik atau parsial. Dalam banyak kasus, sekolah mengklaim sebagai “restorative school” setelah memperkenalkan beberapa praktik seperti circle mingguan atau penggunaan bahasa restoratif tanpa melakukan perubahan mendasar pada kebijakan disiplin, hirarki kekuasaan, atau orientasi kurikulum (Zakszeski & Rutherford, 2021; Marcucci et al., 2025). Implementasi semacam ini berisiko menjadikan pendekatan restoratif sebagai “pelengkap kosmetik” dari sistem disiplin retributif yang tidak berubah, sehingga menimbulkan disonansi antara retorika dan pengalaman nyata siswa (Marcucci et al., 2025; Mas-Expósito et al., 2022). Review tentang PRPA mengingatkan bahwa ketika praktik restoratif tidak berakar pada perubahan kultur sekolah, mereka dapat menyerupai pendekatan disiplin tradisional, hanya dibungkus bahasa baru, dan bahkan digunakan untuk melegitimasi status quo (Mas-Expósito et al., 2022). Misalnya, circle yang difasilitasi dengan cara direktif dan tidak membuka ruang kritik terhadap kebijakan sekolah dapat menjadi forum “penyeragaman” nilai, bukan dialog transformasional (Vidal-Martí & Reverte, 2025; Dhaliwal et al., 2025). Bagi siswa yang mengalami rasisme struktural atau kekerasan institusional, pengalaman ini dapat memperkuat rasa sinis terhadap narasi keadilan restoratif yang mereka lihat tidak diikuti dengan perubahan nyata (Marcucci et al., 2025; Huguley et al., 2022).

Selain itu, implementasi parsial sering kali menempatkan beban perubahan pada guru dan konselor individu, sementara kepemimpinan dan struktur kebijakan tetap tidak berubah. Guru yang mencoba menerapkan pendekatan restoratif di ruang kelas dapat merasa terisolasi ketika kebijakan disiplin tingkat sekolah tetap menghargai suspensi dan skorsing sebagai indikator “ketegasan” (Moran et al., 2024; Dhaliwal et al., 2025). Keadaan ini menimbulkan risiko kelelahan dan frustrasi di kalangan pendukung praktik restoratif, serta

menghambat konsistensi pengalaman siswa antara kelas dan tingkat institusional (González et al., 2018; Mas-Expósito et al., 2022). Di sisi lain, pendekatan simbolik sering tidak disertai dengan evaluasi serius, sehingga keberhasilan sering dinarasikan berdasarkan anekdot atau persepsi positif, tanpa data objektif terkait perubahan suspensi, kekerasan, atau ketimpangan disiplin (Zakszeski & Rutherford, 2021; Weber & Vereenoghe, 2020). Analisis kritis ini menegaskan bahwa untuk menghindari kooptasi, implementasi pendekatan restoratif harus dipahami sebagai proyek transformasi struktural jangka panjang yang memerlukan komitmen kebijakan, sumber daya, dan mekanisme akuntabilitas yang jelas.

Faktor Keberhasilan Implementasi Restoratif

Meskipun terdapat berbagai tantangan, literatur mengidentifikasi sejumlah faktor keberhasilan yang konsisten. Pertama, dukungan kepemimpinan yang kuat dan berkelanjutan merupakan prasyarat utama. Kepala sekolah dan tim manajemen yang secara eksplisit mengintegrasikan prinsip restoratif dalam visi sekolah, kebijakan disiplin, dan pengalokasian waktu serta sumber daya menciptakan iklim yang kondusif bagi guru dalam bereksperimen dan bertransformasi (Moran et al., 2024; González et al., 2018; Mas-Expósito et al., 2022). Kedua, pelatihan yang komprehensif dan berkelanjutan, yang menggabungkan pemahaman teori, praktik terarah, refleksi kritis, dan supervisi, terbukti lebih efektif daripada pelatihan satu kali yang hanya berfokus pada teknik (Moran et al., 2024; Mas-Expósito et al., 2022). Guru yang memahami dasar filosofis dan relasional pendekatan restoratif lebih mungkin mengintegrasikannya secara konsisten dalam pengajaran dan interaksi sehari-hari, bukan hanya ketika terjadi insiden besar (Morrison & Vaandering, 2012). Ketiga, keterlibatan siswa sebagai agen aktif misalnya melalui peran sebagai fasilitator circle, mediator sebaya, atau anggota tim kepemimpinan restoratif—menguatkan rasa kepemilikan dan meningkatkan legitimasi proses di mata sebaya (González et al., 2018; Winn, 2023; Mas-Expósito et al., 2022).

Faktor lain yang penting adalah integrasi pendekatan restoratif dalam kerangka sistem multitier yang menggabungkan strategi pencegahan universal, intervensi kelompok terarah, dan respons intensif terhadap kebutuhan kompleks, termasuk layanan kesehatan mental (Zakszeski & Rutherford, 2021; Huguley et al., 2022). Dalam kerangka ini, praktik restoratif selaras dengan program SEL, intervensi trauma-informed, dan kebijakan antibullying, sehingga membentuk ekologi dukungan yang koheren bagi siswa (Huguley et al., 2022; MasExpósito et al., 2022). Selain itu, keberhasilan jangka panjang bergantung pada penggunaan data untuk pemantauan dan refleksi: sekolah yang secara terstruktur melakukan pengumpulan dan analisis data suspensi, rujukan disiplin, pengalaman siswa, serta persepsi guru dapat menyesuaikan strategi implementasi dan mengatasi blind spots, termasuk ketimpangan ras dan gender (Zakszeski & Rutherford, 2021; Weber & Vereenoghe, 2020; Gregory et al., 2025). Terakhir, keberhasilan juga ditentukan oleh kemampuan untuk menyesuaikan desain dan praktik restoratif dengan konteks lokal, termasuk budaya, bahasa, dan sejarah komunitas, tanpa kehilangan prinsip inti seperti penghormatan, partisipasi sukarela, dan fokus pada reparasi

(Barnett, 2020; Pastukhova, 2025; Mas-Expósito et al., 2022). Kombinasi faktor-faktor ini menggambarkan bahwa pendekatan restoratif yang efektif bukan sekadar adopsi paket program, tetapi proses pembelajaran organisasi yang berkelanjutan.

Implikasi bagi Kebijakan Pendidikan dan Keterkaitan dengan Kurikulum

Temuan-temuan di atas memiliki implikasi penting bagi kebijakan pendidikan dan pengembangan kurikulum. Pada tingkat sistem, pengakuan terhadap efektivitas pendekatan restoratif dalam mengurangi kekerasan, suspensi, dan meningkatkan iklim sekolah mendukung argumentasi untuk memasukkan pendekatan restoratif dalam regulasi dan panduan nasional tentang tata tertib dan manajemen konflik di sekolah (Lodi et al., 2021; Weber & Vereenoghe, 2020; Alonso-Rodríguez et al., 2025). Namun, review tentang kesenjangan practice-to-research mengingatkan bahwa kebijakan top-down yang hanya memandatkan penggunaan restoratif tanpa memberikan dukungan sumber daya, pelatihan, dan kerangka evaluasi berisiko mendorong implementasi simbolik (Zakszeski & Rutherford, 2021; Dhaliwal et al., 2025). Oleh karena itu, kebijakan perlu dirancang sebagai kerangka enabling, yang menyediakan standar minimal, dukungan teknis, dan mekanisme akuntabilitas yang sensitif konteks, sambil memberi ruang bagi adaptasi lokal (Marcucci et al., 2025; Mas-Expósito et al., 2022). Di sisi lain, hubungan pendekatan restoratif dengan kurikulum tidak dapat dibatasi pada domain “bimbingan dan konseling” atau “ekstrakurikuler”; literatur menunjukkan pentingnya memasukkan nilai dan praktik restoratif ke dalam pengajaran harian dan isi kurikulum, misalnya melalui pendidikan kewargaan, pendidikan karakter, dan pembelajaran berbasis proyek yang menekankan kolaborasi dan refleksi etis (González et al., 2018; Winn, 2023; Morrison & Vaandering, 2012).

Kurikulum yang menempatkan kompetensi sosialemosional dan civic agency sebagai tujuan eksplisit sejalan dengan logika pendekatan restoratif, karena memberikan ruang sistematis bagi siswa untuk mempraktikkan keterampilan yang sama dengan yang digunakan dalam circles dan konferensi (Huguley et al., 2022; Alonso-Rodríguez et al., 2025). Di banyak negara, reformasi kurikulum abad ke-21 memasukkan kompetensi seperti kolaborasi, komunikasi, kreativitas, dan pemikiran kritis; pendekatan restoratif dapat menjadi wahana pedagogis yang konkret untuk mengoperasionalkan kompetensi ini melalui pengalaman relasional yang intens (Morrison & Vaandering, 2012; Moran et al., 2024). Dalam konteks Indonesia, misalnya, kurikulum yang menekankan Profil Pelajar Pancasila dapat memanfaatkan praktik restoratif sebagai medium untuk mengembangkan nilai gotong royong, berkeadilan sosial, dan berakhlak mulia, sekaligus menghindari reproduksi disiplin otoriter yang bertentangan dengan prinsip kemanusiaan. Namun, literatur juga mengingatkan bahwa integrasi kurikuler harus disertai evaluasi kritis terhadap risiko kooptasi: nilai-nilai restoratif tidak boleh direduksi menjadi sekumpulan “kompetensi” yang dinilai secara teknis tanpa memeriksa struktur kekuasaan dan ketidakadilan yang mempengaruhi kehidupan siswa (Huguley et al., 2022; Marcucci et al., 2025). Dengan demikian, implikasi kebijakan dan kurikulum menuntut keseimbangan antara integrasi institusional dan komitmen etis terhadap transformasi keadilan sosial.

Relevansi terhadap Pendidikan abad ke-21

Dalam era pendidikan abad ke-21 yang ditandai oleh kompleksitas sosial, pluralitas budaya, digitalisasi, dan ketidakpastian global, pendekatan restoratif memiliki relevansi strategis. Tantangan seperti cyberbullying, polarisasi sosial, krisis kepercayaan terhadap institusi, dan meningkatnya masalah kesehatan mental di kalangan remaja menuntut pendekatan yang melampaui logika hukuman dan kontrol (Acosta et al., 2019; Alonso-Rodríguez et al., 2025; Huguley et al., 2022). Studi menunjukkan bahwa restorasi pendidikan, ketika diimplementasikan dengan kualitas tinggi, dapat mengurangi viktimisasi cyberbullying, memperkuat keterhubungan siswa, dan menyediakan ruang bagi pemrosesan kolektif atas pengalaman traumatik (Acosta et al., 2019; Pastukhova, 2025). Pendekatan ini sejalan dengan visi sekolah sebagai komunitas pembelajaran yang adaptif, kolaboratif, dan berorientasi pada kesejahteraan holistik, bukan sekadar pabrik nilai ujian (Moran et al., 2024; Morrison & Vaandering, 2012).

Namun, relevansi pendekatan restoratif dalam pendidikan abad ke-21 juga bergantung pada kemampuannya merespons isu keadilan rasial dan struktural yang kian menonjol dalam diskursus global. Konseptualisasi terbaru menekankan bahwa potensi penuh pendekatan restoratif hanya dapat dicapai jika dioperasionalkan dalam kerangka sosial-emosional yang eksplisit, responsif terhadap kebutuhan kesehatan mental yang serius, dan diinformasikan oleh pemahaman multi-dimensi tentang rasisme dan penindasan struktural (Huguley et al., 2022; Marcucci et al., 2025). Tanpa dimensi ini, praktik restoratif berisiko menjadi teknologi manajemen perilaku yang halus, alih-alih sarana pembebasan dan transformasi sosial. Untuk konteks-konteks non-Barat, termasuk Indonesia, ini berarti bahwa adopsi pendekatan restoratif perlu disertai dialog kritis dengan nilai lokal, sejarah ketidaksetaraan, dan dinamika kekuasaan—misalnya relasi pusat-daerah, mayoritas-minoritas, dan gender—sehingga pendekatan restoratif tidak sekadar diimpor, tetapi ditransformasikan menjadi praktik keadilan komunitas yang relevan secara kultural. Dengan demikian, pendekatan restoratif menawarkan kerangka yang menjanjikan bagi penyelesaian masalah sekolah dan masyarakat secara sistemik, asalkan diterapkan dengan kesadaran epistemik, komitmen etis, dan dukungan struktural yang memadai.

Dampak positif yang ditunjukkan berbagai studi—penurunan suspensi dan rujukan hukum, perbaikan iklim sekolah, serta penguatan keterampilan sosialemosional—jelas bergantung pada sejauh mana praktik restoratif tertanam dalam ekologi relasional sekolah-masyarakat dan ditopang oleh perubahan kebijakan, kepemimpinan, serta distribusi kekuasaan yang lebih adil. Posisi anti-karceral yang diambil artikel ini bersifat kritis: pendekatan restoratif dapat mengganggu pola karceral dan ketimpangan rasial, tetapi juga dapat terkooptasi menjadi lapisan baru kontrol sosial apabila dibiarkan berjalan secara simbolik, parsial, dan tetap berada di bawah struktur hierarkis yang tidak berubah. Kontribusi utama artikel ini bagi literatur adalah penegasan bahwa efektivitas dan keadilan pendekatan restoratif mensyaratkan integrasi menyeluruh pada tingkat sistem—kebijakan disiplin, tata kelola sekolah, kurikulum, serta kemitraan keluarga-komunitas—dan pengakuan eksplisit bahwa dimensi struktural serta

relasi kekuasaan merupakan penentu keberhasilan atau kegagalannya dalam mentransformasi sekolah dan masyarakat sebagai ekosistem sosial yang saling membentuk.

SIMPULAN

Kesimpulan berdasarkan telaah literatur, bahwa pendekatan restoratif merupakan paradigma alternatif yang kuat terhadap model disiplin sekolah yang retributif dan eksklusif. Pendekatan ini memandang pelanggaran bukan semata sebagai pelanggaran aturan, melainkan sebagai kerusakan relasi yang perlu dipulihkan melalui dialog, empati, partisipasi, dan tanggung jawab bersama. Integrasi praktik restoratif dalam kebijakan dan budaya sekolah terbukti berkontribusi pada terciptanya iklim belajar yang lebih aman, inklusif, dan suportif. Selain itu, pendekatan ini juga membuka ruang keterlibatan keluarga dan komunitas dalam menyelesaikan konflik, sehingga konflik ringan tidak langsung dibawa ke ranah yudisial dan kepercayaan publik terhadap sekolah dapat meningkat. Dimensi keadilan sosial juga tampak ketika pendekatan ini digunakan untuk mengurangi praktik disiplin yang diskriminatif dan fenomena *school-to-prison pipeline*, terutama bagi kelompok siswa yang selama ini termarginalkan.

Namun, efektivitas pendekatan restoratif sangat bergantung pada kualitas implementasi. Implementasi yang parsial atau simbolik, cenderung menghasilkan dampak yang terbatas. Sebaliknya, ketika diterapkan sebagai pendekatan sekolah menyeluruh, pendekatan ini menunjukkan potensi transformasional yang signifikan. Dengan demikian, tujuan penelitian ini yaitu menganalisis desain, implementasi, kualitas pelaksanaan, dan kontribusi pendekatan restoratif dalam membangun budaya sekolah dialogis serta menjembatani hubungan sekolah dan masyarakat terpenuhi melalui sintesis temuan-temuan literatur. Pendekatan restoratif dapat direkomendasikan sebagai strategi pengembangan budaya sekolah yang lebih humanis dan relasional, sekaligus sebagai bagian dari reformasi kebijakan disiplin yang berorientasi pada pencegahan, pemulihan, dan keadilan sosial. Penelitian selanjutnya perlu mengkaji strategi implementasi pendekatan restoratif agar berkelanjutan.

UCAPAN TERIMAKASIH

Penulis mengucapkan terima kasih kepada para peneliti dan akademisi yang karyanya menjadi rujukan dalam penelitian ini, serta kepada lembaga pendidikan dan perpustakaan yang menyediakan akses terhadap sumber literatur. Terima kasih juga disampaikan kepada dosen Universitas Lambung Mangkurat atas bimbingan dan masukan selama penyusunan artikel ini, serta kepada QOSIM: Jurnal Ilmu Sosial & Hukum sebagai media publikasi ilmiah.

DAFTAR RUJUKAN

Acosta, J., Chinman, M., Ebener, P., Malone, P., Phillips, A., & Wilks, A. (2019). Evaluation of a whole-school change intervention: Findings from a two-year cluster-randomized trial of the restorative practices intervention. *Journal of*

- Youth and Adolescence, 48(5), 876–890. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01013-2>
- Adukia, A., Feigenberg, B., & Momeni, F. (2025). From retributive to restorative: An alternative approach to justice in schools. SSRN Electronic Journal. <https://doi.org/10.2139/ssrn.5142312>
- Agudelo, F., Cole, D., Gallant, S., & Mabee, C. (2021). Restorative justice and the school-to-prison pipeline: A conceptual framework to address racial and ethnic disproportionality. *Children & Schools*. <https://doi.org/10.1093/cs/cdab014>
- Alonso-Rodríguez, I., Pérez-Jorge, D., Pérez-Pérez, I., & Olmos-Raya, E. (2025). Restorative practices in reducing school violence: A systematic review of positive impacts on emotional wellbeing. *Frontiers in Education*. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1520137>
- Barnett, D. (2020). A restorative approach to culturally responsive schools. In *Research anthology on culturally responsive teaching and learning*. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-3331-4.ch010>
- Bartholomew, C. (2023). Preventing the school-to-prison pipeline. <https://doi.org/10.4324/9781003284383>
- Cantera-Rios, J., Zegarra-Salazar, N., Méndez-Vergaray, J., & Flores, E. (2024). School restorative justice: Restorative discipline rather than punishment – A systematic review. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 13(3). <https://doi.org/10.11591/ijere.v13i3.25485>
- Dhaliwal, T., Anderson, K., Graham, J., Richards, D., & Chiang, Y. (2025). Becoming restorative: A mixed-methods analysis of educator and student perspectives of restorative practices implementation. *Teachers College Record*, 127(3), 1–39. <https://doi.org/10.1177/01614681251359533>
- Dutil, S. (2020). Dismantling the school-to-prison pipeline: A trauma-informed, critical race perspective on school discipline. *Children & Schools*. <https://doi.org/10.1093/cs/cdaa016>
- Gerkin, P., Cwick, J., Walsh, J., & Sheffer, J. (2025). Student satisfaction within school-based restorative circles: A multilevel approach. *Criminal Justice Review*. <https://doi.org/10.1177/07340168251347958>
- González, T. (2012). Keeping kids in schools: Restorative justice, punitive discipline, and the school-to-prison pipeline. *Journal of Law and Education*, 41, 281–335.
- González, T. (2015). Socializing schools: Addressing racial disparities in discipline through restorative justice.
- González, T., Sattler, H., & Buth, A. (2018). New directions in whole-school restorative justice implementation. *Conflict Resolution Quarterly*. <https://doi.org/10.1002/crq.21236>
- Gregory, A., Huang, F., & Ward-Seidel, A. (2022). Evaluation of the whole school restorative practices project: One-year impact on discipline incidents. *Journal of School Psychology*, 95, 58–71. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2022.09.003>

- Gregory, A., Jimenez, A., Norton, L., Tieger, C., & Huang, F. (2025). Restorative justice conferences in elementary and secondary schools. *Journal of School Violence*, 24(3), 298–313. <https://doi.org/10.1080/15388220.2025.2471437>
- Huguley, J., Fussell-Ware, D., McQueen, S., Wang, M., & DeBellis, B. (2022). Completing the circle: Linkages between restorative practices, socio-emotional well-being, and racial justice in schools. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 30(3), 138–153. <https://doi.org/10.1177/10634266221088989>
- Joseph-McCatty, A., & Hnilica, R. (2023). Restorative practices: The application of restorative circles in a case study school. *Teaching and Teacher Education*. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103935>
- Katic, B., Alba, L., & Johnson, A. (2020). A systematic evaluation of restorative justice practices: School violence prevention and response. *Journal of School Violence*, 19(4), 579–593. <https://doi.org/10.1080/15388220.2020.1783670>
- Lepojević, M. (2024). Rethinking efforts in breaking the school-to-prison pipeline: What schools can do. In *Proceedings of the International Scientific Conference "Life in Prison"*. <https://doi.org/10.47152/prisonlife2024.26>
- Lodi, E., Perrella, L., Lepri, G., Scarpa, M., & Patrizi, P. (2021). Use of restorative justice and restorative practices at school: A systematic literature review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19. <https://doi.org/10.3390/ijerph19010096>
- Marcucci, O. (2021). Why restorative justice works in schools: An investigation into the interactional dynamics of restorative circles. *Learning, Culture and Social Interaction*. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2021.100566>
- Marcucci, O., Grant, A., Rice, E., Parker, A., Satchell, T., Alicea, M., Phillips, A., & Cruz, R. (2025). Understanding the anti-carceral possibility of school-based restorative justice: A methodologically inclusive systematic review. *Review of Educational Research*. <https://doi.org/10.3102/00346543251329595>
- Morrison, B., & Vaandering, D. (2012). Restorative justice: Pedagogy, praxis, and discipline. *Journal of School Violence*, 11(2), 138–155. <https://doi.org/10.1080/15388220.2011.653322>
- Moran, E., Sloan, S., Walsh, E., & Taylor, L. (2024). Exploring restorative practices: Teachers' experiences with early adolescents. *International Journal of Educational Research Open*. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100323>
- Moran, E., Walsh, E., & Sloan, S. (2024). Promoting a restorative culture in schools: Insights from school leaders. *International Journal of Educational Research Open*. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100397>