



Edukasi Anti Bullying Dengan Metode Partisipatif Pada Siswa Sekolah Dasar Di SDN 1 Trucuk Kabupaten Klaten

Aprina Fitri Candra¹, Octaviana Putri Ramadhani², Diah Dwi Rahmawati³, Febriana Alifia Safitri⁴, Muhammad Rifqi Zain⁵, Daniyah El Fitri⁶, Daffa Al Faza⁷, Cucud Rahmawati Delfyta S⁸, Fuad Hanafi⁹, Nawang Zulfani Septiana¹⁰, Ninda Dwi Lestari¹¹

¹⁻¹¹Universitas Islam Negeri Raden Mas Said Surakarta, Indonesia

Email: octavianaputriramadhani@gmail.com

Abstrak

Perundungan (bullying) di jenjang sekolah dasar perlu dilakukan pencegahan kerap tidak dikenali oleh siswa sendiri karena tumpang tindih dengan kategori “candaan”. Penelitian ini bertujuan mendeskripsikan proses rekonstruksi pemahaman dan sikap siswa kelas V terhadap bullying melalui edukasi partisipatif yang diselenggarakan di SDN 1 Trucuk, Kabupaten Klaten, pada 15 Juli 2026. Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif studi kasus dengan wawancara mendalam semi-terstruktur terhadap 21 siswa kelas V dan 11 mahasiswa fasilitator, dianalisis secara tematik. Hasil penelitian menunjukkan tiga temuan utama. Pertama, sebelum edukasi, sebagian besar siswa memaknai ejekan, julukan merendahkan, dan pengucilan sebagai “candaan” yang wajar, dan hanya mengenali kekerasan fisik sebagai bullying. Kedua, pergeseran pemahaman terjadi melalui tiga mekanisme partisipatif yang saling melengkapi, yaitu media audio-visual, lagu edukatif, dan sesi diskusi/berbagi pengalaman, yang secara bersama-sama memindahkan pengetahuan dari tataran kognitif menuju penghayatan afektif. Ketiga, pergeseran ini termanifestasi dalam perubahan sikap dari posisi bystander pasif menjadi upstander yang aktif menegur atau melaporkan tindakan bullying kepada guru. Temuan ini memperkuat kerangka teoretis bullying sebagai fenomena relasional kelompok, sekaligus menggarisbawahi bahwa keberlanjutan program menjadi prasyarat penting agar perubahan sikap tidak berhenti pada kesadaran jangka pendek.

Kata Kunci : Bullying, Edukasi Partisipatif, Pendidikan Dasar, Penelitian Kualitatif.

Abstract

Bullying at the elementary school level needs to be prevented, as it is often not recognized by students themselves because it overlaps with what they perceive as “joking”. This study aims to describe the process by which fifth-grade students’ understanding of and attitudes toward bullying were reconstructed through participatory education delivered by Community Service Program (KKN) Group 26180 of Universitas Islam Negeri (UIN) Raden Mas Said Surakarta at SDN 1 Trucuk, Klaten Regency, on 15 July 2026. This study employed a qualitative case-study approach with semi-structured in-depth interviews of 21 fifth-grade students and 11 student facilitators, analyzed thematically. Three main findings emerged. First, prior to the education session, most students framed teasing, demeaning nicknames, and social exclusion as ordinary “jokes”, recognizing only physical violence as bullying. Second, the shift in understanding occurred through three complementary participatory mechanisms (audio-visual media, an educational song, and discussion/sharing sessions), which together moved knowledge from a cognitive register toward affective internalization. Third, this shift manifested as a behavioral change from passive bystanding toward active upstanding, in which students expressed willingness to intervene or report bullying to teachers. These findings reinforce the theoretical framing of bullying as a group-relational phenomenon and underscore that program continuity is a necessary condition if attitudinal change is not to remain a short-lived awareness.

Keywords: Bullying, Participatory Education, Primary Education, Qualitative Research.

PENDAHULUAN

Sekolah dasar merupakan ruang sosial pertama tempat anak-anak berlatih membangun relasi dengan teman sebaya di luar lingkup keluarga, sekaligus tempat pola relasi yang keliru dapat mengakar sejak dini apabila tidak dikoreksi. Salah satu pola relasi yang paling sering luput dari koreksi tersebut adalah bullying, yakni fenomena yang oleh sebagian besar siswa sekolah dasar justru tidak dikenali sebagai kekerasan, melainkan disamarkan dalam bingkai “candaan” antarteman. Kajian mutakhir menegaskan bahwa perundungan tidak dapat dipahami secara memadai hanya melalui pendekatan diadik antara pelaku dan korban; ia adalah fenomena relasional yang melibatkan jaringan kelompok yang lebih luas, tempat kekerasan berfungsi sebagai mekanisme pembentukan identitas kelompok dengan cara secara sistematis tidak mengakui pihak lain sebagai bagian dari “kami” (Montañés-Serrano et al., 2026). Pemahaman ini penting karena menjelaskan mengapa perilaku seperti mengejek nama orang tua, memberi julukan fisik, atau sengaja mengucilkan teman dapat dianggap wajar oleh pelaku maupun saksinya: perilaku tersebut dimaknai sebagai bagian dari dinamika kelompok, bukan sebagai kekerasan terhadap individu.

Kondisi ini semakin relevan mengingat bullying pada anak dan remaja terus terdokumentasikan lintas konteks budaya, dengan bentuk yang beragam, yaitu fisik, verbal, relasional, seksual, maupun siber, serta konsekuensi psikologis, sosial, dan bahkan neurobiologis yang serius bagi korban (Harsono & Febriyana, 2026). Di Indonesia, sejumlah program intervensi berbasis sekolah telah dikembangkan dan diujicobakan, salah satunya program ROOTS-Indonesia yang dirancang melalui riset aksi partisipatif dan diujicobakan di Sulawesi Selatan serta Jawa Tengah (Bowes et al., 2019), termasuk temuan lanjutannya yang menunjukkan bahwa norma sosial mengenai kewajaran perilaku negatif berhubungan erat dengan tingkat keterlibatan siswa dalam bullying, baik sebagai pelaku maupun korban (Zaneva et al., 2025). Upaya berbasis kearifan lokal turut berkembang, misalnya penguatan nilai adat Bugis-Makassar seperti sipakatau, sipakalebbi, dan sipakainge sebagai kerangka pencegahan bullying di sekolah (Salmiati et al., 2026), penggunaan animasi fabel Bali “Tat Twam Asi” untuk membentuk siswa sebagai agen perubahan (Megaputri et al., 2025), maupun pengembangan aplikasi deteksi dini berbasis Theory of Planned Behaviour di Serang (Bustomi et al., 2026). Keragaman pendekatan ini menegaskan bahwa strategi anti-bullying yang relevan secara kultural dan kontekstual cenderung lebih mudah diterima oleh siswa dibandingkan model yang diadopsi mentah dari konteks lain.

Namun demikian, efektivitas program pencegahan bullying berbasis sekolah masih menjadi perdebatan. Meta-analisis klasik oleh Merrell et al.(2008) menemukan bahwa intervensi anti-bullying umumnya menghasilkan dampak positif yang bermakna hanya pada sekitar sepertiga variabel yang diukur, dan efeknya lebih kuat memengaruhi pengetahuan, sikap, serta persepsi diri siswa dibandingkan perubahan perilaku bullying yang sesungguhnya. Temuan ini kemudian dikonfirmasi sekaligus diperluas oleh evaluasi skala besar Olweus Bullying Prevention Program yang melibatkan lebih dari 30.000 siswa, yang menunjukkan bahwa efek program cenderung menguat seiring lamanya waktu implementasi (Olweus et al., 2019), demikian pula meta-analisis Lee et al. (2015) yang menegaskan pentingnya pelatihan pengendalian emosi, konseling sebaya, dan kebijakan sekolah yang jelas sebagai komponen program yang paling berpengaruh. Implikasinya, program edukasi anti-bullying yang berdurasi singkat, seperti kegiatan satu hari dalam konteks Kuliah Kerja Nyata (KKN), perlu dipahami sebagai titik masuk (entry point) bagi perubahan kesadaran jangka pendek, bukan sebagai solusi tuntas, sehingga kajian mendalam tentang bagaimana proses rekonstruksi pemahaman itu sendiri berlangsung menjadi penting untuk mengisi kesenjangan antara ketersediaan program dan pemahaman mengenai mekanismenya.

Salah satu determinan keberhasilan program anti-bullying adalah empati. Studi eksperimental terhadap program KiVa di Finlandia menunjukkan bahwa intervensi anti-bullying mampu meningkatkan empati afektif siswa, meskipun tidak konsisten memengaruhi empati kognitif (Garandeau et al., 2022). Dalam konteks sekolah dasar, hubungan antara empati kelompok sebaya dan kecenderungan untuk melakukan intervensi terhadap bullying juga telah dibuktikan secara longitudinal, dengan efikasi diri berperan sebagai faktor yang menjembatani niat menjadi tindakan nyata (Dai et al., 2026). Demikian pula, pembelajaran kooperatif terbukti menurunkan bullying secara tidak langsung melalui penguatan empati afektif dan relasi antarsebaya (Van Ryzin & Roseth, 2019). Temuan-temuan ini memberi dasar konseptual bagi asumsi bahwa mekanisme partisipatif, yaitu diskusi kelompok, berbagi pengalaman, dan media yang melibatkan emosi seperti lagu maupun video, berpotensi mendorong perubahan sikap siswa secara lebih efektif dibandingkan ceramah satu arah, sebagaimana ditegaskan pula oleh temuan mengenai pedagogi kreatif dalam meningkatkan pengetahuan bullying (Saibon et al., 2017) dan teater partisipatif dalam membentuk peran upstander (Kisida et al., 2026).

Sisi lain yang tidak kalah penting adalah peran saksi (bystander). Penelitian menunjukkan bahwa efikasi diri sebagai defender berhubungan negatif dengan tingkat

bullying di kelas (Thornberg et al., 2019), dan bahwa siswa yang dilatih untuk berperan sebagai defender mengalami transformasi identitas diri yang bermakna (Midgett et al., 2017). Guru turut menjadi aktor penting: empati guru terhadap korban bullying berhubungan positif dengan kemungkinan mereka melakukan intervensi (Wolgast et al., 2022), sehingga pelibatan guru dalam keberlanjutan program menjadi krusial. Di sisi keluarga, faktor pengasuhan dan keterlibatan orang tua turut memengaruhi keterlibatan remaja Asia dalam bullying, baik sebagai faktor pelindung maupun faktor risiko (Kustanti et al., 2024).

Berdasarkan uraian di atas, artikel ini disusun dari kegiatan edukasi anti-bullying yang dilaksanakan oleh mahasiswa KKN Kelompok 26180 UIN Raden Mas Said Surakarta di SDN 1 Trucuk, Kecamatan Trucuk, Kabupaten Klaten, pada 15 Juli 2026, sebagai bagian dari program kerja bertema Desa Ramah Perempuan dan Anak. Berbeda dari laporan kegiatan pengabdian pada umumnya yang berhenti pada deskripsi keterlaksanaan program, artikel ini disusun sebagai kajian kualitatif yang menelusuri secara mendalam proses kognitif dan afektif yang dialami siswa, dengan pertanyaan penelitian utama: bagaimana proses rekonstruksi pemahaman dan sikap siswa kelas V SDN 1 Trucuk terhadap fenomena bullying berlangsung melalui edukasi anti-bullying berbasis partisipatif? Pertanyaan ini dijabarkan ke dalam tiga sub-pertanyaan, yaitu: (1) bagaimana siswa memaknai batas antara “candaan” dan “bullying” sebelum menerima edukasi, dan apa yang membentuk kekeliruan pemahaman tersebut; (2) melalui mekanisme apa pergeseran pemahaman itu terjadi; dan (3) bagaimana pergeseran pemahaman tersebut termanifestasi dalam perubahan sikap siswa, khususnya dari peran bystander pasif menuju upstander aktif.

METODE PENELITIAN

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus (case study) deskriptif-eksploratif, yang bertujuan memahami secara mendalam bagaimana suatu fenomena sosial, dalam hal ini rekonstruksi pemahaman siswa terhadap bullying, berlangsung dalam konteks nyata dan dibatasi (bounded) pada satu peristiwa, yaitu kegiatan edukasi anti-bullying di SDN 1 Trucuk. Pendekatan studi kasus dipilih karena mampu mengakomodasi kompleksitas relasional bullying sebagaimana ditegaskan oleh kerangka partisipatif (Montañés-Serrano et al., 2026), sekaligus memberi ruang bagi suara siswa sendiri sebagai sumber utama data, sejalan dengan argumen bahwa wawancara kualitatif memberikan akses terhadap nuansa, motif, dan dilema yang tidak dapat dijangkau melalui pendekatan kuantitatif semata (Mishna et al., 2022).

Penelitian dilaksanakan di SDN 1 Trucuk, Kecamatan Trucuk, Kabupaten Klaten, Jawa Tengah. Kegiatan edukasi anti-bullying berlangsung pada 15 Juli 2026, dan pengumpulan data melalui wawancara mendalam dilaksanakan pada rentang waktu yang sama sebagai bagian dari evaluasi pasca-kegiatan.

Informan penelitian terdiri atas dua kelompok untuk memungkinkan triangulasi sumber data. Kelompok pertama adalah 21 siswa kelas V SDN 1 Trucuk yang menjadi sasaran utama program edukasi, dengan jumlah kehadiran pada sesi kegiatan berkisar 17 hingga 21 siswa sebagaimana dicatat oleh salah satu fasilitator. Kelompok kedua adalah 11 mahasiswa KKN Kelompok 26180 UIN Raden Mas Said Surakarta yang berperan sebagai fasilitator, berasal dari sebelas program studi berbeda (Komunikasi dan Penyiaran Islam; Hukum Ekonomi Syariah; Hukum Keluarga Islam; Pendidikan Bahasa Arab; Pendidikan Islam Anak Usia Dini; Manajemen Pendidikan Islam; Manajemen Bisnis Syariah; Perbankan Syariah; dan Pendidikan Bahasa Inggris), sehingga data dapat direfleksikan dari berbagai perspektif keilmuan. Pelibatan kedua kelompok informan ini dimaksudkan untuk memverifikasi silang antara pengalaman subjektif penerima manfaat (siswa) dan pengamatan reflektif fasilitator, sebuah strategi yang selaras dengan anjuran penggunaan multi-perspektif dalam penelitian bullying berbasis wawancara (Mishna et al., 2022).

Data dikumpulkan melalui wawancara mendalam semi-terstruktur berdurasi sekitar 10 menit untuk setiap informan, menggunakan pedoman wawancara yang disusun berdasarkan pertanyaan penelitian dan sub-pertanyaan penelitian. Pedoman wawancara untuk siswa berfokus pada empat aspek, yaitu pemahaman awal tentang bullying, pengalaman melihat atau mengalami bullying, penilaian terhadap media dan metode edukasi, serta rencana tindakan setelah mengikuti kegiatan. Pedoman wawancara untuk mahasiswa KKN berfokus pada strategi komunikasi, refleksi keilmuan program studi masing-masing terhadap isu bullying, manajemen pelaksanaan program, serta umpan balik dari pihak sekolah.

Data dianalisis menggunakan analisis tematik, mengikuti tahapan transkripsi verbatim, pengodean terbuka (open coding) terhadap satuan makna dalam setiap jawaban, pengelompokan kode ke dalam tema yang lebih luas sesuai tiga sub-pertanyaan penelitian, hingga sintesis tema lintas kelompok informan (siswa dan mahasiswa) untuk memperoleh gambaran yang lebih utuh mengenai proses rekonstruksi pemahaman, dengan mengacu pada kerangka analisis tematik yang lazim diterapkan pada penelitian intervensi bullying

(bandingkan Sağın et al., 2026, yang menerapkan analisis tematik mengikuti kerangka Braun dan Clarke pada data wawancara guru).

Keabsahan data diperoleh melalui triangulasi sumber, yaitu membandingkan hasil wawancara siswa dengan hasil wawancara mahasiswa fasilitator, serta member-checking informal yang dilakukan melalui sesi evaluasi lisan pasca-kegiatan, saat siswa diminta menjelaskan kembali pemahamannya mengenai bullying di hadapan fasilitator.

Penelitian ini melibatkan anak sebagai informan sehingga menuntut kehati-hatian etis khusus. Mengacu pada kerangka “Rights, Relationships, Reflexivity” (Truscott et al., 2019) serta prinsip perlindungan dari kerugian (protection from harm), persetujuan berkelanjutan (ongoing consent), dan kepekaan terhadap relasi kuasa antara peneliti dewasa dan informan anak (Warritch et al., 2026), pengumpulan data dilakukan atas persetujuan pihak sekolah yang bertindak in loco parentis, dengan pendekatan wawancara yang bersifat ramah anak, tidak menekan, dan dapat dihentikan kapan saja oleh siswa. Nama-nama siswa yang digunakan dalam artikel ini merupakan nama panggilan sehari-hari di lingkungan sekolah, sebagai bentuk perlindungan identitas sejalan dengan prinsip anonimisasi dalam penelitian partisipatif bersama anak (Mayne et al., 2018; Schweiger, 2024).

HASIL PENELITIAN DAN PEMBAHASAN



Gambar 1. Suasana kegiatan edukasi anti-bullying bersama siswa kelas V dan mahasiswa KKN Kelompok 26180 di SDN 1 Trucuk, Klaten, 15 Juli 2026

1. Miskonsepsi Awal: Ketika Ejekan dan Pengucilan Dimaknai sebagai “Candaan”

Sebelum menerima edukasi, mayoritas siswa memahami bullying secara sempit, yakni terbatas pada kekerasan fisik yang tampak dan menimbulkan luka. Ahmad, misalnya, mengungkapkan pemahaman awalnya secara eksplisit:

“Saya kira bullying itu cuma kalau ada anak yang dipukul atau dikeroyok di luar kelas sampai luka-luka.”

Ahmad, siswa kelas V

Pemahaman serupa turut diungkapkan Rian, yang mengaku pernah menyaksikan seorang temannya diejek karena bawaan bekalnya, namun ia dan teman-temannya memilih diam “karena dikira cuma bercanda.” Pengalaman Rian ini menggambarkan dengan jelas bagaimana bullying verbal dan relasional dapat berlangsung di depan mata tanpa mendapat respons korektif, sebab baik pelaku, korban, maupun saksi sama-sama menempatkannya dalam kategori interaksi yang wajar.

Pola pemaknaan ini juga tampak pada Dimas, yang mengaku pernah memanggil temannya dengan nama ayahnya sebagai bentuk ejekan, sebuah kebiasaan yang baru ia sadari sebagai bullying verbal setelah mengikuti sosialisasi: “Sekarang saya sudah minta maaf dan tidak mengulangnya... karena ditegaskan kalau itu termasuk bullying verbal yang dilarang.” Adapun Siska mengungkapkan ketidaktahuannya bahwa keengganan berteman karena alasan fisik termasuk kategori bullying: “Baru tahu kemarin Kak dari penjelasan kakak KKN. Ternyata mengucilkan teman itu berbahaya bagi mental mereka.” Sementara itu, Rina mengakui adanya “kubu-kubuan” atau pengelompokan eksklusif di antara siswi perempuan di kelasnya, sebuah dinamika yang sebelumnya tidak dipersepsikan sebagai bentuk kekerasan sosial.

Temuan ini konsisten dengan argumen bahwa bullying merupakan fenomena relasional kelompok yang berfungsi membangun identitas “kami” melalui penolakan sistematis terhadap pihak lain (Montañés-Serrano et al., 2026): ejekan, julukan, dan pengucilan yang dialami Ahmad, Rian, Dimas, Siska, dan Rina bukanlah insiden terisolasi, melainkan bagian dari dinamika kelompok sebaya yang dianggap lumrah karena tidak menimbulkan kekerasan fisik yang tampak. Kekaburan batas antara “candaan” dan “bullying” ini juga sejalan dengan temuan bahwa definisi bullying di kalangan anak-anak sangat dipengaruhi oleh faktor relasional dan kontekstual, bukan semata oleh bentuk perilakunya

(O'Brien, 2019); dua siswa dapat mengalami perilaku yang secara objektif identik namun memaknainya secara berbeda tergantung pada kualitas relasi pertemanan yang melatarinya. Dari sisi mahasiswa fasilitator, Cucud Rahmawati Delfyta S menegaskan relevansi nilai etika sosial dalam mengoreksi miskonsepsi ini: ia menyebutkan bahwa siswa “antusias memahami batasan mana candaan yang sehat dan mana yang menyakiti,” yang menunjukkan bahwa proses klarifikasi batas ini merupakan inti dari intervensi yang dilakukan, bukan sekadar penyampaian informasi tambahan.

2. Tiga Mekanisme Partisipatif: Media Visual, Lagu Edukatif, dan Ruang Berbagi

Pergeseran pemahaman siswa tidak terjadi melalui satu saluran tunggal, melainkan melalui kombinasi tiga mekanisme partisipatif yang saling menguatkan. Mekanisme pertama adalah media audio-visual berupa video edukasi. Doni menilai media ini jauh lebih efektif dibandingkan ceramah konvensional: “Jauh lebih efektif video Kak, karena kita bisa lihat langsung bentuk perbuatannya.” Penilaian ini dikuatkan oleh mahasiswa fasilitator Daffa Al Faza, yang berlatar pendidikan, menyatakan bahwa “kombinasi antara audio-visual dan lagu edukatif membuat materi yang berat menjadi sangat menyenangkan untuk diserap,” dan merekomendasikan pendekatan ini untuk program pengabdian selanjutnya karena “terbukti meningkatkan keaktifan siswa secara signifikan.”

Mekanisme kedua adalah lagu edukatif yang dinyanyikan bersama. Siti menyebut sesi ini sebagai bagian paling berkesan dari keseluruhan kegiatan:

“Waktu kita nyanyi bareng lagu anti-bullying Kak! Liriknya mudah dihafal dan bikin kita ingat harus saling sayang.”

Bima, siswa kelas V

Nawang Zulfani Septiana, mahasiswa fasilitator dengan latar belakang Pendidikan Islam Anak Usia Dini, turut mengonfirmasi antusiasme ini dari sisi pengamatannya terhadap peserta. Efektivitas lagu sebagai medium edukasi karakter bagi anak sejalan dengan temuan bahwa media yang berakar secara kultural dan emosional, sebagaimana ditunjukkan pada penggunaan animasi fabel Bali “Tat Twam Asi” dalam membentuk siswa sebagai agen perubahan anti-bullying (Megaputri et al., 2025), lebih mudah diinternalisasi oleh anak dibandingkan penyampaian informasi yang bersifat kognitif semata.

Mekanisme ketiga adalah diskusi kelompok dan sharing session, yang memberi ruang bagi siswa untuk mengartikulasikan pengalamannya sendiri. Gilang menggambarkan suasana sesi ini sebagai “ramai, seru, dan semua anak antusias,” sementara ia sendiri turut “nimbrung jawab pertanyaan seputar contoh bullying di sekolah.” Manfaat diskusi kelompok, menurut Gilang, terletak pada kesempatan untuk “dengar pengalaman teman-teman lain dan tahu solusinya bersama”, sebuah proses pembelajaran sosial yang tidak dapat dicapai melalui penyampaian materi satu arah. Dari sisi metodologis, pendekatan ini sejalan dengan prinsip komunikasi persuasif ramah anak yang diterapkan mahasiswa fasilitator Diah Dwi Rahmawati, yang menekankan pentingnya bahasa yang sederhana, interaktif, dan tidak menggurui: “Anak-anak sangat komunikatif dan terbuka menceritakan pengalaman keseharian mereka di kelas.”

Ketiga mekanisme ini, jika dibaca melalui kerangka pedagogi partisipatif, menggambarkan proses yang lebih dari sekadar transfer informasi. Media visual memberi rujukan konkret tentang bentuk perilaku bullying, lagu edukatif menanamkan pesan secara afektif dan mudah diingat, sedangkan diskusi kelompok memberi ruang bagi siswa untuk memproses ulang pengalamannya sendiri secara reflektif. Pola ini konsisten dengan temuan bahwa pedagogi kreatif efektif meningkatkan pengetahuan bullying pada siswa dibandingkan metode konvensional (Saibon et al., 2017), maupun temuan mengenai efektivitas teater partisipatif dalam mendorong siswa mengenali insiden bullying dan meningkatkan kesediaan untuk bertindak sebagai upstander, meskipun dengan variasi hasil antara siswa laki-laki dan perempuan (Kisida et al., 2026). Pergeseran dari pemahaman kognitif menuju penghayatan afektif ini juga selaras dengan temuan bahwa program KiVa secara konsisten mampu meningkatkan empati afektif siswa meski tidak selalu memengaruhi empati kognitif secara merata (Garandeau et al., 2022), yang mengindikasikan bahwa jalur afektif, yaitu melalui lagu, video, dan sesi berbagi pengalaman dalam kasus SDN 1 Trucuk, mungkin merupakan jalur perubahan yang paling responsif pada rentang usia sekolah dasar.

3. Dari Bystander Pasif Menuju Upstander Aktif

Perubahan paling substantif yang teridentifikasi dari hasil wawancara adalah pergeseran peran siswa dari saksi pasif (bystander) menjadi saksi aktif (upstander) yang bersedia menegur atau melaporkan tindakan bullying. Rian, yang sebelumnya memilih diam ketika menyaksikan temannya diejek, secara eksplisit menyatakan perubahan sikapnya:

“Saya tidak akan ikut menertawakan. Kalau makin parah, saya langsung lapor ke guru piket atau wali kelas.”

Abad, siswa kelas V

Pergeseran serupa diungkapkan Budi, yang menegaskan bahwa “saksi juga punya tanggung jawab untuk melapor,” sebuah pemahaman yang ia peroleh dari pemutaran film pendek anti-bullying, dan ia turut mengamati perubahan kolektif pada teman-teman sekelasnya: “sekarang anak-anak lebih kompak dan jarang ada yang saling ejek fisik.”

Perubahan sikap ini tidak berdiri sendiri, melainkan ditopang oleh penguatan empati sebagai mekanisme psikologis yang mendasarinya. Anisa menggambarkan proses ini melalui refleksi personalnya: “Belajar merasakan posisi orang lain Kak. Kalau kita diejek kan sakit hati, jadi kita tidak boleh mengejek orang lain.” Kapasitas mengambil perspektif korban ini merupakan inti dari konsep empati afektif yang secara teoretis menjadi prediktor penting perilaku defending dalam situasi bullying (Dai et al., 2026; Thornberg et al., 2019). Wulan menunjukkan pemahaman yang lebih kolektif mengenai pencegahan, dengan menyebutkan strategi “saling merangkul dan tidak membiarkan ada teman yang sendirian” sebagai cara mencegah trauma akibat ejekan berulang. Sementara itu, Reza menunjukkan bentuk regulasi diri yang turut berkembang, dengan menyebutkan strategi menahan diri sebelum bereaksi secara agresif: “Tarik napas dulu Kak, tidak langsung emosi atau memukul seperti yang diajarkan di materi kemarin.”

Perubahan sikap dari bystander menuju upstander ini sejalan dengan temuan bahwa efikasi diri sebagai defender berhubungan negatif secara signifikan dengan tingkat bullying di kelas (Thornberg et al., 2019), serta temuan longitudinal bahwa empati kelompok sebaya memprediksi baik kecenderungan maupun perilaku intervensi bullying yang sesungguhnya pada siswa sekolah dasar (Dai et al., 2026). Transformasi peran ini juga menggemakan temuan fenomenologis mengenai pengalaman siswa yang dilatih sebagai defender, yang menunjukkan bahwa keterlibatan sebagai pembela korban bullying berkaitan dengan penguatan nilai personal, kesediaan mengambil risiko, dan penguatan rasa diri yang positif (Midgett et al., 2017). Kendati demikian, penting dicatat bahwa laporan lisan mengenai kesediaan bertindak ini merupakan ekspresi niat (*intervention tendency*) yang diungkapkan segera setelah intervensi, dan sebagaimana ditunjukkan dalam kajian longitudinal, niat tidak selalu berkonversi secara otomatis menjadi perilaku nyata tanpa penguatan efikasi diri secara berkelanjutan (Dai et al., 2026).

4. Perspektif Fasilitator: Refleksi Lintas-Disiplin Mahasiswa KKN

Wawancara terhadap sebelas mahasiswa KKN Kelompok 26180 memberikan lapisan triangulasi yang memperkaya temuan dari sisi siswa. Octaviana Putri Ramadhani, dengan latar belakang Hukum Keluarga Islam, menyoroti pentingnya sinergi antara sekolah dan keluarga dalam mencegah bullying, dengan menegaskan bahwa “bullying sering kali berakar dari kurangnya kontrol emosi dan pola interaksi,” sehingga pengawasan bersama antara guru dan orang tua menjadi krusial. Pandangan ini konsisten dengan temuan tinjauan pustaka mengenai faktor keluarga di kawasan Asia, yang menunjukkan bahwa keterikatan orang tua yang hangat berperan sebagai faktor pelindung, sementara pengasuhan otoriter dan lemahnya komunikasi keluarga berperan sebagai faktor risiko keterlibatan remaja dalam bullying (Kustanti et al., 2024). Fuad Hanafi, dari program studi Hukum Ekonomi Syariah, menekankan dimensi kesadaran hukum, dengan menjelaskan bahwa siswa perlu memahami hak mereka untuk “merasa aman dan terlindungi dari segala bentuk kekerasan fisik maupun psikis di sekolah.”

Dari sisi manajemen program, Ninda Dwi Lestari menjelaskan bahwa keberhasilan kegiatan ditopang oleh “perencanaan yang matang, mulai dari perizinan ke pihak sekolah penyiapan materi, hingga evaluasi pasca-kegiatan,” sementara Daniyah El Fitri menyoroti efisiensi program yang memaksimalkan partisipasi siswa “tanpa memerlukan biaya besar namun berdampak tinggi.” Tantangan lapangan turut diakui secara jujur oleh Muhammad Rifqi Zain, yang menyebutkan kesulitan “mengarahkan antusiasme anak-anak yang sangat tinggi agar tetap tertib,” yang kemudian diatasi melalui kuis interaktif dan sesi permainan ringan. Pengakuan atas tantangan ini penting secara metodologis karena menunjukkan bahwa keberhasilan program bukanlah given, melainkan hasil dari penyesuaian strategi fasilitasi secara adaptif di lapangan, sebuah dinamika yang jarang tercatat dalam laporan kegiatan pengabdian konvensional yang cenderung menampilkan narasi keberhasilan tanpa nuansa prosesnya.

Umpan balik dari pihak sekolah turut dikonfirmasi oleh Febriana Alifia Safitri, yang menyampaikan bahwa “guru-guru sangat mengapresiasi... kegiatan ini sangat membantu sekolah dalam memperkuat pendidikan karakter anti-bullying,” dan bahwa pihak sekolah “berharap edukasi semacam ini dapat diagendakan secara berkala.” Harapan keberlanjutan ini menjadi catatan penting mengingat temuan bahwa efek program anti-bullying cenderung menguat seiring durasi implementasi (Olweus et al., 2019), sehingga kegiatan satu hari seperti

yang dilaksanakan di SDN 1 Trucuk sebaiknya dipandang sebagai titik awal, bukan titik akhir, dari upaya pembentukan budaya sekolah yang ramah anak. Refleksi penutup dari Aprina Fitri Candra turut menegaskan orientasi akademis kegiatan ini, dengan harapan agar “artikel ini dapat menjadi referensi akademis yang bermanfaat bagi dunia pendidikan.”

5. Sintesis: Model Rekonstruktif Tiga Tahap dan Keterbatasan Studi

Secara keseluruhan, temuan penelitian ini dapat disintesis ke dalam model rekonstruktif tiga tahap. Tahap pertama adalah miskonsepsi awal, ketika siswa memaknai ejekan, julukan, dan pengucilan sebagai candaan yang wajar karena tidak menimbulkan kekerasan fisik yang tampak. Tahap kedua adalah mediasi partisipatif, ketika miskonsepsi tersebut dikoreksi melalui kombinasi media visual, lagu edukatif, dan ruang diskusi yang memindahkan pemahaman dari tataran kognitif menuju penghayatan afektif. Tahap ketiga adalah agensi aktif, ketika penghayatan afektif tersebut termanifestasi dalam kesediaan siswa mengambil peran sebagai upstander, yaitu menegur pelaku, melaporkan kepada guru, atau merangkul teman yang tersisih. Model ini menggemakan kerangka scaffolding dan social architecture yang menekankan bahwa intervensi bullying yang efektif perlu menggabungkan dukungan individual dengan pembentukan ulang dinamika sosial kelompok (D. J. Pepler, 2006), serta perspektif developmental yang menegaskan bahwa intervensi bullying perlu berlangsung berkelanjutan sepanjang jenjang pendidikan anak, bukan sebagai kegiatan tunggal yang berdiri sendiri (Pepler et al., 2004).

Terlepas dari temuan yang menjanjikan tersebut, penelitian ini memiliki sejumlah keterbatasan yang perlu dikemukakan secara jujur. Pertama, data dikumpulkan dari satu sekolah dengan jumlah informan yang terbatas (21 siswa dan 11 fasilitator), sehingga temuan ini bersifat kontekstual dan tidak dapat digeneralisasikan secara statistik. Kedua, wawancara evaluatif dilakukan segera setelah kegiatan berlangsung, sehingga pernyataan siswa mengenai kesediaan bertindak sebagai upstander berpotensi mencerminkan efek kebaruan (novelty effect) atau keinginan menyenangkan pewawancara (social desirability), alih-alih perubahan perilaku yang telah teruji dalam interaksi nyata di sekolah. Sejalan dengan temuan meta-analitik bahwa program anti-bullying lebih konsisten memengaruhi pengetahuan dan sikap dibandingkan perilaku aktual (Merrell et al., 2008), klaim mengenai perubahan perilaku dalam penelitian ini perlu dimaknai sebagai indikasi awal, bukan bukti final. Ketiga, tidak dilakukan pemantauan lanjutan (follow-up) untuk menguji keberlangsungan perubahan sikap ini dalam jangka menengah maupun panjang, sehingga rekomendasi keberlanjutan program

menjadi krusial, sebagaimana ditegaskan pula oleh temuan bahwa implementasi program pencegahan bullying kerap terkendala oleh keterbatasan sumber daya waktu dan personel, sekalipun dukungan manajemen sekolah tersedia (Haller & Knauf, 2026; Johansson, 2024).

KESIMPULAN

Penelitian ini menemukan bahwa proses rekonstruksi pemahaman dan sikap siswa kelas V SDN 1 Trucuk terhadap bullying berlangsung melalui tiga tahap yang saling berurutan: miskonsepsi awal yang menempatkan ejekan dan pengucilan sebagai candaan wajar, mediasi partisipatif melalui media visual, lagu edukatif, dan diskusi kelompok yang memindahkan pemahaman dari kognitif menuju afektif, serta agensi aktif yang termanifestasi dalam kesediaan siswa berperan sebagai upstander. Temuan ini menjawab pertanyaan penelitian utama dengan menegaskan bahwa rekonstruksi pemahaman bullying pada anak usia sekolah dasar bukan semata proses transfer informasi, melainkan proses relasional yang memerlukan keterlibatan emosional dan ruang partisipasi aktif bagi siswa untuk memaknai ulang pengalamannya sendiri. Temuan ini memperkuat kerangka teoretis bahwa bullying merupakan fenomena relasional kelompok yang penanganannya memerlukan pendekatan partisipatif yang melibatkan seluruh komunitas sekolah, bukan sekadar penyampaian aturan larangan semata.

Meskipun demikian, mengingat sifat kegiatan yang berlangsung dalam durasi singkat dan cakupan satu sekolah, kontribusi kegiatan Kuliah Kerja Nyata ini sebaiknya dipandang sebagai pemantik kesadaran awal (entry point) yang perlu ditindaklanjuti secara berkelanjutan oleh pihak sekolah, guru, dan orang tua, agar perubahan sikap yang teridentifikasi dalam penelitian ini tidak berhenti sebagai kesadaran jangka pendek, melainkan terinternalisasi menjadi budaya sekolah yang secara konsisten ramah anak.

SARAN

Berdasarkan temuan penelitian, disarankan beberapa hal. Pertama, pihak SDN 1 Trucuk perlu mengagendakan edukasi anti-bullying secara berkala, tidak hanya sebagai kegiatan insidental KKN, mengingat efektivitas program anti-bullying cenderung meningkat seiring durasi dan keberlanjutan implementasinya (Olweus et al., 2019; Lee et al., 2015). Kedua, guru disarankan untuk memperkuat perannya sebagai figur intervensi aktif dalam situasi bullying di kelas, mengingat empati dan efikasi diri guru berhubungan positif dengan

kemungkinan mereka melakukan intervensi ketika menyaksikan bullying (Wolgast et al., 2022). Ketiga, orang tua disarankan untuk terlibat aktif dalam pengawasan interaksi anak di luar sekolah, mengingat pola pengasuhan dan komunikasi keluarga merupakan faktor protektif penting terhadap keterlibatan anak dalam bullying (Kustanti et al., 2024). Keempat, bagi kelompok KKN selanjutnya, disarankan mempertimbangkan media edukasi yang berakar pada kearifan lokal maupun kreativitas partisipatif, seperti lagu, video, dan drama, yang terbukti lebih mudah diinternalisasi oleh siswa sekolah dasar dibandingkan penyampaian ceramah satu arah (Saibon et al., 2017; Megaputri et al., 2025). Kelima, bagi peneliti selanjutnya, disarankan melakukan penelitian lanjutan (follow-up study) guna menguji keberlangsungan perubahan sikap siswa dalam jangka menengah dan panjang, mengingat keterbatasan desain evaluatif jangka pendek dalam penelitian ini.

DAFTAR PUSTAKA

- Bowes, L., Aryani, F., Ohan, F., Haryanti, R. H., Winarna, S., Arsianto, Y., Budiawati, H., Widowati, E., Saraswati, R., Kristianto, Y., Suryani, Y. E., Ulum, D. F., & Minnick, E. (2019). The development and pilot testing of an adolescent bullying intervention in Indonesia—the ROOTS Indonesia program. *Global Health Action*. <https://doi.org/10.1080/16549716.2019.1656905>
- Bustomi, S., Suryanti, V., Puspitasari, Y., & Anggraini, N. A. (2026). EFFECTIVENESS OF THE SBTOMI APP FOR EARLY BULLYING DETECTION IN SERANG CITY HIGH SCHOOL STUDENTS: A TPB APPROACH. *Acta Innovations*. <https://doi.org/10.62441/actainnovations.vi.827>
- Dai, C., Dang, Y., Zhao, X., & Shi, C. (2026). Unleashing the superpowers of peer group empathy: a study on bullying intervention tendency and behavior in primary school students. *Children and Youth Services Review*. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2026.108762>
- Garandeau, C. F., Laninga-Wijnen, L., & Salmivalli, C. (2022). Effects of the KiVa Anti-Bullying Program on Affective and Cognitive Empathy in Children and Adolescents. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*. <https://doi.org/10.1080/15374416.2020.1846541>
- Haller, J. A., & Knauf, R.-K. (2026). Evidence-based or self-created?: Dissemination and implementation of prevention programs against bullying at schools in the Rems–Murr district. *Pravention Und Gesundheitsforderung*. <https://doi.org/10.1007/s11553-024-01185-1>
- Harsono, C. S., & Febriyana, N. (2026). Understanding and Addressing Bullying in Children and Adolescents. *Journal of the Korean Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. <https://doi.org/10.5765/jkacap.250040>
- Johansson, B. (2024). Tailored bullying prevention: what successful schools do and what we

- can learn about implementation when using a whole-community approach. *Handbook of School Violence, Bullying and Safety*. <https://doi.org/10.4337/9781035301362.00050>
- Kisida, B., Bowen, D. H., Diemer, A., & Frankel, G. (2026). Say Something, Do Something: the impact of participatory theater on preventing and reducing violence and bullying. *Arts Education Policy Review*. <https://doi.org/10.1080/10632913.2025.2476958>
- Kustanti, E. R., Afiatin, T., & Febriani, A. (2024). Family Factors Associated With Bullying Among Adolescents in Asia: A Scoping Review. *Family Journal*. <https://doi.org/10.1177/10664807241239151>
- Mayne, F., Rennie, L., & Howitt, C. (2018). Rights, power and agency in early childhood research design: Developing a rights-based research ethics and participation planning framework. *Australasian Journal of Early Childhood*. <https://doi.org/10.23965/AJEC.43.3.01>
- Megaputri, P. S., Dewi, P. D. P. K., Widiarta, M. B. O., & Sudewiputri, M. P. (2025). Changes in bullying behavior through agents of change using the balinese fable animation “Tat Twam Asi” in Jembrana regency. *Healthcare in Low-Resource Settings*. <https://doi.org/10.4081/hls.2025.13494>
- Merrell, K. W., Gueldner, B. A., Ross, S. W., & Isava, D. M. (2008). How Effective Are School Bullying Intervention Programs? A Meta-Analysis of Intervention Research. *School Psychology Quarterly*. <https://doi.org/10.1037/1045-3830.23.1.26>
- Midgett, A., Moody, S. J., Reilly, B., & Lyter, S. (2017). The Phenomenological Experience of Student-Advocates Trained as Defenders to Stop School Bullying. *Journal of Humanistic Counseling*. <https://doi.org/10.1002/johc.12044>
- Mishna, F., Birze, A., & Greenblatt, A. (2022). Understanding Bullying and Cyberbullying Through an Ecological Systems Framework: the Value of Qualitative Interviewing in a Mixed Methods Approach. *International Journal of Bullying Prevention*. <https://doi.org/10.1007/s42380-022-00126-w>
- Montañés-Serrano, M., Zelaya-Perdomo, I., & Muslera, E. A. R. (2026). Participatory Methodologies for Addressing School Bullying: An Overview and Methodological Guidelines. *Children*. <https://doi.org/10.3390/children13020214>
- O’Brien, N. (2019). Understanding alternative bullying perspectives through research engagement with young people. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01984>
- Olweus, D., Limber, S. P., & Breivik, K. (2019). Addressing Specific Forms of Bullying: A Large-Scale Evaluation of the Olweus Bullying Prevention Program. *International Journal of Bullying Prevention*. <https://doi.org/10.1007/s42380-019-00009-7>
- Pepler, D. J. (2006). Bullying interventions: A binocular perspective. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*.
- Pepler, D., Smith, P. K., & Rigby, K. (2004). Looking back and looking forward: Implications for making interventions work effectively. *Bullying in Schools: How Successful Can Interventions Be*. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511584466.017>
- Reunamo, J., Kallioma, M., Repo, L., Salminen, E., Lee, H.-C., & Wang, L.-C. (2015). Children’s strategies in addressing bullying situations in day care and preschool. *Early Child Development and Care*. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.973871>

- Sağın, A. E., Yücekaya, M. A., Akarsu, M., Mergan, B., & Uğraş, S. (2026). Physical education teacher candidates' efficacy to prevent peer bullying: a vignette study. *BMC Psychology*. <https://doi.org/10.1186/s40359-026-04725-w>
- Saibon, J., Har, A. L. C., & Abd. Razak, M. Z. (2017). Enhancing knowledge of bullying behavior through creative pedagogy among students. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*. <https://doi.org/10.32890/mjli.2017.7803>
- Salmiati, H. I. M., Muslihati, W. A. P., & Wan Jaafar, Wan Marzuki. (2026). Revitalizing indigenous wisdom to prevent bullying: A qualitative ethnographic study of Bugis-Makassar cultural values in education. *Social Sciences and Humanities Open*. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.102342>
- Schweiger, G. (2024). Children as co-researchers. Epistemological, methodological and ethical challenges. *Cogent Social Sciences*. <https://doi.org/10.1080/23311886.2024.2422550>
- Thornberg, R., Wänström, L., & Hymel, S. (2019). Individual and classroom social-cognitive processes in bullying: A short-term longitudinal multilevel study. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01752>
- Truscott, J., Graham, A., & Powell, M. A. (2019). Ethical Considerations in Participatory Research with Young Children. *Educating the Young Child*. https://doi.org/10.1007/978-3-030-19365-2_2
- Van Ryzin, M. J., & Roeth, C. J. (2019). Effects of cooperative learning on peer relations, empathy, and bullying in middle school. *Aggressive Behavior*.
- Warraitch, A., Reynolds, M., Pidgeon, D., Wacker, C., Treacy, M., Rabbani, N., Hadfield, K., & Bourke, A. (2026). Ethical Considerations for Participatory Research With Children and Young People in Bullying Research: A Rapid Review. *International Journal of Bullying Prevention*. <https://doi.org/10.1007/s42380-026-00351-7>
- Wolgast, A., Fischer, S. M., & Bilz, L. (2022). Teachers' Empathy for Bullying Victims, Understanding of Violence, and Likelihood of Intervention. *Journal of School Violence*. <https://doi.org/10.1080/15388220.2022.2114488>
- Zaneva, Mirela, M. E., Nahar, G. V., Aryani, Farida, O. F., Haryanti, Rina Herlina, W. S., Arsianto, Yuli, B. H., Widowati, Evi, S. R., Kristianto, Yuliana, S. Y. E., & Ulum, Derry Fahrizal, B. L. (2025). Social Norms Predict Bullying: Evidence from an Anti-Bullying Intervention Trial in Indonesia. *International Journal of Bullying Prevention*. <https://doi.org/10.1007/s42380-023-00176-8>