

# BAB I

## PENDAHULUAN

### 1.1. Latar Belakang Penelitian

Pendidikan kedamaian memiliki tujuan untuk menumbuhkan pikiran dan perilaku non-kekerasan dan memperoleh keterampilan resolusi konflik (Deutsch, 2015). Dengan kata lain pendidikan kedamaian bertujuan untuk mengembangkan budaya damai dan meminimalkan budaya kekerasan. Pendidikan kedamaian tidak berbentuk pelajaran khusus melainkan hadir sebagai *climate* atau iklim yang menyelubungi interaksi belajar mengajar (Kartadinata et al., 2020a). Dengan demikian pendidikan kedamaian dapat berwujud pada penciptaan iklim sekolah dan iklim kelas yang damai.

Iklim sekolah adalah unsur kehidupan sekolah yang tidak terlihat dan dirasakan langsung oleh personil sekolah dan peserta didik, mencerminkan norma, tujuan, nilai, hubungan interpersonal, praktik belajar mengajar dan struktur organisasi (Chirkina & Khavenson, 2018; Thapa et al., 2012, 2013). Undang-undang Sisdiknas menyebut iklim kelas sebagai penciptaan “suasana belajar” (UU No.20, 2003). Ilfiandra (2009) mengartikan suasana belajar yang dimaksud Sisdiknas ialah menciptakan lingkungan belajar fisik dan sosio-psikologis. Secara fisik lingkungan belajar meliputi bangunan sekolah dan sarana prasarana sementara sosio-psikologis meliputi kenyamanan, komitmen, kebahagiaan, dan kedamaian. Dari keempat kondisi sosio-psikologis, iklim kedamaian di lingkungan sekolah diperlukan agar proses pembelajaran menjadi berkualitas (Kartadinata et al., 2014). Kedamaian merujuk pada konsep perkembangan tata pikir (*mindset*), perilaku, orientasi nilai, upaya memperbaiki keadaan dan penyelesaian konflik dalam kehidupan manusia untuk mencapai sebuah keadaan damai sebagai titik hasil (Kartadinata et al., 2015).

Iklim kelas yang damai membawa suasana yang positif dan berkelanjutan (Calp, 2020). Iklim sekolah damai juga mendorong perkembangan dan pembelajaran peserta didik yang diperlukan untuk kehidupan yang produktif, konstruktif dan memuaskan (*National School Climate Council*, 2007). Iklim sekolah damai berpengaruh terhadap motivasi belajar (Eccles et al., 1993), mengurangi dampak negatif dari konteks sosial ekonomi dan keberhasilan

akademik (Astor et al., 2009), berkontribusi pada pengurangan agresi dan kekerasan (Gregory et al., 2010; Karcher, 2004), meminimalkan pelecehan (Blaya, 2006; Kosciw et al., 2020), dan bertindak sebagai faktor pelindung untuk pembelajaran dan perkembangan (Ortega et al., 2011). Berdasarkan uraian di atas iklim sekolah damai membantu peserta didik mencapai perkembangan optimal dan meminimalkan perilaku *maladaptif*. Sehingga iklim sekolah damai perlu tercipta pada semua jenjang atau satuan pendidikan dari Taman Kanak-kanak (TK) hingga Perguruan Tinggi (PT) agar tujuan penyelenggaraan pendidikan dapat tercapai. Penciptaan iklim sekolah damai bahkan masuk dalam salah satu Kompetensi yang harus dikuasai oleh guru TK, seperti yang di utarakan *National Association of Education for Young Childrens* dalam Mariyana (2011) menyebut guru TK memiliki tanggung jawab dalam menggunakan pengetahuan diri untuk menciptakan lingkungan belajar yang sehat, mendukung dan menantang bagi anak agar mendukung perkembangan dan pembelajaran anak.

Pendidikan Taman Kanak-kanak (TK) menurut Sisdiknas Pasal 28 Ayat 3 memiliki tujuan "...mengembangkan kepribadian dan potensi diri sesuai dengan tahap perkembangan peserta didik" (UU No.20, 2003). Pengembangan kepribadian dan potensi diri dimaksudkan untuk mempersiapkan pengetahuan, sikap dan keterampilan peserta didik TK dalam kehidupan sehari-hari dan melanjutkan pendidikan (bukan syarat) ke jenjang sekolah selanjutnya (Rahmawati et al., 2019; Suminah et al., 2015). Pengalaman belajar di TK menurut Kurikulum 2013 PAUD dirancang agar peserta didik:

"...memiliki landasan untuk menguasai kompetensi yang diperlukan bagi kehidupan di masa kini dan masa depan, serta mengembangkan kemampuan sebagai pewaris budaya bangsa yang kreatif dan peduli terhadap permasalahan masyarakat dan bangsa" (Permendikbud RI No 146 Tahun 2014 Tentang Kurikulum 2013 Pendidikan Anak Usia Dini, 2015).

Anak usia dini masih cukup tergantung pada orang lain dan mudah terpengaruh oleh perilaku yang mereka lihat dalam kehidupan sehari-hari. Ketika orang dewasa yang merawat mereka menunjukkan perilaku yang baik, tidak mementingkan diri sendiri dan sabar, anak-anak akan meniru kualitas yang sama. Membimbing anak usia dini menggunakan bahasa yang sensitif dan empati juga membantu anak merasa dicintai dan damai sepanjang hari. Demikian pula, suasana kelas dan iklim sekolah memengaruhi perilaku anak-anak, sehingga guru dapat

memikirkan cara untuk menciptakan suasana santai dan tenang daripada lingkungan yang bising dan stres (PEiA, 2019).

Penelitian Jackson (2016) di Taman Kanak-kanak Amerika, memperlihatkan keunikan iklim sekolah TK dimulai ketika anak-anak masuk ke kelas, dari mulai mengantre, memilih tempat duduk, keluar masuk kelas untuk ke kamar mandi, mengambil mainan atau barang-barang dari penyimpanan, saat makan, dan saat bermain. Pada saat-saat ini biasanya konflik antara anak sering terjadi seperti tidak sabar untuk mengantre dan tidak ingin berbagi mainan, berebut tempat duduk. Konflik seperti ini sering membuat anak berteriak dan memukul. Umumnya beberapa anak akan mencari guru untuk membantu menyelesaikan konflik mereka. Terkadang anak merasa guru tidak adil dalam memecahkan masalah dan mencoba menyelesaikan masalahnya sendiri.

Iklim sekolah untuk anak usia dini (0-6 tahun) dapat dicirikan dengan tiga faktor yaitu keamanan, kenyamanan dan stimulasi (Diyanti et al., 2014). Menyangkut iklim keamanan ada satu kasus yang cukup mencengangkan yaitu ada anak usia dini melakukan kekerasan terhadap adik kelasnya di Taman Kanak-kanak (TK) hingga korban mengalami luka-luka di wajah dan kepala, hal ini terjadi di Kecamatan Wates, Kediri, Jawa Timur. Disebabkan karena dua anak ini berebut untuk menggunakan kamar mandi untuk buang air kecil (Afiati & Sartika, 2020). Merujuk pada teori perkembangan awal masa kanak-kanak Hurclock (2009), sebetulnya emosi pada anak yang tidak bisa dikontrol merupakan suatu kewajaran, anak usia dini biasanya jika keinginannya tidak tercapai akan mengungkapkannya dengan ledakan amarah yang ditandai dengan menangis, berteriak, menggertak, menendang, melompat-lompat dan memukul. Merujuk pendapat tersebut secara tidak langsung perkembangan anak memengaruhi cara anak dalam menghadapi masalah atau krisis.

Menurut Erikson dalam Myrick (2011) pengalaman menangani krisis atau konflik dalam tahap dan tugas perkembangan memainkan peran penting dalam perkembangan. Teori Erikson berlaku juga pada perkembangan anak usia dini. Lebih lanjut Erikson menjelaskan kemampuan resolusi konflik individu cenderung kumulatif sehingga cara individu menangani konflik di satu tahap perkembangan memengaruhi cara seseorang mengatasi dan menyesuaikan diri dengan konflik pada

tahap berikutnya (Myrick, 2011). Kemampuan resolusi konflik pada anak usia dini bisa berbentuk mekanisme atau perilaku *coping* yang tepat. Perilaku *coping* pada anak cenderung *maladaptif* karena masih belajar memahami emosi dan lingkungan. *Coping* ini biasanya berbentuk perilaku agresif, contoh anak usia dini akan berperilaku agresif ketika merasa tidak diterima oleh teman sebayanya (Veijalainen et al., 2019). Anak perlu mendapatkan arahan bagaimana cara menangani konflik dengan damai. Namun, sistem pendidikan Indonesia dari tingkat taman kanak-kanak hingga perguruan tinggi, tidak ada program atau layanan pendidikan yang secara eksplisit mengenai cara menyelesaikan konflik dengan cara damai, meski ada biasanya diintegrasikan dengan mata pelajaran (Setiadi et al., 2017). Jika situasinya demikian, kemampuan penyelesaian konflik dengan damai ini bisa didorong melalui pendidikan anak usia dini dan pendidikan di rumah (Ritchie et al., 2011).

Berdasarkan hasil penelitian Covell et al., (1994) dan Hakvoort & Oppenheimer (1998) di daerah konflik dan paska konflik, anak usia dini lebih dahulu mengenal konsep perang atau kekerasan (usia 4 tahun) dibandingkan dengan konsep damai (usia 6 tahun). Karena anak lebih dulu mengetahui konsep kekerasan maka cara-cara baru untuk menangani kemarahan dan menyelesaikan konflik harus diperkenalkan lebih awal (Vestal & Jones, 2004). Maka di antara usia lain anak usia dini menjadi masa terbaik untuk menanamkan dan mengembangkan budaya damai (Angelica Ponguta et al., 2018; Hostetler, 1990; Salah, 2018). Pendidikan di Taman Kanak-kanak berperan penting dalam pengembangan budaya damai pada anak usia dini. Hal ini sejalan dengan tujuan PBB dalam “*Declaration and program of Action on a Culture of Peace*” pada Pasal 14 pendidikan pada semua jenjang merupakan salah satu sarana utama untuk membangun budaya damai tanpa kekerasan termasuk taman kanak-kanak (United Nations, 1999).

UNICEF menekankan pentingnya memasukkan pembangunan perdamaian dalam pendidikan anak usia dini. Anak usia dini merupakan satu periode paling sensitif dalam kehidupan individu karena selama ini periode perubahan yang relevan terjadi dalam struktur otak. Tahun-tahun awal ini adalah dasar untuk mengembangkan keterampilan seperti empati, toleransi, kerja sama, pengaturan perilaku impulsif, dan negosiasi damai konflik. Jadi, mengembangkan budaya

damai pada pendidikan anak usia dini akan mendatangkan banyak manfaat (UNICEF, 2014). Menurut penelitian yang dilakukan di Pakistan, para guru menekankan pentingnya memasukkan elemen pembangunan perdamaian dalam Pendidikan Anak Usia Dini (PAUD) (Lasi et al., 2017). Menurut Lasi et al. (2017), konsep *peacebuilding* perlu diperkenalkan sejak awal tumbuh kembang anak karena dapat membawa perubahan dalam mewujudkan perdamaian di dunia. Pembangunan kedamaian pada anak usia dini bisa dilakukan melalui pendidikan kedamaian.

Pengembangan budaya damai melalui pendidikan kedamaian dipelajari dalam disiplin ilmu *social science*, termasuk ilmu psikologi dan pendidikan (Brenes & Wessells, 2001; Kartadinata et al., 2018; Shehi et al., 2018). Menurut Montessori (1972) pendidikan memiliki tanggung jawab dalam menstabilkan kedamaian melalui pendidikan kedamaian. Lebih lanjut Kartadinata (2020) menjelaskan pendidikan kedamaian menjadi visi pendidikan masa kini dan masa depan. Sejalan dengan hal ini, Grestein et al (2003), Moeschberger et al (2003), dan Oulsakin (2005) mengungkapkan profesi bimbingan dan konseling dan/atau konselor sebagai *educator* dan *peacemaker* memiliki tanggung jawab untuk mengembangkan dan mempromosikan budaya damai dan nilai-nilai kedamaian.

Bimbingan dan konseling melihat budaya damai, pendidikan kedamaian dan lingkungan yang damai sebagai lingkungan yang ideal untuk mendukung individu agar dapat menyelesaikan tugas perkembangan secara optimal. Bimbingan dan konseling perkembangan mengasumsikan interaksi antara individu dengan lingkungan yang sehat akan membuat perkembangan individu menjadi sehat pula. Lingkungan yang tidak damai dikategorikan sebagai lingkungan yang tidak sehat yang membentuk kepribadian yang tidak sehat pula (Kartadinata, 2020; Kartadinata et al., 2018). Salah satu contoh pribadi yang tidak sehat ini yaitu menormalisasi tindakan kekerasan. Normalisasi kekerasan berbahaya karena mendorong partisipasi aktif dalam kebrutalan dalam masyarakat sehingga masyarakat rentan untuk memupuk budaya kekerasan (Bacchini & Esposito, 2020; Saripudin & Sunarya, 2022).

Sejauh ini kajian pengembangan budaya damai dalam pendidikan sudah pada tahap pengembangan konsep, instrumen hingga pengembangan intervensi.

Pengembangan konsep meliputi topik budaya damai (Kartadinata, 2017; Kartadinata et al., 2016), pedagogi kedamaian (Eliasa et al., 2019; Kartadinata et al., 2018; Milagros et al., 2020; Ratu et al., 2019; Setiadi et al., 2017; Wibowo, 2021), konsep kedamaian menurut warga sekolah (Akhmad et al., 2016; Calp, 2020; Hidayat et al., 2017; Susanto et al., 2017), iklim kelas damai (Buchori et al., 2021; Dwiputri, 2017). Ada juga kajian mengenai pengembangan instrumen (de Rivera, 2004; Eliasa, 2021b, 2021c; Grussendorf et al., 2002; Ilfiandra, Nadhirah, et al., 2022; Sudrajat et al., 2019). Pengembangan intervensi meliputi topik konseling resolusi konflik (Ilfiandra, 2009; Ratu, 2022; Sudrajat & Saripah, 2017), program layanan bimbingan (Mubarok et al., 2019; Nadhirah, 2015; Ratu et al., 2020; Supriyanto & Saputra, 2021), dan model manajemen bimbingan dan konseling sekolah damai (Eliasa, 2021a).

Berdasarkan analisis dari penelitian yang ada, kajian pendidikan kedamaian yang dilakukan hanya pada siswa sekolah dasar, sekolah menengah dan perguruan tinggi atau pada perkembangan anak hingga dewasa. Lebih detail penelitian mengenai budaya damai didominasi pada usia perkembangan remaja (Dwiputri, 2017; Georgakopoulos et al., 2019; Jurado et al., 2019; Kertyzia & Standish, 2019; Lama, 2016; Mubarok et al., 2019; Nadhirah, 2015; Pérez-Jorge et al., 2017; Reyes-Valenzuela et al., 2021; Shehi et al., 2018; Supriyanto & Saputra, 2021). Kemudian disusul oleh usia perkembangan dewasa (Caridad Bueno & Henderson, 2017; Duque, 2019; Lopes et al., 2019; Reyes-Valenzuela et al., 2021; Unriza-Puin et al., 2021; Wibowo, 2021). Ketiga usia perkembangan anak dan usia dini (Buchori et al., 2021; Divrengi & Aktan, 2011; Ferber, 2018; Spodek & Brown, 1993).

Menurut Cermin et al (2017), pendidikan kedamaian saat ini berada dalam krisis, ada kekurangan kejelasan teoritis dan konseptual, serta kebutuhan akan basis penelitian yang kuat. Hal ini mendesak pendidikan kedamaian untuk mengembangkan arah baru (Cremin & Bevington, 2017; I. Harris, 2008; Page, 2008). Sejalan dengan Cermin et al (2017), Kartadinata et al (2020) mengungkapkan saat ini pewarisan nilai-nilai inti kedamaian antar generasi mengalami stagnasi karena bersandar pada tradisi lisan sehingga guru hanya memahami pentingnya nilai kedamaian disekolah namun belum menyadari cara mengembangkan nilai tersebut secara sengaja dan sistematis. Baruneis (2019) juga

merekomendasikan penelitian mengenai pendidikan kedamaian pada anak usia dini.

Kendati demikian penelitian budaya damai belum menyentuh anak usia dini secara komprehensif. Lebih tepatnya belum mengkaji konseptualisasi damai guru Taman Kanak-kanak (TK) dan anak TK, suasana kelas TK yang memiliki iklim damai dalam rangka mengembangkan dan menumbuhkan budaya damai dan pelatihan guru taman kanak-kanak sebagai usaha pendekatan lingkungan dalam mengembangkan budaya damai. Sehingga penelitian ini berusaha mengisi gap tersebut dan bertujuan mengembangkan pendidikan kedamaian ke arah yang baru yaitu pendidikan anak usia dini. Maka perlu kajian konsep atau nilai inti damai guru dan anak TK, dan situasi atau suasana iklim kelas damai di TK serta pengembangan program pelatihan kompetensi pendidik kedamaian untuk guru TK.

## **1.2. Fokus Telaah**

Studi mengenai budaya damai kian berkembang. Sekolah sebagai salah satu tempat untuk mengembangkan budaya damai melalui penciptaan iklim atau suasana yang damai (Akhmad et al., 2016). Budaya damai ialah sebuah kompetensi yang harus dimiliki guru TK dan Anak TK. Dalam rangka melihat fenomena budaya damai pada guru TK dan Anak TK dilakukan wawancara kepada guru TK. Satu Guru dari salah satu Kelompok Bermain dari Provinsi Jawa Barat dan Satu guru dari Provinsi Banten. Salah satu Guru KB dari Provinsi Banten menuturkan beberapa program pembelajaran yang secara tidak langsung berhubungan dengan penguasaan nilai atau budaya damai pada anak usia dini. Contohnya anak diajarkan untuk berbagai mainan ketika bermain bersama, anak diperkenalkan mengenai perbedaan jenis kelamin. Hal ini juga dilakukan di KB lain seperti hasil wawancara dengan guru KB di Provinsi Jawa Barat, ketika anak masuk ke kelompok belajar anak diajarkan mengenai belajar mengantre, belajar berbagi mainan dan kursi, saling membantu dan tidak boleh merusak peralatan belajar,.

Suasana belajar mengajar yang diimplementasikan secara tidak sadar merupakan pengembangan budaya damai. Berdasarkan studi pendahuluan ini guru telah melakukan beberapa upaya dalam pengembangan budaya damai pada anak. Akan tetapi usaha tersebut merupakan usaha tidak terencana dan tidak sistematis karena guru masih belum memahami usaha yang dilakukannya. Meski memahami

guru masih melihat pengembangan budaya damai sebagai sesuatu yang hanya perlu disampaikan secara laten bukan terprogram. Hal ini bisa dipengaruhi oleh kompetensi damai guru dan juga kebiasaan yang ada. Kompetensi damai ini sudah ada secara tidak langsung seperti dalam Kompetensi pedagogi guru. Sebagai contoh Kompetensi pedagogis “pelaksanaan pembelajaran yang mendidik dan dialogis” (Mariyana, 2011), memiliki kesamaan dengan Kompetensi damai menurut *Center of Peace* yaitu “fasilitator sumber belajar bukan sumber otoritas” (Kartadinata et al., 2018). Pembelajaran yang dialogis mendorong kemampuan komunikasi pada anak dan kompetensi komunikasi ini merupakan nilai inti damai yang perlu dikembangkan oleh anak usia dini dalam kelas (Schmidt & Friedman, 1993). Artinya kompetensi guru memengaruhi penciptaan budaya damai melalui iklim kelas yang positif. Sehingga perlu pendekatan lingkungan untuk mengembangkan budaya damai pada pribadi. Artinya perlu pendekatan pengembangan Kompetensi damai guru untuk mengembangkan budaya damai pada anak usia dini atau anak taman kanak-kanak. Maka fokus telaah pada penelitian ini yaitu:

1. Iklim kelas di Taman Kanak-kanak
2. Konsep damai menurut anak usia dini di Taman Kanak-kanak
3. Konsep damai menurut guru Taman Kanak-kanak
4. Program pelatihan kompetensi guru Taman Kanak-kanak yang bertujuan mengembangkan budaya damai pada anak TK

### 1.3. Tujuan Penelitian

Berdasarkan *problem statement* atau fokus telaah di atas diketahui masih adanya bagian yang kosong dalam penelitian pendidikan kedamaian khususnya pengembangan budaya damai, yaitu pengembangan budaya damai pada usia dini. Masih belum adanya kajian mengenai konsep damai menurut anak usia dini atau anak TK dan guru TK, gambaran iklim kelas damai di TK dan Program pelatihan kompetensi damai untuk guru. Sehingga tujuan penelitian ini yaitu:

1. Mengeksplorasi iklim kelas di Taman Kanak-kanak
2. Mengkaji konsep damai menurut anak usia dini di Taman Kanak-kanak
3. Mengkaji konsep damai menurut guru Taman Kanak-kanak
4. Mengembangkan program pelatihan kompetensi guru Taman Kanak-kanak.

## **1.4. Manfaat Penelitian**

### **1.4.1. Aspek Teoretis**

Ada bagian yang kosong atau gap dalam pengembangan budaya damai pada usia dini. Beberapa ahli telah mengutarakan keharusan pemberian pendidikan kedamaian pada usia dini dan merekomendasikan kerangka pendidikan kedamaian pada usia dini tetapi belum meneliti bagaimana persepsi atau konsep kedamaian menurut guru dan anak taman kanak-kanak, suasana pembelajaran di taman kanak-kanak Indonesia seperti apa, apakah sudah memiliki iklim damai atau belum. Penelitian ini berfokus pada masalah-masalah tersebut. Sehingga penelitian ini akan lebih memperkaya teori pendidikan kedamaian pada masa usia dini khususnya di Taman Kanak-kanak.

### **1.4.2. Aspek Praksis**

Pendidikan Taman kanak-kanak tidak memiliki guru Bimbingan dan Konseling sehingga guru merangkap sekaligus menjadi guru Pembimbing. Hasil penelitian ini dapat dijadikan sebagai evaluasi untuk peningkatan Kompetensi guru kelas atau pembimbing Taman Kanak-kanak agar dapat mengelola iklim kelas ke arah iklim damai. Program pelatihan dapat diimplementasikan untuk mengembangkan Kompetensi budaya damai pada guru.