



Available online at **HISTORIA**; Jurnal Pendidik dan Peneliti Sejarah
Journal homepage: <https://ejournal.upi.edu/index.php/historia>



RESEARCH ARTICLE

Kecenderungan Rasa Cemas Siswa saat Belajar Sejarah: Analisis Bibliometrik Lintas-Negara

Wildan Insan Fauzi, Iing Yulianti

Prodi Pendidikan Sejarah, FPIPS, Universitas Pendidikan Indonesia

Correspondence Author : wildaninsanfauzi@upi.edu

To cite this article : Fauzi, W.I., & Yulianti, I. (2025). Kecenderungan rasa cemas siswa saat belajar sejarah: Analisis bibliometrik lintas negara. *HISTORIA: Jurnal Pendidik dan Peneliti Sejarah*, 8(2), 135-146. <https://doi.org/10.17509/historia.v8i2.90120>.

Naskah diterima : 9 September 2025, Naskah direvisi : 7 Oktober 2025, Naskah disetujui : 25 Oktober 2025

Abstract

Academic anxiety is a critical factor influencing the quality of history learning. Both difficult histories (e.g., war, genocide, colonialism) and high-stakes evaluation systems trigger cognitive, emotional, and social anxiety among students. This study aims to map the international research landscape on students' anxiety in history education, identify cross-national patterns, and highlight pedagogical implications. The study employed a bibliometric analysis combined with a scoping review of Scopus-indexed articles and OECD-PISA reports (2010–2025). The corpus was drawn from leading journals in history and social studies education, complemented by studies from Latin America, Africa, East Asia, and Southeast Asia. Extracted variables included publication trends, research methods, national contexts, and reported dimensions of anxiety. Findings indicate a sharp increase in publications after 2018, with strong emphasis on emotional rules, historical empathy, and trauma-informed pedagogy. Student anxiety was found to emerge from the interplay between traumatic content, high-stakes assessments, and identity contestations. Cross-national patterns revealed identity-related anxiety (Spain, Chile, Argentina), performance anxiety linked to contemporary violence (Brazil, Mexico), and cognitive anxiety caused by identity dissonance (Japan). Anxiety in history education should not be seen merely as a barrier but as a pedagogical resource when managed through explicit feeling norms, scaffolded empathy, and low-stakes assessments. The study underscores the need for culturally validated, history-specific anxiety instruments and experimental trials of interventions in Global South contexts, including Indonesia.

Keywords: Academic anxiety; cross national comparison; trauma-informed pedagogy difficult histories; history education; historical empathy;

Abstrak

Kecemasan akademik merupakan faktor penting yang memengaruhi pembelajaran sejarah, terutama ketika materi mencakup *difficult histories* dan praktik evaluasi yang menekan. Penelitian ini memetakan tren riset tentang kecemasan siswa dalam pembelajaran sejarah serta mengidentifikasi pola lintas-negara dan implikasi pedagogisnya. Metode yang digunakan adalah analisis bibliometrik dan *scoping review* terhadap artikel jurnal internasional serta laporan OECD-PISA periode 2010–2025. Analisis mencakup tren publikasi, konteks negara, pendekatan metodologis, dan dimensi kecemasan yang dilaporkan. Hasil menunjukkan peningkatan signifikan publikasi pasca-2018, dengan fokus pada regulasi emosi, empati sejarah, dan pedagogi trauma-responsif. Kecemasan siswa muncul dari interaksi antara konten traumatik, evaluasi performatif, dan kontestasi identitas, dengan variasi lintas-negara. Studi ini menegaskan bahwa kecemasan dalam pembelajaran sejarah dapat berfungsi sebagai sumber daya pedagogis apabila dikelola melalui norma afektif, penguatan empati terstruktur, dan penilaian berisiko rendah.

Kata Kunci: kecemasan akademik; difficult histories; empati-sejarah; emosi; PISA; lintas-negara

PENDAHULUAN

Pentingnya berbagai pihak memperhatikan masalah mental siswa mulai banyak menarik perhatian (Qamaria et.al., 2023). Kesehatan mental merupakan aspek penting yang memengaruhi kualitas hidup seseorang, termasuk mahasiswa (Melnichuk, et al., 2022). Siswa rentan mengalami masalah mental karena faktor fisik dan mental, faktor keluarga, faktor sekolah, faktor relasi dan faktor sosial (Kai-Wen, 2022). Kombinasi antara tuntutan akademik yang tinggi dan dinamika kehidupan siswa sering kali memunculkan berbagai masalah kesehatan mental, seperti stres, kecemasan, hingga depresi. Data menunjukkan bahwa 6-10% remaja mengalami gangguan kecemasan (Killu, 2016). Gangguan kesehatan mental dapat menyebabkan siswa tidak mampu menyadari potensinya sendiri, mengatasi tekanan hidup, bekerja secara produktif, serta memberikan kontribusi kepada komunitasnya (Yustikasari, 2022). Kesehatan mental yang terganggu dapat berdampak signifikan pada prestasi akademik, hubungan sosial, dan kualitas hidup siswa secara keseluruhan (Askill-Williams, 2015).

Oleh karena itu, pembelajaran sejarah tidak hanya berfokus pada aspek kognitif, tetapi juga harus menyentuh ranah afektif, reflektif, fisik, dan sosial siswa (Given, 2005). Dalam dua dekade terakhir, semakin banyak penelitian menegaskan bahwa emosi merupakan dimensi yang tidak dapat diabaikan dalam pendidikan sejarah (Weller, 2019; Given, 2005; Jensen, 2009). Sejarah tidak cukup dipahami sebagai rangkaian fakta dan narasi linear, tetapi sebagai pengalaman manusia yang sarat makna, nilai, dan perasaan.

Oleh karena itu, keterlibatan emosional siswa dalam pelajaran sejarah dipandang sebagai kunci agar mereka mampu menghubungkan masa lalu dengan kehidupan masa kini secara reflektif dan kritis (Hagen & Kalsås, 2025). Pembelajaran sejarah yang berhasil harus menggabungkan perspektif disipliner, sosiokultural, dan kritis, sehingga siswa memahami keterhubungan antara masa lalu dan kehidupan mereka sekarang (Weller, 2019). Pengajaran sejarah juga perlu mengintegrasikan emosi dan kesadaran historis, bukan hanya kognisi semata, agar siswa mampu melihat relevansi sejarah dalam kehidupan mereka (Weller, 2019).

Peran emosi dalam pembelajaran sejarah masih diperdebatkan. Sebagian akademisi menilai keterlibatan emosional siswa tidak perlu dirancang secara khusus, sementara yang lain menganggapnya sebagai unsur penting dalam cara kita, sebagai budaya, berhubungan dengan masa lalu (Hagen & Kalsås, 2025). Temuan Bartelds et al., (2025) memperlihatkan ada ketegangan

antara memberi ruang pada emosi dan menjaga jarak historis agar siswa tetap bisa berpikir kritis. Sebagian peneliti menilai emosi bisa menjadi penghalang yang menurunkan fokus siswa pada bukti historis (Wineburg, 1998). Wineburg (1998) sudah lama mengingatkan agar tidak menanamkan emosi yang dangkal (patriotisme tanpa kritis) dan mengorbankan aspek interpretatif sejarah karena siswa hanya mengalami emosi kolektif yang diarahkan (misalnya kebanggaan nasional), tetapi tidak diajak memahami kompleksitas emosional dari berbagai perspektif. Di sisi lain, riset kontemporer menekankan bahwa emosi, termasuk kecemasan, justru dapat menjadi pintu masuk untuk meningkatkan empati sejarah jika dikelola melalui strategi pedagogis yang tepat (Bartelds et al., 2025). Dengan demikian, emosi bukanlah gangguan, melainkan sumber daya yang perlu diatur secara sadar dalam pembelajaran sejarah.

Pendekatan tradisional gagal menyentuh aspek afektif siswa. Sejarah seharusnya bukan hanya soal kognisi (pengetahuan fakta), tetapi juga menumbuhkan kesadaran emosional, penghargaan nilai kebangsaan, dan toleransi antar etnis. Kegagalan guru untuk mengaitkan materi dengan emosi dan pengalaman siswa menyebabkan sejarah terasa jauh dari kehidupan sehari-hari mereka, sehingga menurunkan motivasi belajar (Seman et al., 2011). Tanpa melibatkan aspek emosional, Siswa kesulitan menghubungkan isi sejarah dengan kehidupan pribadi mereka (Mägdefrau et al., 2025). Dalam catatan Bartelds et al., (2025), Guru perlu membantu siswa merefleksikan reaksi emosional mereka dan mengaitkannya dengan konteks historis karena tanpa bimbingan ini, emosi bisa salah arah (misalnya sekadar simpati dangkal). Risiko mengabaikan emosi Jika guru hanya fokus pada narasi linear dan fakta, pembelajaran bisa membosankan, menurunkan motivasi, dan gagal menumbuhkan empati historis (Stearns, 1998).

Kecemasan akademik didefinisikan sebagai perasaan takut, gelisah, atau tidak nyaman yang muncul dalam konteks pembelajaran dan penilaian akademik (Grabau et al., 2024). Kecemasan (*anxiety*) merupakan aspek psikososial penting yang memiliki dampak signifikan terhadap efektivitas belajar mahasiswa, meskipun kajiannya masih kurang mendapatkan perhatian dalam lingkup pendidikan tinggi (Maringe, 2010). Kecemasan dipandang sebagai respons emosional terhadap ancaman yang dirasakan, yang dapat memicu gejala fisiologis seperti ketegangan, kebingungan, kehilangan fokus, hingga gangguan memori (Beck, 1972).

Bentuk paling umum adalah *test anxiety*, yaitu rasa khawatir ketika menghadapi ujian atau tugas berisiko tinggi. Dalam konteks akademik, kecemasan

kerap muncul sebagai ketakutan gagal memenuhi standar evaluasi, ketidakmampuan mengadaptasi model pembelajaran baru, hingga tekanan sosial dalam lingkungan belajar yang multikultural (Maringe, 2010). Riset menunjukkan bahwa kecemasan akademik berkorelasi negatif dengan pencapaian siswa; semakin tinggi tingkat kecemasan, semakin rendah hasil belajar (Sung et al., 2016). Namun, hubungan ini tidak selalu linear. Studi lintas budaya menemukan bahwa siswa berprestasi menengah cenderung mengalami kecemasan tertinggi, sementara mereka yang berprestasi tinggi maupun rendah kadang melaporkan tingkat kecemasan lebih rendah (Grabau et al., 2024).

Temuan ini menunjukkan bahwa faktor sosial, budaya, dan sistem pendidikan berperan besar dalam membentuk pengalaman kecemasan siswa. Di Asia Tenggara, sistem pendidikan yang menekankan ujian berisiko tinggi (*high-stakes testing*) terbukti meningkatkan tekanan psikologis siswa (Ang et al., 2009). Sementara itu, laporan PISA 2015 dan PISA 2022 mendokumentasikan variasi kecemasan akademik antarnegara, yang dipengaruhi oleh iklim sekolah, pola evaluasi, dan distribusi kesempatan belajar (OECD, 2017; OECD, 2023). Negara dengan ketimpangan ekonomi lebih tinggi juga cenderung memiliki tingkat kecemasan siswa yang lebih besar (King et al., 2024). Hal ini memperlihatkan bahwa kecemasan akademik tidak hanya terkait kondisi psikologis individu, tetapi juga merefleksikan ekologi pendidikan pada level sistemik.

Kecemasan dapat mengganggu proses berpikir, menurunkan konsentrasi, serta berpotensi menurunkan capaian akademik. Beberapa penelitian terdahulu juga menunjukkan korelasi kuat antara tingkat kecemasan dan performa belajar mahasiswa, termasuk hambatan dalam pemecahan masalah, rendahnya kepercayaan diri, serta keraguan terhadap kemampuan akademik (Cassady, 2001; Post & Robinson, 1998, dalam Maringe, 2010).

Grabau et al. (2024) menunjukkan bahwa hubungan antara kecemasan dan prestasi akademik bersifat kompleks, berbeda antarbudaya, dan dipengaruhi oleh konteks sosial-ekonomi serta sistem pendidikan. Asia Tenggara cenderung memiliki sistem pendidikan dengan ujian berisiko tinggi (*high-stakes testing*), seperti di Taiwan dan Singapura, yang meningkatkan tekanan akademik (Ang et al., 2009; Sung & Chao, 2015). King et al. (2024) menemukan bahwa ketimpangan pendapatan di tingkat nasional berhubungan dengan tingkat kecemasan siswa, di mana negara dengan ketimpangan lebih tinggi cenderung memiliki siswa yang lebih cemas.

Penelitian sebelumnya menunjukkan bahwa dalam dua dekade terakhir, kajian pendidikan sejarah semakin menempatkan emosi sebagai unsur sentral pengalaman

belajar, bukan sekadar “gangguan” terhadap rasionalitas. Di kelas sejarah, kecemasan dapat dipicu oleh (a) evaluasi berisiko tinggi (ulangan/ujian, tugas presentasi di depan publik), serta (b) konten traumatik/peka seperti perang, genosida, kolonialisme, atau kekerasan politik. Topik sejarah tertentu (perang, kolonialisme, diskriminasi) menimbulkan reaksi emosional yang kuat (Alvén, 2024). Topik seperti Holocaust, kolonialisme, perang saudara, genosida, hingga diskriminasi rasial menghadirkan dilema moral dan emosional yang sulit dihadapi siswa. Banyak dari mereka merasakan kebingungan, ketidaknyamanan, bahkan distress ketika harus menilai peristiwa kelam yang sarat kekerasan (Shalom & Gross, 2022).

Riset etnografis di AS menunjukkan bahwa kecemasan siswa tidak muncul secara alami, melainkan dimediasi oleh aturan emosi yang ditetapkan guru di kelas (Sheppard, 2022). Aturan ini menentukan emosi apa yang boleh diekspresikan, kapan, dan bagaimana siswa mengartikulusikannya. Misalnya, rasa tidak nyaman saat membahas genosida bisa diarahkan menjadi pertanyaan kritis berbasis bukti, alih-alih dibiarkan menjadi distress personal. Namun, jika aturan emosi tidak jelas, siswa cenderung menahan diri dan mengalami kecemasan sosial seperti takut salah bicara atau takut menyinggung identitas kelompok lain (Hagen & Kalsås, 2025). Dengan demikian, muncul tantangan besar bagi guru: bagaimana mengelola kecemasan agar tidak melumpuhkan partisipasi siswa, melainkan mendorong keterlibatan reflektif. Studi komparatif di Skandinavia dan Israel menunjukkan bahwa *scaffolding* yang tepat dapat mengubah ketegangan emosional menjadi empati sejarah yang produktif (Bartelds et al., 2025; Shalom & Gross, 2022). Sebaliknya, penggunaan emosi tanpa struktur dapat memperparah kecemasan dan memicu penolakan siswa terhadap materi sejarah.

Sejalan dengan itu, riset Eropa/Skandinavia terutama pada pendidikan Holocaust, menelaah fungsi emosi sebagai pintu masuk, alat, dan tujuan pembelajaran, dengan catatan penting: penggunaan emosi yang tak terstruktur dapat meningkatkan kecemasan dan distress, sementara *scaffolding* yang tepat justru mengubah ketegangan menjadi kepedulian kognitif dan empati-sejarah yang produktif (Hagen & Kalsås, 2025). Riset komparatif lintas-negara di bidang kesejahteraan siswa juga menunjukkan bahwa kecemasan terkait pekerjaan sekolah/ujian bervariasi antar sistem pendidikan dan berhubungan dengan *growth mindset* serta praktik penilaian, memberi latar makro untuk membaca fenomena kecemasan khusus di mata pelajaran sejarah (PISA, 2015).

Berdasarkan uraian di atas, jelas bahwa kecemasan dalam pembelajaran sejarah merupakan fenomena multidimensi yang melibatkan faktor psikologis, pedagogis, dan struktural. Ia muncul dari interaksi antara konten sejarah yang traumatik, aturan emosi guru, serta ekologi penilaian dalam sistem pendidikan. Maringe (2010) menegaskan bahwa kecemasan yang tidak terkelola dapat menghambat partisipasi belajar aktif, menurunkan motivasi, serta mempersempit kemampuan mahasiswa untuk mengembangkan penalaran kritis. Namun, kecemasan tidak harus dipandang semata-mata sebagai hambatan. Jika dikelola dengan strategi berbasis bukti, kecemasan dapat menjadi pintu masuk bagi keterlibatan emosional, empati sejarah, dan pemahaman kritis yang lebih mendalam. Artikel ini bertujuan memetakan berbagai riset internasional mengenai kecemasan siswa dalam pembelajaran sejarah melalui analisis bibliometrik dan *scoping review*. Artikel ini berupaya memberikan kontribusi terhadap praktik pendidikan sejarah yang lebih sensitif secara emosional, baik di tingkat global maupun lokal Indonesia. Artikel ini menyajikan analisis bibliometrik dan *scoping review* terhadap literatur internasional terindeks Scopus (2010–Agustus 2025) mengenai kecemasan siswa saat belajar sejarah, meliputi tren publikasi, distribusi regional, tema kunci, rancangan dan instrumen penelitian, serta rekomendasi pedagogis.

METODE

Penelitian ini menggunakan pendekatan analisis bibliometrik yang dipadukan dengan *scoping review* untuk memetakan kecenderungan riset internasional mengenai kecemasan siswa dalam pembelajaran sejarah. Pendekatan bibliometrik dipilih karena mampu memberikan gambaran kuantitatif mengenai tren publikasi, distribusi regional, serta perkembangan tema penelitian dari waktu ke waktu, sedangkan *scoping review* digunakan untuk menelaah kedalaman isi, konteks, dan implikasi pedagogis dari penelitian yang ada. Kombinasi kedua pendekatan ini memungkinkan penelitian tidak hanya menyajikan peta publikasi, tetapi juga analisis tematik yang komprehensif.

Korpus penelitian terdiri atas artikel-artikel yang terbit pada jurnal internasional terindeks Scopus di bidang pendidikan, pendidikan sejarah, dan ilmu sosial. Beberapa jurnal inti yang dijadikan rujukan antara lain *Journal of Social Studies Research*, *Journal of Curriculum Studies*, *History Education Research Journal* (HERJ), dan *Frontiers in Education*. Selain itu, tinjauan sistematis dari *Campbell Systematic Reviews* juga dimasukkan

sebagai bahan pelengkap, khususnya yang membahas intervensi *trauma-informed*. Untuk memperkaya perspektif lintas negara, laporan resmi OECD melalui *Programme for International Student Assessment* (PISA) 2015 dan 2022 digunakan sebagai data tambahan mengenai indikator kecemasan akademik pada level sistemik. Sebagian besar penelitian menggunakan desain kualitatif (wawancara, observasi, analisis narasi siswa) untuk mengeksplorasi pengalaman emosional. Namun, terdapat pula kecenderungan penggunaan survei kuantitatif dengan instrumen psikometri, seperti *State-Trait Anxiety Inventory* (STAI) dan adaptasi skala kecemasan akademik dari PISA. Hal ini menunjukkan upaya integrasi pendekatan kuantitatif dan kualitatif untuk memahami dimensi kompleks kecemasan siswa dalam belajar sejarah.

Selain langkah yang telah dijelaskan sebelumnya, penelitian ini juga memperluas ruang lingkup dengan menelaah konteks lintas-negara yang beragam. Proses pencarian literatur dilakukan tidak hanya pada artikel yang berfokus pada Eropa Barat dan Amerika Utara, tetapi juga mencakup penelitian dari Amerika Latin, Afrika, dan Asia Timur. Artikel dari *Journal of Latin American Studies*, *Cogent Education*, *Futures*, serta *Compare* dipertimbangkan untuk memberikan gambaran lebih luas tentang pengalaman kecemasan siswa dalam konteks sejarah yang berbeda (Benwell, 2016; Manning, 2024; Mulingambeho et al., 2025; Palma Flores, 2022).

Ekstraksi data dalam tahap ini tidak terbatas pada variabel standar seperti metode, sampel, dan topik, tetapi juga mencatat dimensi afektif spesifik, misalnya kecemasan identitas, kecemasan performatif akibat kekerasan kontemporer, dan kecemasan kognitif akibat disonansi identitas. Pendekatan ini memungkinkan perbandingan lintas-konteks untuk mengidentifikasi pola umum sekaligus variasi lokal. Untuk meningkatkan kredibilitas, validitas temuan diperkuat melalui triangulasi sumber dari laporan resmi, seperti OECD-PISA 2015 dan PISA 2022, yang memberi kerangka makro mengenai kecemasan akademik (OECD, 2017; OECD, 2023). Dengan demikian, rancangan metodologis ini tidak hanya menyajikan peta bibliometrik, tetapi juga membangun jembatan komparatif yang relevan bagi pengembangan instrumen kecemasan sejarah yang lebih sensitif secara budaya.

Penelusuran literatur dilakukan melalui laman penerbit, indeks database utama (*ScienceDirect*, *Taylor & Francis*, *UCL Press*, *Frontiers*, *Wiley*), serta agregator yang mengarahkan pada DOI resmi. Kata kunci yang digunakan antara lain “history education”, “social

studies”, “Holocaust”, “difficult histories” dikombinasikan dengan “emotion”, “anxiety”, “student”, atau “classroom”. Dari hasil pencarian, metadata setiap artikel diekstraksi, meliputi tahun terbit, negara, tingkat pendidikan, metode penelitian, jumlah sampel, topik kajian, instrumen yang digunakan, serta temuan utama. Selanjutnya, dilakukan pengodean tematik terhadap pemicu kecemasan, strategi mitigasi, serta dampaknya terhadap keterlibatan dan capaian belajar siswa. Data PISA dimanfaatkan sebagai alat triangulasi untuk memvalidasi kecenderungan lintas negara. Strategi pengumpulan data tidak mencakup seluruh rekod Scopus secara massal, melainkan menggunakan pendekatan selektif dengan fokus pada artikel yang dapat diakses terbuka (*open-access* atau *abstract-accessible*). Hal ini dilakukan untuk memastikan keterlacakan sumber dan menghindari sitasi palsu, meskipun konsekuensinya ada kemungkinan beberapa artikel relevan berbayar tidak tercakup. Dengan rancangan metodologis ini, penelitian diharapkan dapat menyajikan gambaran yang valid mengenai lanskap riset kecemasan dalam pembelajaran sejarah sekaligus memberikan rekomendasi berbasis bukti bagi praktik pengajaran yang lebih sensitif terhadap aspek afektif siswa.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Analisis Bibliometrik

Analisis bibliometrik menunjukkan bahwa publikasi mengenai kecemasan siswa dalam pembelajaran sejarah mengalami peningkatan signifikan dalam satu dekade terakhir. Pada periode 2010–2015, jumlah artikel masih relatif terbatas dan lebih banyak berfokus pada pembelajaran sosial (*social studies*) secara umum. Namun, sejak 2016, terjadi lonjakan publikasi yang menekankan hubungan antara *difficult histories* (misalnya Holocaust, kolonialisme, konflik etnis) dengan dimensi emosional siswa. Puncaknya terjadi pada 2020–2023, seiring meningkatnya perhatian akademik terhadap kesehatan mental dan *trauma-informed pedagogy* di sekolah.

Kajian didominasi oleh publikasi dari Amerika Serikat, Inggris, Jerman, dan Belanda, yang memiliki tradisi kuat dalam *history education research*. Topik yang menonjol di negara-negara ini adalah peran emosi dalam pembelajaran Holocaust dan sejarah konflik. Sebaliknya, studi di kawasan Asia relatif masih terbatas, meskipun mulai muncul kontribusi dari Korea Selatan, Jepang, dan Indonesia. Hal ini menunjukkan adanya kesenjangan penelitian, di mana konteks non-Barat masih kurang tereksplorasi, padahal memiliki kompleksitas sejarah

yang berbeda, terutama terkait kolonialisme dan memori pascakolonial.

Hasil pengodean tematik menunjukkan tiga tema utama yang sering dibahas:

1. Kesulitan kognitif dan afektif. Banyak siswa mengalami kesulitan memahami peristiwa sejarah yang sarat trauma, terutama karena keterbatasan pengetahuan awal dan beban emosional yang tinggi. Emosi seperti rasa takut, cemas, bahkan rasa bersalah muncul ketika siswa dihadapkan pada narasi sejarah kelam.
2. Peran Guru dalam regulasi emosi. Guru dipandang sebagai mediator penting dalam mengelola emosi siswa. Strategi yang umum digunakan meliputi diskusi terbimbing, refleksi tertulis, serta penggunaan sumber primer dengan sensitivitas tinggi. Penelitian menegaskan bahwa cara guru menanggapi kesalahan siswa dalam memahami peristiwa bersejarah sangat memengaruhi tingkat kecemasan dan keberanian siswa untuk terlibat lebih aktif.
3. Keterkaitan emosi dengan keterlibatan belajar. Publikasi terbaru menekankan bahwa kecemasan bukan semata-mata hambatan, tetapi juga bisa menjadi pemicu keterlibatan jika dikelola dengan baik. Konsep ini terkait erat dengan *emotional scaffolding*, di mana guru membantu siswa memaknai pengalaman emosional mereka sebagai bagian dari proses berpikir historis yang lebih dalam.

Analisis Lintas-Negara Penyebab munculnya Kecemasan dalam Pembelajaran Sejarah

Kecemasan sains (*science anxiety*) sudah lama diidentifikasi sebagai penghalang bagi keberhasilan belajar sains (Mallow, 1978, 1994). Kecemasan ini bisa muncul dalam dua bentuk, yaitu kecemasan dalam proses pembelajaran (*learning-related anxiety*) dan kecemasan saat evaluasi (*evaluation-related anxiety*) (Benlloch-Pla et al., 2019). Faktor pendorong ketidaknyamanan pembelajaran sejarah di Malaysia masih bersifat hafalan dan berorientasi ujian sehingga membuat siswa merasa sulit dan tidak berminat. Siswa terbebani oleh banyak fakta yang harus diingat (Seman et al., 2011, p. 1589–1590). Kompleksitas tugas, beban membaca/menulis, serta beban kognitif yang tinggi membuat siswa sulit menemukan strategi belajar yang tepat (Mägdefrau et al., 2025). Tugas yang dianggap menarik dan bermakna secara pribadi mendorong siswa menggunakan strategi belajar yang lebih tepat.

Kajian internasional memperlihatkan bahwa pengalaman kecemasan siswa dalam belajar sejarah

sangat dipengaruhi oleh konteks budaya dan politik. Di Belanda, misalnya, guru sering merasa tidak percaya diri mengelola diskusi isu sensitif seperti kolonialisme dan diskriminasi karena khawatir menimbulkan konflik (Bartelds et al., 2025). Di Australia dan Selandia Baru, pembahasan sejarah Pribumi (menganai Suku Aborigin dan Maori) memicu ketegangan emosional baik bagi guru maupun siswa karena bersinggungan langsung dengan identitas dan memori kolektif (Weller, 2019).

Isu kontroversial dalam pembelajaran sejarah sering kali menimbulkan kecemasan di kalangan siswa dan guru yang mengajarkannya. Guru sering menghadapi keterbatasan sumber daya, waktu, dan keberanian untuk mengajarkan sejarah yang kontroversial (Sisay & Teferi, 2025). Ketika guru menghadirkan topik seperti perang, kolonialisme, atau diskriminasi, siswa bisa merasa terhimpit oleh pertanyaan moral yang sulit mereka jawab, sehingga kecemasan semakin tinggi. Kecemasan ini tidak selalu negatif. Ia bisa menjadi pemicu refleksi kritis jika dikelola dengan baik.

Banyak guru hanya mengandalkan cerita resmi karena merasa tidak mampu mengelola diskusi sejarah yang penuh ketidakpastian dan perbedaan perspektif. Hal ini memperlihatkan bahwa kecemasan dalam pembelajaran sejarah seringkali muncul dari keterbatasan pengetahuan dan pedagogi guru itu sendiri (Wineburg, 1998). Beberapa guru menyebut bahwa diskusi tentang multiperspektivitas bisa memicu kecemasan karena siswa cenderung mencari jawaban “hitam-putih” daripada memahami nuansa sejarah (Bartelds et al., 2025). Hal tersebut kelihatannya merupakan masalah yang global dan lama terjadi karena Wineburg (1998) sudah menyampaikan bahwa tanpa bimbingan yang tepat, anak-anak kesulitan memahami mengapa tokoh atau peristiwa dilihat berbeda dari berbagai sudut pandang (misalnya Gavrilo Princip dipandang sebagai pahlawan di Serbia, teroris di Kroasia, dan nasionalis di Bosnia). Hal ini bisa menimbulkan kebingungan dan kecemasan kognitif karena fakta sejarah tidak lagi Tunggal (Wineburg, 1998)

Studi Norwegia tentang emosi dalam pendidikan Holocaust menampilkan tiga fungsi emosi, yaitu sebagai pintu masuk, alat, tujuan sehingga keterlibatan emosional di kelas lebih bermanfaat dalam pengajaran daripada yang lain (Hagen & Kalsås, 2025). Analisis isu kontroversial dalam pengajaran sejarah di Inggris & Eropa Barat memperlihatkan bagaimana perdebatan publik/identitas (ras, migrasi, kolonialisme) “masuk” ke kelas, memantik kecemasan siswa maupun guru. Fredrik Alvé (2024) menekankan bahwa kecemasan ini muncul

terutama ketika sejarah yang dipelajari bersinggungan dengan identitas pribadi dan kolektif siswa. Identitas tersebut bisa berupa kebangsaan, etnisitas, agama, maupun gender. Ketika narasi sejarah sekolah berbenturan dengan pengalaman atau narasi keluarga dan komunitas, siswa menghadapi dilema emosional: antara menerima pengetahuan sejarah resmi atau tetap setia pada narasi identitas mereka. Situasi ini memicu rasa tidak nyaman, kebingungan, bahkan kecemasan.

Di Spanyol, pengajaran memori Perang Saudara dan rezim Franco masih memunculkan ketegangan emosional di kelas. Pendekatan berbasis *experiential learning* dan *service learning* meningkatkan keterlibatan, namun juga menimbulkan kecemasan emosional yang perlu dikelola melalui strategi *pre-brief* dan *debrief* (Rosser & Hernández, 2024; Hernández-Cardona & Feliu-Torruella, 2022).

Siswa membawa “bekal” dari rumah, media, atau identitas sosial yang sering bias. Guru sulit menggeser asumsi ini sehingga menimbulkan resistensi dalam pembelajaran sejarah (Stearns, 1998). Contoh konkret ditunjukkan melalui penelitian tentang siswa Estonia di bawah rezim Soviet. Mereka menghadapi dualitas antara narasi sejarah Soviet yang dipaksakan dan identitas nasional Estonia yang berbeda. Kesenjangan ini menimbulkan kecemasan, karena setiap pilihan dianggap berisiko, menerima narasi resmi berarti mengingkari identitas, sedangkan menolaknya berarti menentang otoritas. Kasus serupa juga terlihat pada siswa Afrika-Amerika di Amerika Serikat, yang merasa terasing ketika narasi sejarah nasional mengabaikan atau menutupi pengalaman diskriminasi komunitas mereka (Alvé, 2024). Perbedaan latar belakang (ras, etnis, pengalaman keluarga) memengaruhi bagaimana siswa merespon sejarah. Isu-isu seperti hak sipil bisa memicu keterlibatan emosional sekaligus perdebatan identitas (Stearns, 1998).

Di negara-negara pascakonflik seperti Bosnia dan Afrika Selatan, kecemasan siswa semakin kompleks karena narasi sejarah sekolah sering kali berbenturan dengan pengalaman keluarga atau komunitas mereka. Hal ini menimbulkan dilema emosional: apakah menerima versi resmi sejarah atau tetap setia pada identitas kolektif mereka (Alvé, 2024). Sementara itu, di Siprus dan Turki, pengembangan *skala war anxiety* menegaskan bahwa pengalaman keluarga terkait perang secara langsung memengaruhi tingkat kecemasan siswa dalam belajar sejarah (Tezer & Uzun, 2019). Di Chile, siswa sering membawa narasi keluarga yang berbeda tentang rezim militer 1973–1990, yang memunculkan

kecemasan identitas di ruang kelas. Guru menghadapi dilema pedagogis karena tekanan dari orang tua maupun komunitas (Palma Flores, 2022; Tapia & Poblete, 2023). Pendekatan berbasis hak asasi manusia dan refleksi kritis dapat menyalurkan kecemasan menjadi keterlibatan produktif. Di Argentina, memori Perang Malvinas memperlihatkan bahwa narasi resmi sering kali menimbulkan kebingungan emosional dan kognitif siswa. Guru yang mendorong kesadaran historis kritis membantu mengubah kecemasan menjadi inkuiri, bukan penolakan (Benwell, 2016).

Di Rwanda, guru mengalami kesulitan emosional saat mengajar tema genosida karena keterbatasan pelatihan trauma-responsif dan minimnya sumber daya. Banyak yang memilih pendekatan selektif agar siswa tidak mengalami distress emosional berlebihan (Mukungambeho et al., 2025). Sementara di Kamboja, strategi *reparative remembering* yang menghubungkan narasi korban, pelaku, dan saksi diarahkan untuk menyalurkan emosi siswa ke arah etika dan kewargaan. Namun, tanpa *scaffolding* yang jelas, kecemasan siswa justru meningkat dan dapat berubah menjadi penghindaran materi (Manning, 2024). Di Jepang, upaya menyisipkan narasi alternatif ke dalam unit sejarah nasional menimbulkan disonansi identitas. Siswa bergulat dengan konflik antara rasa kebangsaan dan bukti historis yang berbeda, sehingga muncul kecemasan kognitif yang signifikan. Penelitian menunjukkan perlunya desain pembelajaran yang memetakan jalur emosi, bukti, makna agar kecemasan tidak berujung pada penolakan materi sejarah (Ono, 2024).

Selain itu, kecemasan juga dipicu oleh ketidakmampuan siswa untuk melakukan empati sejarah. Empati historis menuntut gabungan aspek kognitif dan afektif, sehingga sulit menyeimbangkan keduanya dalam praktik kelas. Banyak siswa menilai tokoh atau peristiwa sejarah dengan standar moral masa kini. Siswa seringkali melihat tokoh masa lalu dengan standar masa kini, misalnya menganggap mereka kurang rasional atau bermoral dibanding orang modern (Bartelds et al., 2025). Mereka cenderung bereaksi dengan simpati berlebihan atau rasa jijik, alih-alih mencoba memahami orang di masa lalu sesuai konteks historisnya (Alvén, 2024). Reaksi emosional ini sering tidak seimbang, sehingga melahirkan frustrasi dan kebingungan (Alvén, 2024). Siswa dapat mengalami kebingungan atau tekanan emosional ketika harus menempatkan diri dalam perspektif yang berbeda dari nilai-nilai mereka sendiri (Bartelds et al., 2025). Jika tidak diarahkan, kecemasan dapat menutup ruang partisipasi siswa, membuat mereka enggan bertanya, atau bahkan

menolak materi sejarah tertentu. Oleh karena itu, Alvén (2024) menekankan pentingnya pendekatan pedagogis yang dapat menyalurkan emosi siswa ke arah konstruktif.

Studi An (2009) tentang siswa keturunan Korea di AS menemukan beberapa hal berkaitan tentang kecemasan. Kecemasan belajar baik berupa tekanan akademik, ketakutan tidak mampu memahami materi, maupun perasaan terasing dalam lingkungan sosial dan pendidikan. Bagi para siswa yang berpindah dari sistem sekolah Korea ke Amerika, proses adaptasi terhadap budaya akademik baru menjadi pengalaman yang penuh tekanan. Mereka harus berhadapan dengan kurikulum sejarah yang asing, tuntutan bahasa, serta ekspektasi untuk dapat menafsirkan sejarah Amerika dari sudut pandang yang berbeda dengan pendidikan asal mereka.

An (2009) memperlihatkan bahwa kecemasan belajar dalam pendidikan sejarah bukan hanya berasal dari kesulitan akademik, tetapi juga dari pengalaman identitas, migrasi, tekanan budaya, serta proses internalisasi terhadap sistem pengetahuan baru. Kecemasan ini tampak khususnya pada kelompok Korean-Korean students yang sebelumnya bersekolah di Korea. Mereka cenderung menganggap sejarah sebagai kumpulan fakta yang harus dihafal, bukan proses interpretasi kritis. Ketika memasuki kelas sejarah di sekolah-sekolah Amerika yang lebih menekankan analisis terhadap peristiwa historis, debat sumber, dan pemahaman multiperspektif, para siswa ini menjadi tertekan dan kesulitan menyesuaikan diri. Hal ini menunjukkan bahwa perubahan paradigma pembelajaran sejarah dapat mengundang kecemasan akademik yang cukup besar, terutama ketika siswa belum memiliki pengalaman sebelumnya untuk melihat sejarah sebagai narasi yang bersifat interpretatif dan politis.

Di beberapa negara Eropa Barat Laut dan Asia Tenggara, kecemasan bisa muncul karena tugas-tugas sekolah yang dikerjakan di rumah (*schoolwork-related anxiety* atau SRA) (Grabau et al. 2024). Rata-rata indeks SRA di Asia Tenggara adalah 0.34, lebih tinggi dibandingkan dengan Eropa Barat Laut yang hanya -0.21. Artinya, siswa di Asia Tenggara secara umum lebih cemas dalam menghadapi pekerjaan sekolah dibandingkan rekan mereka di Eropa Barat Laut. Hal ini menegaskan adanya faktor budaya dan sistem pendidikan yang berperan penting dalam membentuk pengalaman kecemasan akademik siswa. Asia Tenggara cenderung memiliki sistem pendidikan dengan ujian berisiko tinggi (*high-stakes testing*), seperti di Taiwan dan Singapura, yang meningkatkan tekanan akademik (Ang et al., 2009; Sung & Chao, 2015). Di AS, aturan emosi yang diorkestrasi guru mbingkai *sense-making* siswa pada

topik sensitif; kejelasan norma menurunkan kecemasan dan menaikkan partisipasi. Di Kanada, desain empati-sejarah bertahap memandu siswa bergerak dari *affective engagement* menuju analisis bukti dan *sense-making*, menghindari *over-arousal*.

Difficult history merupakan topik sejarah yang diajarkan di sekolah melibatkan pengalaman traumatis, menyakitkan, dan penuh kontroversi, seperti perbudakan, Holocaust, genosida, kolonialisme, apartheid, hingga sejarah LGBTQ. Guru ditantang untuk mengajarkannya secara akurat secara historis namun juga bermakna secara personal bagi siswa yang mungkin terpengaruh langsung atau menunjukkan resistensi (Weller, 2019). Sejarah tidak bisa dilepaskan dari konteks identitas siswa. Misalnya, studi di Finlandia, Bosnia, dan Afrika Selatan menunjukkan bahwa pembelajaran sejarah pascakonflik melibatkan narasi identitas yang saling bersaing. Kurangnya pendekatan multikultural menyebabkan siswa dari etnis berbeda merasa kurang terwakili atau terpinggirkan, yang dapat memperkuat rasa cemas dan resistensi dalam kelas sejarah (Seman et al., 2011, p. 1592–1594).

Riset *difficult knowledge* (Holocaust) di Israel menautkan memori-narasi-empati; desain yang menekankan empati kognitif (perspektif historis berbasis bukti) dapat mengalihkan kecemasan menjadi keterlibatan yang produktif. Di Afrika Selatan, Wassermann membahas bagaimana apartheid menjadi pusat pengetahuan sulit, yang diajarkan dengan nuansa berbeda dari masa kolonial, era rekonsiliasi, hingga kini, memperlihatkan adanya “collective amnesia” dan perdebatan tentang signifikansinya dalam kurikulum (Weller, 2019).

PISA 2015 mendokumentasikan kecemasan terkait pekerjaan sekolah/ujian (*gender gap* menguntungkan laki-laki; kecemasan lebih tinggi pada sekolah sangat kompetitif). PISA 2022 menambahkan wawasan bahwa *growth mindset* berasosiasi dengan kecemasan matematika yang lebih rendah dan performa yang lebih baik di mayoritas negara implikasi luas bagi strategi mengurangi kecemasan akademik lintas mata pelajaran, termasuk sejarah. Pemicu kecemasan di kelas sejarah: (1) Konten traumatik tanpa *pre-brief* dan *debrief* yang terstruktur meningkatkan *arousal* dan *personal distress* (mis. Holocaust, genosida lokal, kekerasan negara/komunal). (2) Ambiguitas norma emosi (kapan/bagaimana mengekspresikan takut/gelisah) membuat siswa “menahan diri”, memicu kecemasan performatif sekaligus sosial (takut salah, takut melukai pihak lain). (3) Penilaian (ujian tunggal berisiko tinggi, perbandingan kompetitif) memperbesar kecemasan;

ini konsisten dengan pola PISA. (4) Kontestasi identitas & politik (isu ras, migrasi, kolonialisme) meningkatkan kecemasan debat terutama saat norma dialog aman tidak eksplisit.

Pembelajaran sejarah memiliki kecenderungan mengangkat tema-tema kelam, seperti perang, genosida, dan diskriminasi, yang dapat memicu ketidaknyamanan emosional (Stack, 2024). Stack (2024) menolak anggapan bahwa materi sejarah secara inheren merusak kesejahteraan siswa. Menurutnya, tantangan psikologis yang muncul dari pembahasan topik-topik tersebut dapat dikelola melalui pendekatan pedagogis yang lebih reflektif, empatik, dan sensitif terhadap kondisi mental.

Solusi dan Implikasi Praktis bagi Guru Sejarah

Perbedaan konteks ini menegaskan bahwa strategi pedagogis tidak bisa bersifat universal. Intervensi harus disesuaikan dengan kultur lokal, sistem pendidikan, dan sensitivitas politik masing-masing negara. Meski begitu, literatur global menunjukkan pola konsisten bahwa kecemasan bukan harus dihindari, tetapi perlu dikelola agar menjadi bagian dari proses berpikir historis. Kesulitan, emosi, dan kecemasan bukan berasal dari keterbatasan alami anak, melainkan dari pengajaran yang dangkal (fakta tanpa interpretasi), guru yang kurang menguasai ilmu sejarah, dan penghindaran multiperspektif yang sebenarnya kunci untuk belajar berpikir historis (Sisay & Teferi, 2025; Wineburg, 1998). Guru sebaiknya melatih siswa mengelola kontroversi dan multiperspektif sebagai bagian dari keterampilan berpikir historis (Stearns, 1998). Siswa yang diajar dengan pendekatan multikultural memiliki tingkat pemahaman, toleransi, dan identitas kebangsaan yang lebih tinggi, sehingga mampu mengurangi hambatan emosional dan kecemasan dalam belajar sejarah (Seman et al., 2011, p. 1592–1595).

Dukungan struktural dalam pembelajaran, misalnya melalui bimbingan kelas, ruang diskusi, *scaffolding* emosional, serta pengakuan eksplisit terhadap potensi tekanan akademik sehingga kecemasan yang muncul justru menjadi bagian dari proses intelektual dan emosional yang membangun ketangguhan serta empati historis siswa (Stack, 2024).

Bartelds et al., (2025) menawarkan tujuh prinsip desain pembelajaran empati historis (misalnya *contextualization*, *multiperspectivity*, *personal connection*, *explicit instruction*) yang membantu guru mengurangi kesulitan, mengelola emosi, dan menekan kecemasan siswa. Melalui *Professional Learning Community* (PLC), guru mendapat ruang untuk berlatih, berdiskusi, dan menerima umpan balik sehingga lebih percaya diri

mengajar empati historis. Evans menemukan guru dengan gaya “storyteller” mampu membangkitkan minat dan emosi siswa lewat kisah, tetapi hanya sedikit yang mendorong refleksi kritis. Sebaliknya, “scientific historians” lebih menekankan analisis bukti, tetapi kurang membangun ikatan emosional (Brophy, 1995).

Berbagai literatur menawarkan berbagai strategi mitigasi kecemasan di kelas sejarah. *Pertama*, penerapan empati-sejarah bertahap: siswa diajak masuk melalui engagement emosional singkat, kemudian dialihkan ke analisis bukti, perspektif multipel, hingga refleksi sipil (Karn, 2024). Strategi ini terbukti menyalurkan arousal emosional ke arah kognitif, bukan distress personal. *Kedua*, penetapan aturan emosi eksplisit membantu menciptakan iklim diskusi aman dan mengurangi kecemasan sosial (Sheppard, 2022). *Ketiga*, penerapan penilaian berisiko rendah seperti kuis formatif, jurnal reflektif, dan rubrik transparan dapat menekan kecemasan performatif tanpa menurunkan standar akademik (OECD, 2023). Selain itu, literatur trauma-informed pedagogy menekankan pentingnya menciptakan ruang kelas yang prediktabel, memberi pilihan, serta menyediakan dukungan psikologis bagi siswa yang mengalami distress (Maynard et al., 2019). Meskipun bukti efektivitasnya masih terbatas pada level sekolah secara luas, pendekatan ini memberi arah bagi pengembangan desain kelas sejarah yang lebih sensitif terhadap emosi.

Hasil menegaskan bahwa kecemasan di kelas sejarah muncul dari interaksi antara sifat konten (traumatik/peka), aturan emosi yang diberlakukan guru, dan evaluasi yang membingkai risiko performatif. Pada sistem pendidikan dengan penekanan kompetisi/ujian tunggal, kecemasan cenderung meluas lintas mata pelajaran sejalan dengan PISA dan “terbawa” ketika siswa menghadapi *difficult histories*. Dalam konteks ini, empati-sejarah bertahap dan penilaian berisiko rendah merupakan strategi “aman-tapi-menantang” yang menjaga integritas kognitif pembelajaran sejarah sekaligus menekan kecemasan yang tidak adaptif.

Kurikulum sejarah di Indonesia sarat dengan topik *difficult histories*, seperti kolonialisme, kekerasan politik 1965, dan konflik komunal. Semua topik ini berpotensi memicu kecemasan siswa jika tidak dikelola dengan tepat. Sayangnya, penelitian mengenai kecemasan dalam pembelajaran sejarah di Indonesia masih minim, sehingga guru kurang memiliki acuan berbasis bukti. Dalam konteks ini, literatur internasional memberikan pijakan penting untuk merancang strategi lokal yang relevan, termasuk pengembangan instrumen kecemasan

khusus-sejarah yang tervalidasi lintas budaya (Tezer & Uzun, 2019). Dengan mengacu pada temuan lintas-negara, pendekatan yang realistis untuk Indonesia adalah kombinasi antara: (1) institusionalisasi *feeling norms* di kelas sejarah; (2) desain empati-sejarah bertahap; dan (3) reformasi penilaian kelas menuju formatif dominan. Paket intervensi ini sejalan dengan tren global yang menggeser paradigma dari “menghindari emosi” menuju “mengelola emosi sebagai sumber daya pedagogis” (Bartelds et al., 2025; OECD, 2023).

KESIMPULAN

Penelitian ini menegaskan bahwa kecemasan dalam pembelajaran sejarah merupakan fenomena kompleks yang melibatkan dimensi kognitif, emosional, dan sosial. Hasil analisis bibliometrik memperlihatkan peningkatan signifikan publikasi pasca-2018 dengan fokus pada aturan emosi, empati sejarah, dan pedagogi trauma-responsif. Kecemasan siswa tidak hanya muncul dari beban evaluasi berisiko tinggi, tetapi juga dari konten traumatik dan kontestasi identitas yang melekat pada topik sejarah tertentu. Kajian lintas-negara menunjukkan variasi pengalaman kecemasan. Di Spanyol, Chile, dan Argentina, kecemasan identitas muncul karena benturan antara memori keluarga dan narasi resmi. Di Brasil dan Meksiko, paparan kekerasan kontemporer memperbesar kecemasan performatif, terutama menjelang ujian. Di Rwanda dan Kamboja, pembelajaran genosida menghadirkan tantangan regulasi emosi bagi guru dan siswa. Sementara di Jepang, kecemasan kognitif muncul akibat disonansi identitas nasional dan bukti historis.

Implikasi pedagogis dari temuan ini menekankan bahwa kecemasan tidak harus dipandang sebagai hambatan, melainkan dapat diarahkan menjadi sumber daya belajar. Strategi yang terbukti efektif antara lain penerapan *feeling norms*, desain empati sejarah bertahap, dan penggunaan penilaian berisiko rendah. Penelitian ini juga menyoroti urgensi pengembangan instrumen khusus untuk mengukur kecemasan dalam pembelajaran sejarah yang tervalidasi lintas budaya. Bagi konteks Global Selatan, termasuk Indonesia, riset lanjutan perlu dilakukan untuk menguji efektivitas intervensi yang menyeimbangkan antara kedalaman kognitif dan kesejahteraan emosional siswa. Ada beberapa kelemahan dari riset ini yaitu korpus terpilih berfokus pada artikel yang terverifikasi dan banyak yang *open-access*, sehingga beberapa karya relevan berbayar mungkin belum tercakup. PISA menyediakan indikator kecemasan umum (bukan khusus sejarah), sehingga

interpretasi lintas-negara bersifat kontekstual tetapi tetap bermanfaat sebagai kerangka makro; etimpangan geografis publikasi (Global Utara dominan) menuntut riset lebih luas di Global Selatan.

REFERENSI

- Alvén, F. (2024). Controversial issues in history teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 56(5), 537–553. <https://doi.org/10.1080/00220272.2024.2322502>.
- Ang, R. P., Klassen, R. M., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I. Y. F., Yeo, L. S., & Krawchuk, L. L. (2009). Cross-cultural invariance of the Academic Expectations Stress Inventory: Adolescent samples from Canada and Singapore. *Journal of Adolescence*, 32(5), 1225–1237. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.01.001>
- An, S. (2009). Learning US history in an age of globalization and transnational migration. *Journal of Curriculum Studies*, 41(6), 763–787. <https://doi.org/10.1080/00220270903095993>.
- Askill-Williams, H., & Lawson, M. J. (2015). Relationships between students' mental health and their perspectives of life at school. *Health Education*, 115(3/4), 249–268.
- Benlloch-Pla, M., Santamaría, L., & Abellán-Roselló, L. (2019). Development and validation of the Science Anxiety Scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 37(3), 356–367. <https://doi.org/10.1177/0734282917740880>
- Bartelds, H., Savenije, G. M., van Drie, J., Huijgen, T. D., & van Boxtel, C. A. M. (2025). Advancing the teaching of historical empathy in a Professional Learning Community. *Learning in Context*, 2, 100005. <https://doi.org/10.1016/j.lecon.2025.100005>
- Benwell, M. C. (2016). Reframing memory in the school classroom: Remembering the Malvinas War. *Journal of Latin American Studies*, 48(3), 463–492. <https://doi.org/10.1017/S0022216X16000434>
- Brophy, J. (1995). Emerging research on learning and teaching history. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 97–102. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00037-7](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00037-7)
- González-Vázquez, D., Martín-Cáceres, M. J., & Hervás-Gómez, C. (2021). The teaching of historical memory as a tool for achieving SDG 16. *Sustainability*, 13(24), 13637. <https://doi.org/10.3390/su132413637>
- Grabau, L., Galand, B., Lafontaine, D., Lavonen, J., Ólafsson, R., Trudel, L., & Yoon, S. (2024). What is the association between schoolwork-related anxiety and science literacy proficiency? A comparison between Southeast Asia and Northwest Europe. *Frontiers in Education*, 9, 1414423. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1414423>.
- Hagen, F. S., & Kalsås, V. F. (2025). How we try to grasp genocide: Emotions in Holocaust education. *History Education Research Journal*, 22(1), 10. <https://doi.org/10.14324/HERJ.22.1.10>.
- Hernández-Cardona, F. X., & Feliu-Torruella, M. (2022). Audiovisual narrative, re-enactment, and historical education. *Frontiers in Education*, 7, 979175. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.979175>
- Jarillo, B., Magaloni, B., Franco, E., & Robles, G. (2016). How the Mexican drug war affects kids and schools. *Economics of Education Review*, 54, 145–159. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2016.07.004>
- Kai-Wen, C. (2009). A study of stress sources among college students in Taiwan. *Journal of Academic and Business Ethics*, 2, 1.
- Karn, S. (2024). Designing historical empathy learning experiences: A pedagogical tool for history teachers. *History Education Research Journal*, 21(1), 6. <https://doi.org/10.14324/HERJ.21.1.06>.
- Killu, K., Marc, R., & Crundwell, A. (2016). Students with anxiety in the classroom: Educational accommodations and interventions. *Beyond Behavior*, 25(2), 30–40. <http://www.jstor.org/stable/26381826>
- King, R. B., Yeung, S. S., & Cai, Y. (2024). Income inequality and student well-being: Evidence from PISA 2015. *Educational Review*, 76(2), 240–258. <https://doi.org/10.1080/00131911.2022.2088890>
- Mägdefrau, J., Wecker, C., Engelmann, K., Michler, A., Baumgartner, I., & Böhm, M. (2025). Task-specific situational interest and appropriate learning strategy use in history lessons: A cross-classified multilevel analysis. *Learning and Instruction*, 98, 102116. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2025.102116>
- Mallow, J. V. (1978). Science anxiety: Fear of science and how to overcome it. *Journal of College Science Teaching*, 7(6), 356–358.
- Manning, P. (2024). Reparative remembering for just futures: History education and Cambodia's genocide. *Futures*, 154, 103325. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2023.103325>
- Maringe, F. (2010). Leading learning: Enhancing the learning experience of university students

- through anxiety auditing. *Education, Knowledge and Economy*, 4(1), 15–31. <https://doi.org/10.1080/17496891003696470>
- Maynard, B. R., Farina, A., Dell, N. A., & Kelly, M. S. (2019). Effects of trauma-informed approaches in schools: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 15(1–2), e1018. <https://doi.org/10.1002/cl2.1018>.
- Melnychuk, D., et al. (2022). Quality of life and mental health of student youth: Psychosemantic field in terms of empirical data. *Public Administration and Law Review*, 3, 123–144.
- Monteiro, J., & Rocha, R. (2017). Drug battles and school achievement: Evidence from Rio de Janeiro's favelas. *The Review of Economics and Statistics*, 99(2), 213–228. https://doi.org/10.1162/REST_a_00609
- Mukungambeho, D., Mukashema, I., & Rutayisire, T. (2025). Integration of genocide studies in Rwandan secondary schools. *Cogent Education*, 12(1), 2532234. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2532234>
- OECD. (2017). *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264273856-en>.
- OECD. (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>.
- Ōno, S. (2024). Designing alternative historical narratives in Japanese units. *Journal of Social Studies Education in Asia*, 13, 21–36.
- O'Donohoe, M. P. (2022). Transmitting the Civil War across generations: How Spanish youth acquire their memories. In F. Krawatzek & N. Friess (Eds.), *Youth and memory in Europe* (pp. 167–180). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110733501-012>
- Palma Flores, E. (2022). Site-based learning and the 2019 Chilean revolt: A classroom debate. *Compare*, 52(8), 1312–1327. <https://doi.org/10.1080/17400201.2022.2039599>
- Qamaria, R. S., Pertiwi, F. H., Mulyani, L. N., Sari, N. N., Harriroh, A., Haq, I. N., et al. (2023). Upaya menciptakan lingkungan sekolah ramah anak melalui kampanye stop bullying. *Kontribusi: Jurnal Penelitian dan Pengabdian Kepada Masyarakat*, 4(1), 33–46.
- Rosser, P., & Hernández, J. (2024). Heritage education of memory: Gamification for the Spanish Civil War bombings. *Heritage*, 7(8), 187. <https://doi.org/10.3390/heritage708018>
- Seman, A. A., Ahmad, A. R., Aziz, Z., & Ayudin, A. R. (2011). The effectiveness of teaching and learning history based on multicultural towards national integration in Malaysia. *Procedia Computer Science*, 3, 1588–1596. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2011.01.054>
- Sheppard, M. (2022). Emotional rules in two history classrooms. *Journal of Social Studies Research*, 46(4), 321–334. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2022.04.003>
- Shalom, M., & Gross, Z. (2022). The link between memory, narrative and empathy in teaching difficult knowledge in Holocaust education. *Frontiers in Education*, 7, 866457. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.866457>.
- Sisay, G., & Teferi, B. (2025). Challenges in teaching and learning Social Studies in middle level schools and its implications for quality education in Addis Ababa: The case of Yeka Sub-city. *Social Sciences & Humanities Open*, 11, 101587. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101587>
- Stack, D. (2024). Promoting well-being through history teaching. *Transactions of the Royal Historical Society*, 2, 471–489. <https://doi.org/10.1017/S0080440124000082>
- Stearns, P. N. (1998). Putting learning research to work: The next step in history teaching. *Issues in Education*, 4(2), 237–242. [https://doi.org/10.1016/S1080-9724\(99\)00006-3](https://doi.org/10.1016/S1080-9724(99)00006-3)
- Sung, Y. T., Chao, R., & Tseng, F. C. (2016). Examining test anxiety using the stress of uncertainty model. *Learning and Individual Differences*, 50, 247–254. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.07.008>.
- Tapia, C., & Poblete, S. (2023). Teacher activism and struggles over public education in Chile. *British Journal of Sociology of Education*, 44(6), 890–909. <https://doi.org/10.1080/01425692.2023.2219404>
- Tezer, M., & Uzun, G. Ö. (2019). Student perceptions on war topics and war anxiety in history classes. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 11(1), 256–271. <https://doi.org/10.18662/rrem/109>.
- UCL Press Editorial Office. (2025, July 30). *History Education Research Journal* now indexed in Scopus. UCL Press. UCL Press Journals
- Weller, A. (2019). Book review: Teaching and learning difficult histories in international contexts: A critical

- sociocultural approach (T. Epstein & C. L. Peck, Eds.). *The Journal of Social Studies Research. Advance online publication*. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2019.03.006>.
- Wineburg, S. (1998). A partial history. *Teaching and Teacher Education*, 14(2), 233–243. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00006-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00006-7)
- Yustikasari, Y., Anisa, R., & Dewi, R. P. (2022). Pemanfaatan program implementasi promosi kesehatan: Promosi kesehatan mental pada remaja. *Joong-Ki: Jurnal Pengabdian Masyarakat*, 1(3), 430–438.