



(MUDIMA)



Pendidikan Damai dalam Mereduksi *School Refusal* pada Siswa SMP

Muhammad Nikman Naser^{1*}, Giyarsi², Ahmad Siddiq Ridha³

UIN Fatmawati Sukarno Bengkulu

Corresponding Author: Muhammad Nikman Naser nikman.naser@iainbengkulu.ac.id

ARTICLE INFO

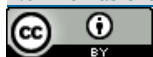
Keywords: Pendidikan, School Refusal, Siswa SMP

Received : 5 October

Revised : 7 October

Accepted : 28 October

©2022 Naser, Giyarsi, Ridha: This is an open-access article distributed under the terms of the [Creative Commons Attribution 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).



ABSTRACT

Masa transisi yang dialami siswa remaja SMP ketika memasuki sekolah lanjutan tentunya mengalami beberapa permasalahan berkenaan dengan aspek psikologis. Adanya situasi dan lingkungan yang kurang nyaman bagi siswa berdampak pada satu masalah yakni *school refusal*. *School refusal* merupakan kondisi emosional yang dimanifestasikan dengan ketidakinginan siswa untuk menghadiri sekolah. Peran Guru hendaknya dapat memberikan salah satu alternatif solusi. Tujuan penelitian ini untuk memberikan gambaran implementasi konseling berbasis budaya yang dapat diadopsi oleh Guru matapelajaran, maupun Guru BK. Penelitian ini menggunakan *literatur review* dengan pendekatan studi kepustakaan yang bersumber pada artikel ilmiah dan jurnal penelitian yang relevan. Hasil penelitian menunjukkan konsep praktis pendidikan damai dapat digunakan sebagai upaya mereduksi *school refusal* pada siswa karena prosesnya yang menjunjung tinggi sikap saling menghargai dan menyenangkan untuk hadir ke sekolah.

PENDAHULUAN

Pentingnya mengenali intimidasi di antara siswa harus disorot sebagai kesempatan untuk intervensi dini. Salah satu penyebab utama *school refusal* adalah intimidasi, yang didefinisikan oleh perasaan siswa yang diintimidasi dan penderitaan psikologis yang disebabkan oleh serangan psikologis atau fisik (Ochi et al., 2020).

Seorang individu enggan atau menolak untuk bersekolah karena tekanan emosional, ini disebut sebagai *school refusal* (D. Heyne, 2019). Karena SR sering dikaitkan dengan ketidakhadiran di sekolah, hal itu dapat berdampak negatif pada prestasi akademik (Gershenson et al., 2017) dan hasil sosioemosional (Gottfried, 2014). SR dapat sangat berdampak pada kualitas hidup remaja dan keluarga terpengaruh ketika seorang remaja mengalami kesulitan pergi ke sekolah (Bryce & Baird, 1986). Ketidakhadiran di sekolah juga memberikan beban ekstra pada staf sekolah (Balu & Ehrlich, 2018).

Sekolah memiliki fungsi penting dalam menyediakan lingkungan bagi remaja untuk memperoleh banyak keterampilan dan pengetahuan yang dibutuhkan oleh kehidupan kontemporer, tetapi masalah keterikatan pada sekolah dan kehadiran yang bermasalah di seluruh dunia menunjukkan statistik yang meningkat (Seçer & Ulas, 2020). Diperkirakan bahwa beberapa proses negatif seperti sensitivitas kecemasan, fungsi sosial dan adaptif, dan *school refusal* dapat mempengaruhi masalah ini.

Masalah kehadiran di sekolah merupakan masalah serius bagi para pendidik, psikolog dan dokter. Ketidakhadiran adalah faktor risiko utama untuk kegagalan akademik, kekerasan, gangguan kejiwaan atau kekurangan ekonomi (Gonzálvez et al., 2020). Berdasarkan temuan ini dianalisis bahwa pentingnya mempromosikan kesehatan mental yang baik untuk mencegah perilaku *school refusal*.

Beberapa sampel kasus peningkatan *school refusal* dalam skala global semakin meningkat. Hal ini tampak dari kasus yang terjadi pada tahun ajaran

2018-2019 mengalami peningkatan dibandingkan dengan tahun ajaran 2017-2018, dan bahkan jumlahnya meningkat setiap tahun ajaran sejak 2013-2014. Misalnya, di Tahun ajaran 2013-2014 terdapat 3.023 kasus absensi absolut dan 1.843 kasus absensi relatif jangka panjang (lebih dari tiga bulan), berjumlah 4.866 siswa. Dalam Tahun ajaran 2019-2020 terdapat 2.478 kasus absensi absolut dan 2.712 kasus ketidakhadiran relatif jangka panjang, dengan total 5.190, meningkat 9 persen (Slob et al., 2020).

School refusal siswa SMP ini dapat disebabkan oleh beberapa faktor seperti kecemasan berpisah dengan orang terdekat, kurangnya keterampilan berkomunikasi dan berinteraksi, memiliki pengalaman yang kurang baik terhadap lingkungan sekolah, tuntutan tugas yang begitu banyak dan disertai dengan penjelasan guru yang susah dimengerti (Nursalim, 2021). Ditambah lagi jika kondisi siswa mengalami keterbelakangan mental, tentunya *school refusal* akan semakin mencuat. Hasil penelitian menunjukkan remaja autisme sering diintimidasi di sekolah, yang dapat menyebabkan *school refusal* (Bitsika et al., 2022).

Berbagai intervensi telah banyak dilakukan untuk mengatasi *school refusal*. Terapi perilaku-kognitif (CBT) digunakan dalam mengatasi SR dari berbagai tingkatan kelas di sekolah. Beberapa perawatan multimodal bertujuan untuk mengatasi kompleksitas SR remaja dengan menggabungkan intervensi bersama CBT, seperti pengobatan, perawatan rawat inap, dan dukungan pendidikan dalam pengaturan khusus. Namun, keterbatasannya CBT dan perawatan multimodal tampaknya gagal membantu sekitar sepertiga hingga dua pertiga remaja (D. Heyne, 2022).

Pengentasan kasus *school refusal* di Indonesia juga cukup banyak dilakukan oleh para pendidik. Fokus pada kajian ini adalah mengimplementasikan pendidikan damai karena berdasarkan hasil penelusuran secara literature masih cukup jarang yang menggunakan pendekatan tersebut untuk menanggulangi masalah *school refusal*.

Pendidikan damai memiliki model instruksional yang dapat diaplikasikan untuk semua jenjang pendidikan. Model pendidikan damai ini

dimaksudkan sebagai acuan bagi proses pembelajaran yang sedang dilakukan. Untuk menerapkan model pembelajaran pendidikan damai ini, yang diperlukan adalah mengolah kelas, melakukan interaksi belajar mengajar, menyampaikan materi dan metode dengan menerapkan pendekatan humanistik (*humanistic approach*) (Syamsuddin, 2015).

Di antara pendidik dengan siswa didorong untuk melakukan komunikasi multi-arah sehingga tercipta suasana demokratis di dalam kelas dan tidak didominasi oleh peran guru secara berlebihan. Untuk melaksanakan model instruksional pendidikan damai tersebut, tentunya perlu disiapkan beberapa fasilitas sederhana, seperti ruang belajar yang fleksibel dan suasana yang kondusif. Akhirnya, dengan kondisi damai yang positif melalui pendidikan nilai (afektif) yang humanis ini diharapkan akan terwujud kehidupan yang makmur, keadilan sosial, kesetaraan gender, terjaminnya hak-hak asasi manusia secara berkesinambungan dan berkelanjutan.

Program pendidikan perdamaian yang dilaksanakan di sekolah formal dapat berdampak positif terhadap perilaku siswa (Malik, 2022). Pendidikan perdamaian, yang mencakup pembangunan kapasitas untuk mengurangi kekerasan dan mempertahankan hubungan yang kooperatif dan setara, dapat dibangun dalam proses persekolahan (Nurwanto & Habiby, 2020). Pendidikan perdamaian merupakan upaya yang dilakukan untuk mewujudkan nilai-nilai, perilaku, dan cara hidup yang mendukung terciptanya budaya damai (Azhar et al., 2020). Suatu studi menunjukkan bahwa peran dan dampak dari praktik afektif guru pada inisiatif pendidikan perdamaian sangatlah penting untuk diakui (Zembylas & Loukaidis, 2021). Secara keseluruhan, temuan menyoroti bahwa pendidikan perdamaian dapat secara efektif sesuai dengan perkembangan dan proses psikologis kaum muda ketika berorientasi praksis (Velez, 2021).

METODOLOGI

Penelitian ini merupakan penelitian kualitatif yang bersifat studi pustaka (*library research*) dengan menggunakan sumber data berupa buku - buku referensi dan artikel - artikel jurnal ilmiah (Creswell, 2015). Pada penelitian ini rangkaian kegiatannya berkenaan dengan pengumpulan data pustaka, membaca dan mencatat, lalu mengolah informasi yang sesuai dan diperlukan untuk menjawab rumusan masalah yang akan dipecahkan.

Adapun prosedur yang dilakukan pada penelitian studi pustaka ini meliputi: 1) menggali ide umum tentang penelitian, 2) mencari informasi yang mendukung topik penelitian, 3) mempertegas fokus penelitian dan mengorganisasi bahan yang sesuai, 4) Mencari dan menemukan sumber data berupa sumber pustaka utama yaitu buku dan artikel - artikel jurnal ilmiah, 5) melakukan reorganisasi bahan dan catatan simpulan yang didapat dari sumber data, 6) melakukan review atas informasi yang telah dianalisis dan sesuai untuk membahas dan menjawab rumusan masalah penelitian, 7) memperkaya sumber data untuk memperkuat analisis data dan 8) menyusun hasil penelitian.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Konsep *School Refusal*

School refusal adalah jenis masalah kehadiran di sekolah dimana seorang anak muda mengalami tekanan emosional di sekitar pergi ke sekolah dan/atau berada di sekolah, sering memimpin untuk absensi. Definisi kerja untuk *school refusal* telah bervariasi selama beberapa dekade, dan tinjauan definisi terbaru mendefinisikan *school refusal* dengan cara berikut:

School refusal dikatakan terjadi ketika: (1) seorang remaja *enggan* atau menolak untuk menghadiri sekolah, dalam hubungannya dengan tekanan emosional yang temporal dan indikatif keengganan untuk hadir (misalnya, ketakutan yang berlebihan, amarah, ketidakbahagiaan, gejala fisik yang tidak dapat dijelaskan) atau tekanan emosional yang kronis dan menghambat kehadiran (misalnya, afek depresi; masalah tidur), biasanya tetapi tidak harus bermanifestasi dalam ketidakhadiran (misalnya, kedatangan terlambat; melewati seruruh hari sekolah; hilang minggu, bulan, atau tahun berturut-turut); dan (2) Siswa itu tidak

berusaha bersembunyi ketidakhadiran terkait dari orang tua mereka (misalnya, mereka ada di rumah dan orang tua menyadari hal ini), dan jika mereka sebelumnya menyembunyikan ketidakhadiran maka mereka berhenti melakukannya sekali ketidakhadiran ditemukan; dan (3) Siswa tidak menunjukkan keterkejutan perilaku antisosial, di luar perlawanan terhadap upaya orang tua untuk membawa mereka ke sekolah; dan (4) orang tua telah melakukan upaya yang wajar, saat ini atau pada tahap sebelumnya dalam sejarah masalah, untuk mengamankan kehadiran di sekolah, dan/atau orang tua mengungkapkan niat mereka agar anak mereka bersekolah penuh waktu.

Banyak efek negatif yang dapat berasal dari ketidakhadiran yang terkait dengan *school refusal*. Ketika *school refusal* baru saja muncul, itu mungkin terkait dengan kedatangan terlambat di sekolah, meninggalkan sekolah lebih awal, atau bolos sekolah selama beberapa hari. Setelah itu sering dikaitkan dengan minggu, bulan, atau tahun ketidakhadiran. Pengurangan waktu belajar karena ketidakhadiran berkontribusi pada menurunkan prestasi sekolah (Carroll, 2022). Bahkan ketika ada sedikit waktu belajar yang hilang (Hancock et al., 2013).

Ketidakhadiran juga merupakan prediktor putus sekolah (Schoeneberger, 2012) yang berhubungan dengan pengangguran dan harapan hidup yang lebih rendah (Rogers et al., 2013). Selain itu dampak negatif karena ketinggalan pelajaran, prestasi sekolah yang rendah, dan putus sekolah, adalah efek negatif potensial pada kesehatan mental remaja. Ketidakhadiran telah dikaitkan dengan gangguan dalam perkembangan sosial-emosional (Malcolm et al., 2003) bahkan sejak usia dini (Gottfried, 2014). Setengah dari remaja atau pemuda yang dirujuk untuk pengobatan *school refusal* memiliki masalah kesehatan mental berupa kecemasan dan/atau gangguan depresif (Heyne et al., 2015) dan seperempat dari remaja yang tidak dirujuk yang menampilkan *school refusal* memenuhi kriteria untuk gangguan kesehatan mental (Egger et al., 2003).

Dalam beberapa dari kasus-kasus ini, masalah kesehatan mental akan berkontribusi pada permulaan dan pemeliharaan *school refusal*, seperti anak dengan gangguan kecemasan untuk bersekolah karena rasa takut yang berlebihan akan perpisahan dari orang tua dan remaja dengan gangguan kecemasan sosial yang menghindari sekolah karena

kecemasan tentang dihakimi atau dipermalukan oleh rekan-rekan (Mcshane et al., 2007). Dalam kasus lain, ketidakhadiran di sekolah dapat berkontribusi pada perkembangan masalah kesehatan mental. Pengalaman klinis menunjukkan bahwa remaja yang mengalami *school refusal* sering mengalami perundungan. Perasaan menjadi berbeda atau tidak normal karena seseorang kesulitan menghadiri sekolah, dan penarikan sosial yang terkait dengan *school refusal*.

Dua pertimbangan mengenai penyorotan istilah '*school refusal*'. Pertama, istilahnya adalah digunakan untuk menggambarkan fenomena yang dicirikan oleh kesulitan seorang siswa dalam hal ini remaja SMP untuk sekolah. Berbagai faktor risiko dan proses di tingkat individu, keluarga, sekolah, dan masyarakat (Ingul et al., 2019). Seperti Devenney & O'Toole, (2021), berpendapat bahwa tanggung jawab untuk mengatasi *school refusal* tidak terlelatak pada diri remaja itu sendiri, maupun keluarga. Sebaliknya, profesional bekerja sama dengan berbagai pihak seperti keluarga, sekolah, dan layanan dukungan di masyarakat untuk mengatasi berbagai faktor risiko dan proses.

Kolaborasi antara profesional di bidang pendidikan dan kesehatan mental dapat diharapkan untuk beberapa alasan. Pertama, profesional pendidikan dan kesehatan mental profesional keduanya menghadapi *school refusal*. Kedua, *school refusal* sangat bertentangan dengan keduanya. Ketiga, ada banyak pengaruh pada *school refusal*, karena masalah kehadiran di sekolah lebih umum (Melvin et al., 2019). Pengaruh keluarga yang telah dikaitkan dengan *school refusal* termasuk fungsi keluarga maladaptif dan psikopatologi orang tua.

Intervensi pendidikan untuk *school refusal* dapat menjadi sangat penting bagi remaja. Masa remaja adalah periode di mana faktor-faktor yang berhubungan dengan sekolah dianggap memainkan peran yang lebih besar dalam masalah kehadiran di sekolah (Galloway, 2014). Intervensi pendidikan juga penting bagi remaja dengan gangguan perkembangan. Alternatif program pendidikan untuk remaja yang menampilkan *school refusal* menyediakan pengaturan di mana metodologi seperti ini dapat diterapkan, membantu remaja untuk terlibat kembali dengan pendidikan (Brouwer-Borghuis et al., 2019).

Pendidikan Damai

Setiap guru sebagai pendidik harus memiliki rasa damai dalam dirinya sehingga dapat tercipta iklim kelas yang kondusif (Buchori et al., 2021). Pendidikan perdamaian juga dikembangkan oleh UNESCO dengan nama Pendidikan Perdamaian, Hak Asasi Manusia dan Demokrasi. Perdamaian pendidikan menghubungkan kembali perdamaian di semua jenjang pendidikan, mengembangkan berbagai metode dan bahan yang digunakan oleh guru dan mengembangkan pendidikan guru untuk memungkinkan mereka untuk menjadi pembawa damai (Apnieve, 2000).

Tujuan utamanya adalah mengembangkan setiap orang untuk memiliki nilai-nilai universal dan jenis perilaku yang menjadi dasar terciptanya budaya damai. Pendidikan perdamaian, hak asasi manusia dan demokrasi disertakan dalam kurikulum dalam pelaksanaannya melibatkan guru, siswa, orang tua dan masyarakat saling bekerjasama. Mengajar dan belajar metode diarahkan untuk menciptakan perdamaian, memastikan hak asasi manusia dan mempromosikan demokrasi, baik dalam bentuk perilaku di sekolah maupun sebagai sesuatu yang membutuhkan untuk dipelajari dengan menggunakan metode pembelajaran aktif, kerja kelompok, diskusi moral dan etika, dan pembelajaran individu.

Melalui Perserikatan Bangsa-Bangsa (UNICEF) mendefinisikan pendidikan perdamaian sebagai proses mempromosikan pengetahuan, keterampilan, sikap dan nilai-nilai yang diperlukan untuk membawa perubahan perilaku yang akan memungkinkan anak-anak, remaja dan orang dewasa untuk mencegah konflik dan kekerasan, baik langsung maupun tidak langsung, terbuka dan struktural; untuk menyelesaikan konflik secara damai; dan untuk menciptakan kondisi yang kondusif bagi perdamaian, baik di intrapersonal, interpersonal, antar kelompok, nasional atau internasional tingkatan (Saputra, 2016).

Pendidikan perdamaian sebagai pendidikan yang sadar dan terencana upaya yang merespon berbagai jenis konflik dan kekerasan, baik di skala pribadi, lokal, nasional atau internasional. Perilaku

ini merupakan upaya untuk menciptakan masa depan yang damai dan aman secara berkelanjutan (Kartadinata et al., 2015). Pendidikan perdamaian menumbuhkan dasar pengetahuan, keterampilan, sikap dan nilai-nilai yang berusaha mengubah pola pikir, sikap dan perilaku yang berkaitan dengan kekerasan (Navarro-Castro & Nario-Galace, 2010). Kemudian guru mengubah dan membangun kesadaran, pemahaman, perkembangan pribadi dan sosial yang memungkinkan individu untuk hidup dalam damai. Ini bertujuan untuk menciptakan kondisi dan sistem tanpa kekerasan, mempromosikan keadilan dan kepedulian terhadap lingkungan dan menanamkan nilai-nilai damai lainnya.

Kapasitas damai guru adalah kemampuannya dalam bentuk pengetahuan, keterampilan dan sikap yang mencerminkan perdamaian. Pengetahuan ini mencakup pengaturan hak, perlindungan, penguatan pendidikan karakter siswa, efektif keterampilan komunikasi, resolusi konflik, kemampuan reflektif, empati, rasa hormat, demokrasi, dan keadilan. Kapasitas perdamaian ditandai dengan adanya kedamaian intrapersonal dalam bentuk konsistensi perilaku, emosi dan sikap terhadap perdamaian; perdamaian dalam diri sendiri dan dalam semua aspek kehidupan; dan memiliki nilai, kompetensi dan disposisi kognitif yang cenderung mempromosikan perdamaian. Toleransi, misalnya, tampaknya relevan dengan sikap dan perilaku di semua domain dan kemauan cenderung mempengaruhi seseorang untuk berdamai dengan diri sendiri, orang lain, dan kelompok lain (Nelson et al., 2014).

Situasi pendidikan damai tersebut dianalisis akan menciptakan kenyamanan bagi siswa untuk datang dan belajar ke sekolah tanpa adanya tekanan dan gangguan yang berarti. Siswa yang dididik dengan rasa damai akan memiliki kepribadian yang bahagia, sikap dan perilaku positif (Deutsch, 1993). Guru yang memiliki kedamaian sikap lebih bahagia dan menemukan hidup bermakna (Kyte, 2016).

Kedamaian menciptakan kenyamanan dan keamanan yang pada akhirnya meningkatkan kesejahteraan psikologis individu (Swee et al., 2021). Guru yang memiliki kapasitas untuk

perdamaian akan mengajar dengan belas kasih yang besar. Siswa cenderung dapat mengikuti pelajaran dan mempraktekkan apa yang mereka miliki dipelajari (Naway, 2019). Selain itu, guru yang memiliki kapasitas perdamaian adalah lebih cenderung memiliki siswa dengan kepribadian yang bahagia (Biggs et al., 2008), dan yang dapat lebih mudah menangani berbagai percobaan, tantangan dan masalah dalam hidup (Cohrs et al., 2013).

Berdasarkan kajian teoritis dan hasil kajian empiris, konsep praktis pendidikan damai cukup efektif dalam mengembangkan kapasitas perdamaian guru dalam bentuk peningkatan pengetahuan, keterampilan dan sikap ketentraman guru serta siswa. Guru yang memiliki kebaikan kapasitas perdamaian akan menciptakan iklim kelas yang damai. Siswa yang diidentifikasi mengalami kondisi *school refusal* dapat ditangani dengan pendekatan pendidikan damai di sekolah.

KESIMPULAN

Kerangka teori pendidikan damai dapat menjadi alternatif solusi bagi pendidik dalam mereduksi *school refusal* pada siswa tingkat remaja di sekolah. Sebagai upaya pengembangan penelitian lebih lanjut perlu melakukan suatu program secara berkelanjutan dengan mengintegrasikan berbagai pendekatan pendidikan mengingat kondisi psikologis siswa yang beragam.

DAFTAR PUSTAKA

- APNIEVE, U. (2000). Belajar Untuk Hidup Bersama dalam Damai dan Harmoni. *Kantor Prinsipal Unesco Untuk Kawasan Asia Pasifik, Bangkok & Universitas Pendidikan Indonesia*.
- Azhar, R. K. D., Bashori, K., & Samsuddin, M. (2020). Penanaman Nilai-Nilai Perdamaian di Peacesantren Welas Asih Samarang garut. *Profetika: Jurnal Studi Islam*, 21(2), 134–146.
- Balu, R., & Ehrlich, S. B. (2018). Making sense out of incentives: A framework for considering the design, use, and implementation of incentives to improve attendance. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 23(1–2), 93–106.

- Biggs, B. K., Vernberg, E. M., Twemlow, S. W., Fonagy, P., & Dill, E. J. (2008). Teacher adherence and its relation to teacher attitudes and student outcomes in an elementary school-based violence prevention program. *School Psychology Review, 37*(4), 533–549.
- Bitsika, V., Heyne, D. A., & Sharpley, C. F. (2022). The inverse association between psychological resilience and emerging school refusal among bullied autistic youth. *Research in Developmental Disabilities, 120*, 104121.
- Brouwer-Borghuis, M. L., Heyne, D., Sauter, F. M., & Scholte, R. H. J. (2019). The link: an alternative educational program in the Netherlands to reengage school-refusing adolescents with schooling. *Cognitive and Behavioral Practice, 26*(1), 75–91.
- Bryce, G., & Baird, D. (1986). Precipitating a crisis: Family therapy and adolescent school refusers. *Journal of Adolescence, 9*(3), 199–213.
- Buchori, S., Kartadinata, S., Yusuf, S., Ilfiandra, I., Fakhri, N., & Adiputra, S. (2021). Developing A Framework Peace Education for Primary School Teachers in Indonesia. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 20*(8).
- Carroll, H. C. M. (2022). The relative effect of pupil absenteeism on literacy and numeracy in the primary school. *Educational Studies, 48*(5), 625–641.
- Cohrs, J. C., Christie, D. J., White, M. P., & Das, C. (2013). Contributions of positive psychology to peace: Toward global well-being and resilience. *American Psychologist, 68*(7), 590.
- Creswell, J. W. (2015). Penelitian kualitatif & desain riset. *Yogyakarta: Pustaka Pelajar*.
- Deutsch, M. (1993). Educating for a peaceful world. *American Psychologist, 48*(5), 510.
- Devenney, R., & O'Toole, C. (2021). 'What kind of education system are we offering': The views of education professionals on school refusal. *International Journal of Educational Psychology: IJEP, 10*(1), 27–47.
- Egger, H. L., Costello, J. E., & Angold, A. (2003). School refusal and psychiatric disorders: A community study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 42*(7), 797–807.
- Galloway, D. (2014). *Schools & persistent absentees*. Elsevier.
- Gershenson, S., Jacknowitz, A., & Brannegan, A. (2017). Are student absences worth the worry in US primary schools? *Education Finance and Policy, 12*(2), 137–165.
- Gonzálvez, C., Díaz-Herrero, Á., Sanmartín, R., Vicent, M., Fernández-Sogorb, A., & García-Fernández, J. M. (2020). Testing the functional profiles of school refusal behavior and clarifying their relationship with school anxiety. *Frontiers in Public Health, 8*, 598915.
- Gottfried, M. A. (2014). Chronic absenteeism and its effects on students' academic and socioemotional outcomes. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR), 19*(2), 53–75.
- Hancock, K. J., Shepherd, C. C. J., Lawrence, D., & Zubrick, S. R. (2013). Student attendance and educational outcomes: Every day counts. *Canberra: Department of Education, Employment and Workplace Relations*.
- Heyne, D. (2019). Developments in classification, identification, and intervention for school refusal and other attendance problems: Introduction to the special series. *Cognitive and Behavioral Practice, 26*(1), 1–7.
- Heyne, D. (2022). Practitioner Review: Signposts for Enhancing Cognitive-Behavioral Therapy for School Refusal in Adolescence. *Zeitschrift Für Kinder-Und Jugendpsychiatrie Und Psychotherapie*.
- Heyne, D. A., Sauter, F. M., & Maynard, B. R. (2015). *Moderators and mediators of treatments for youth with school refusal or truancy*.
- Ingul, J. M., Havik, T., & Heyne, D. (2019). Emerging school refusal: A school-based framework for identifying early signs and risk factors. *Cognitive and Behavioral Practice, 26*(1), 46–62.
- Kartadinata, S., Affandi, I., Wahyudin, D., &

- Ruyadi, Y. (2015). Pendidikan kedamaian. *Bandung: Remaja Rosdakarya*.
- Kyte, D. (2016). Toward a sustainable sense of self in teaching and teacher education: Sustainable happiness and well-being through mindfulness. *McGill Journal of Education/Revue Des Sciences de l'éducation de McGill*, 51(3), 1143–1162.
- Malcolm, H., Wilson, V., Davidson, J., & Kirk, S. (2003). Absence from school: A study of its causes and effects in seven LEAs. *The SCRE Centre University of Glasgow: Glasgow*.
- Malik, S. (2022). Implementasi Kurikulum Ekstra Kurikuler Berbasis Program Pendidikan Damai Pada Sma Di Kabupaten Aceh Besar. *AL-HIKMAH (Jurnal Pendidikan Dan Pendidikan Agama Islam)*, 4(1), 66–72.
- Mcshane, G., Bazzano, C., Walter, G., & Barton, G. (2007). Outcome of patients attending a specialist educational and mental health service for social anxiety disorders. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 12(1), 117–124.
- Melvin, G. A., Heyne, D., Gray, K. M., Hastings, R. P., Totsika, V., Tonge, B. J., & Freeman, M. M. (2019). The Kids and Teens at School (KiTeS) framework: An inclusive bioecological systems approach to understanding school absenteeism and school attendance problems. *Frontiers in Education*, 4, 61.
- Navarro-Castro, L., & Nario-Galace, J. (2010). *Peace education: A pathway to the culture of peace*. Center for Peace Education, Miriam College.
- Naway, F. A. (2019). *Sang Guru: Panduan Guru Profesional Menuju Indonesia 4.0*. PGRI Gorontalo-Press.
- Nelson, L. L., Puopolo, M. R., & Sims, G. K. (2014). Personal peacefulness: Expanding the scope and application of Peace Psychology. In *Personal peacefulness* (pp. 271–276). Springer.
- Nursalim, M. (2021). *Penerapan Konseling Individu Teknik Self Management Terhadap School Refusal Peserta Didik Kelas X SMAN 8 Surabaya*.
- Nurwanto, N., & Habiby, W. N. (2020). Penyemaian Sikap Hidup Damai di Sekolah: Tinjauan Pendidikan Perdamaian dan Multi-Dimensi Kurikulum. *Scholaria: Jurnal Pendidikan Dan Kebudayaan*, 10(1), 1–11.
- Ochi, M., Kawabe, K., Ochi, S., Miyama, T., Horiuchi, F., & Ueno, S. (2020). School refusal and bullying in children with autism spectrum disorder. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 14(1), 1–7.
- Rogers, R. G., Hummer, R. A., & Everett, B. G. (2013). Educational differentials in US adult mortality: An examination of mediating factors. *Social Science Research*, 42(2), 465–481.
- Saputra, W. N. E. (2016). Pendidikan Kedamaian: Peluang Penerapan Pada Pendidikan Tingkat Dasar Di Indonesia. *Jurnal CARE (Children Advisory Research and Education)*, 3(3), 88–94.
- Schoeneberger, J. A. (2012). Longitudinal attendance patterns: Developing high school dropouts. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 85(1), 7–14.
- Seçer, İ., & Ulaş, S. (2020). The mediator role of academic resilience in the relationship of anxiety sensitivity, social and adaptive functioning, and school refusal with school attachment in high school students. *Frontiers in Psychology*, 11, 557.
- Slob, A., De Jonge, H. M., & Dekker, S. (2020). Thuiszitters in het funderend onderwijs [Kamerbrief]. *Geraadpleegd van* <https://www.rijksoverheid.nl>.
- Swee, E. L., Zhan, H., & Powdthavee, N. (2021). Do perceptions of economic well-being predict the onset of war and peace? *Journal of Behavioral and Experimental Economics*, 95, 101765.
- Syamsuddin, M. (2015). Pendidikan Damai: Upaya Mencegah Budaya Anarkisme Pendidikan. *Jurnal Sosiologi Reflektif*, 9(2), 213–234.
- Velez, G. (2021). Learning peace: Adolescent Colombians' interpretations of and responses

to peace education curriculum. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 27(2), 146.

Zembylas, M., & Loukaidis, L. (2021). Affective practices, difficult histories and peace education: An analysis of teachers' affective dilemmas in ethnically divided Cyprus. *Teaching and Teacher Education*, 97, 103225.