ISSN: 2549-8959 (Online - Elektronik)
Pages 2521-2531

Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini

journal homepage: https://obsesi.or.id/index.php/obsesi

Kurikulum *Bystander* Berbasis Empati untuk Menumbuhkan Keberanian Sosial Anak Usia Dini

Shally Jagis Bararena [a]✉, **Ika Budi Maryatun** [a]
[a] Pendidikan Anak Usia Dini, Universitas Negeri Yogyakarta, Indonesia
DOI: 10.31004/obsesi.v10i4.8339

Abstrak

Perilaku *bystander* pada anak usia dini dalam situasi sosial yang tidak menyenangkan sering kali tampak melalui respons pasif, ragu, atau bergantung pada bantuan orang dewasa. Penelitian ini bertujuan untuk menganalisis dokumen rancangan Kurikulum *Bystander* berbasis empati dalam menumbuhkan keberanian sosial anak usia dini. Penelitian menggunakan pendekatan kajian konseptual melalui analisis dokumen kurikulum dan sintesis literatur. Data utama berupa dokumen rancangan Kurikulum *Bystander*, sedangkan data pendukung berupa 26 artikel ilmiah tahun 2023-2026 yang berkaitan dengan *bystander*, empati, perilaku prososial, perkembangan sosial-emosional, *bullying*, pendidikan karakter, strategi pembelajaran, dan kurikulum PAUD. Data dianalisis melalui sintesis naratif tematik untuk menelaah keterkaitan antara nilai inti, tahapan perkembangan, strategi pembelajaran, dan penilaian autentik. Hasil kajian menunjukkan bahwa Kurikulum *Bystander* menghubungkan empati, pemahaman sosial, regulasi diri, komunikasi peduli, dan tindakan prososial dalam satu alur pembelajaran. Kurikulum ini memosisikan keberanian sosial sebagai proses bertahap yang membantu anak mengenali situasi sosial, memahami perasaan teman, mengelola respons diri, dan mencoba tindakan prososial yang aman. Kurikulum ini dapat menjadi acuan awal bagi guru PAUD dalam merancang pembelajaran sosial-emosional berbasis empati, tetapi masih memerlukan validasi ahli, uji keterbacaan guru, dan uji coba empiris terbatas.

Kata Kunci: *bystander, keberanian sosial, anak usia dini, empati, kurikulum*

Abstract

Bystander behavior in early childhood social situations is often reflected in passive, hesitant responses or dependence on adult assistance. This study aims to analyze the empathy-based Bystander Curriculum document for fostering social courage in early childhood. The study employed a conceptual review approach through curriculum document analysis and literature synthesis. The primary data source was the Bystander Curriculum document, while supporting data consisted of 26 scholarly articles published between 2023 and 2026 related to bystander behavior, empathy, prosocial behavior, social-emotional development, bullying, character education, learning strategies, and early childhood curriculum. Data were analyzed using thematic narrative synthesis to examine the relationships among core values, developmental stages, learning strategies, and authentic assessment. The findings indicate that the Bystander Curriculum connects empathy, social understanding, self-regulation, caring communication, and prosocial action within an integrated learning sequence. The curriculum positions social courage as a gradual process that supports children in recognizing social situations, understanding peers' feelings, regulating their responses, and attempting safe prosocial actions. This curriculum may serve as an initial reference for early childhood teachers in designing empathy-based social-emotional learning, but it still requires expert validation, teacher readability testing, and limited empirical trials.

Keywords: *bystander, social courage, early childhood, empathy, curriculum*

Copyright (c) tahun Nama Penulis1,2 dst.
✉ Corresponding author :
E-mail address : shallyjagis.2025@student.uny.ac.id (Yogyakarta, Indonesia)
Received 30 April 2026, Accepted 17 August 2026, Published 18 August 2026

DOI: 10.31004/obsesi.v10i4.8339

Pendahuluan

Perkembangan sosial-emosional anak usia dini merupakan fondasi penting dalam membentuk kemampuan anak untuk berinteraksi secara adaptif di lingkungan sosialnya (Zarra-Nezhad et al., 2023). Pada tahap ini, anak mulai mengenali emosi, memahami relasi sosial, serta belajar merespons berbagai situasi sosial yang kompleks (Hosokawa et al., 2024). Salah satu fenomena yang menunjukkan dinamika tersebut adalah perilaku *bystander* dalam situasi konflik atau tindakan tidak menyenangkan, di mana anak dapat menunjukkan variasi respons mulai dari pasif, ragu, hingga mencoba melindungi teman (Gungordu et al., 2025; Kvestad et al., 2024; Zhong et al., 2024). Kondisi ini mencerminkan bahwa anak masih berada dalam proses menghubungkan pemahaman sosial dengan tindakan nyata (Gungordu et al., 2025; Ritgens et al., 2024). Idealnya, anak tidak hanya mampu mengenali situasi sosial yang tidak menyenangkan, tetapi juga memiliki keberanian untuk merespons secara aman dan prososial sesuai tahap perkembangannya.

Perilaku *bystander* berkaitan erat dengan perkembangan empati dan perilaku prososial sebagai bagian dari kompetensi sosial-emosional anak (Hosokawa et al., 2024; Zarra-Nezhad et al., 2023). Empati tidak hanya berperan sebagai dasar kepedulian terhadap orang lain, tetapi juga membantu anak membaca kondisi emosional teman, menilai kebutuhan sosial dalam suatu situasi, dan mempertimbangkan bentuk respons yang tepat (Zarra-Nezhad et al., 2023). Kemampuan tersebut dapat mendorong tindakan membantu, berbagi, dan bekerja sama sebagai bentuk perilaku prososial (Umar et al., 2025; Vairami et al., 2025). Dalam konteks pendidikan anak usia dini, penguatan empati penting karena berkaitan dengan kemampuan anak membangun relasi sosial yang positif serta mengurangi kecenderungan perilaku agresif atau konflik (Kusuma et al., 2025). Perilaku prososial yang berkembang sejak dini juga berkontribusi terhadap kesejahteraan psikologis dan kemampuan adaptasi sosial anak di masa depan (Gungordu et al., 2025; Hosokawa et al., 2024; Puspitasari et al., 2025).

Hubungan antara empati dan tindakan prososial tidak bersifat langsung dan sederhana, karena dipengaruhi oleh faktor kognitif, emosional, dan sosial yang menyertai situasi tertentu (Gungordu et al., 2025; Ritgens et al., 2024). Anak dapat memahami bahwa temannya mengalami ketidaknyamanan, tetapi tetap diam karena ragu, takut, bingung, atau belum mengetahui cara membantu yang aman. Dalam situasi tertentu, individu yang menyaksikan eksklusi sosial bahkan dapat mengalami penurunan respons empatik sebagai bentuk perlindungan diri terhadap tekanan emosional (Torige et al., 2025). Kondisi ini sejalan dengan *bystander* effect, yaitu kecenderungan individu untuk tidak bertindak ketika menyaksikan situasi yang membutuhkan intervensi, terutama ketika tanggung jawab terasa tersebar atau konsekuensi sosial dianggap berisiko (Damongilala et al., 2025). Pada anak usia dini, *bystander* effect dapat tampak dalam bentuk diam, menghindar, atau menunggu arahan orang dewasa, meskipun anak mulai memahami bahwa situasi tersebut tidak nyaman bagi teman.

Hubungan antara *bystander* effect dan *bullying* menjadi penting karena *bullying* pada anak usia prasekolah umumnya berlangsung dalam konteks sosial kelompok. Dalam situasi *bullying*, anak tidak hanya dapat berada sebagai korban atau pelaku, tetapi juga sebagai *bystander* yang responsnya dapat memperkuat, membiarkan, atau membantu menghentikan perilaku tersebut (Kvestad et al., 2024; Rosen et al., 2025). Jika anak yang menyaksikan memilih diam, tertawa, atau mengikuti kelompok, perilaku tidak menyenangkan dapat memperoleh penguatan sosial; sebaliknya, respons seperti menolak, melapor, menenangkan korban, atau mengajak teman lain membantu dapat menghambat berlanjutnya *bullying*. Evaluasi program anti-*bullying* di PAUD menunjukkan bahwa pembiasaan, *storytelling*, penguatan aturan dan konsekuensi, serta latihan mengatakan "STOP", mengabaikan, menjauh, dan mencari bantuan digunakan untuk membiasakan anak menolak perilaku tidak tepat serta menunjukkan empati dan kesadaran sosial (Hanifah & Muthmainah, 2024). Dengan demikian, penguatan respons *bystander* sejak PAUD perlu dipahami sebagai bagian dari pencegahan *bullying* sekaligus pembentukan keberanian sosial anak.

Kebutuhan untuk menguatkan respons *bystander* tersebut mengarahkan perhatian pada pendidikan nilai dan pembelajaran sosial-emosional sebagai ruang intervensi yang dekat dengan kehidupan anak. Pendidikan nilai berbasis budaya damai menunjukkan bahwa empati, kerja sama, kepedulian, dan resolusi konflik dapat diintegrasikan dalam aktivitas pembelajaran sehari-hari untuk membangun sikap inklusif dan kemampuan menyelesaikan konflik secara lebih damai (Parwoto et al., 2023). Strategi berbasis pengalaman seperti *role-play*, *storytelling*, dan diskusi interaktif juga memberi kesempatan bagi anak untuk melihat contoh tindakan prososial, menamai emosi, mencoba peran, dan melatih respons yang lebih aktif dalam situasi sosial (Ramadan et al., 2025; Rosen et al., 2025). Karena itu, pendidikan nilai dalam pembelajaran *bystander* perlu diarahkan pada latihan konkret, seperti menunjukkan kepedulian, menolong teman, menolak perilaku yang tidak tepat, dan menyelesaikan konflik. Dengan cara ini, pembelajaran nilai dapat menjadi jembatan antara kesadaran moral anak dan tindakan prososial dalam relasi sebaya.

DOI: 10.31004/obsesi.v10i4.8339

Berbagai studi juga menunjukkan bahwa pengalaman belajar yang kontekstual dan berulang menjadi kunci dalam membentuk perilaku prososial anak. Pembelajaran yang mengintegrasikan pengalaman langsung, observasi, dan praktik sosial dapat memperkuat internalisasi nilai moral serta meningkatkan kecenderungan anak untuk bertindak secara prososial (Sabou et al., 2025; Umar et al., 2025). Di sisi lain, perilaku prososial anak tidak berkembang dalam ruang yang netral, karena lingkungan sosial dan budaya turut membentuk variasi kecenderungan membantu, berbagi, bekerja sama, dan menghibur teman (Puspitasari et al., 2025). Hal ini menunjukkan bahwa pembelajaran sosial-emosional perlu mempertimbangkan konteks pengalaman anak, rutinitas kelas, relasi teman sebaya, dan dukungan guru sebagai bagian dari proses pembentukan respons sosial (Zarra-Nezhad et al., 2023). Dengan demikian, intervensi untuk mengembangkan empati dan prososial tidak cukup berupa kegiatan sesaat, melainkan perlu disusun dalam alur pembelajaran yang konsisten dan dekat dengan kehidupan anak.

Aspek empati yang perlu diperhatikan dalam konteks ini bukan hanya kemampuan memahami perasaan orang lain, tetapi juga fungsinya sebagai mekanisme regulasi perilaku. Empati dapat membantu anak menahan respons impulsif, mengurangi kecenderungan menyakiti teman, dan memilih tindakan yang lebih adaptif dalam situasi sosial (Kusuma et al., 2025). Temuan tentang empati sebagai prediktor rendahnya perilaku bermasalah memperlihatkan bahwa penguatan empati berhubungan dengan pengendalian agresi, penurunan perilaku oposisi, dan kemampuan anak merespons konflik secara lebih sesuai (Kusuma et al., 2025). Namun, implementasi pendidikan nilai dan sosial-emosional di PAUD masih menghadapi kendala, terutama ketika nilai, pemahaman, bahasa, dan tindakan belum tersusun dalam kerangka pembelajaran yang sistematis (Parwoto et al., 2023). Kesenjangan ini menunjukkan perlunya rancangan kurikulum yang tidak hanya mengenalkan empati, tetapi juga mengarahkan anak untuk mengenali situasi, mengelola respons, berkomunikasi secara peduli, dan mencoba tindakan prososial yang aman.

Meskipun berbagai studi telah menekankan pentingnya empati, perilaku prososial, dan peran *bystander*, pendekatan yang tersedia masih cenderung parsial. Sebagian penelitian menekankan penguatan empati dan pengenalan emosi, sebagian berfokus pada pencegahan *bullying*, sebagian membahas perilaku prososial, dan sebagian lain menelaah strategi pembelajaran sosial-emosional tanpa menghubungkannya secara utuh dengan tahapan respons *bystander* anak (Beceren et al., 2025; Kvestad et al., 2024; Ritgens et al., 2024). Padahal, pengembangan keberanian sosial membutuhkan integrasi konseptual antara aspek emosional, kognitif, bahasa, moral, dan tindakan sosial anak. Secara praktis, integrasi tersebut perlu diwujudkan melalui nilai inti, tahapan perkembangan, strategi pembelajaran berbasis pengalaman, dan penilaian autentik yang dapat membantu guru membaca perkembangan anak secara bertahap. Dengan demikian, gap utama dalam artikel ini terletak pada belum banyaknya kajian yang memetakan kurikulum *bystander* sebagai kerangka terpadu untuk mengembangkan empati-prososial dan keberanian sosial anak usia dini.

Berdasarkan kesenjangan tersebut, penelitian ini bertujuan untuk menganalisis dokumen rancangan Kurikulum *Bystander* berbasis empati dalam menumbuhkan keberanian sosial anak usia dini. Secara operasional, penelitian ini menelaah bagaimana kurikulum menyusun keterkaitan antara nilai inti, tahapan perkembangan, strategi pembelajaran, dan penilaian autentik untuk membantu anak bergerak dari posisi *bystander* pasif menuju respons prososial yang aman dan bertanggung jawab. Kurikulum yang dikaji disusun melalui nilai Asih Aktif, Asah Nurani, Tuturan Peduli, Niteni Aksi, dan Laku Berani sebagai kerangka untuk mengintegrasikan empati, pemahaman sosial, komunikasi peduli, kesadaran situasional, dan tindakan prososial. Kebaruan penelitian ini terletak pada kajian konseptual terhadap rancangan kurikulum yang secara khusus memosisikan anak usia dini sebagai *bystander* yang perlu didampingi untuk mengenali situasi tidak nyaman, memahami perasaan pihak yang terdampak, mengelola rasa ragu, dan memilih tindakan sosial yang sesuai perkembangan. Dengan demikian, penelitian ini diharapkan memberi kontribusi konseptual bagi pengembangan pembelajaran sosial-emosional berbasis empati dan menjadi acuan awal bagi perancangan kurikulum PAUD yang lebih terarah dalam menumbuhkan keberanian sosial anak.

Metodologi

Penelitian ini menggunakan pendekatan kajian konseptual berbasis analisis dokumen kurikulum dan sintesis literatur. Pendekatan ini dipilih karena penelitian tidak diarahkan untuk menguji validitas, kepraktisan, atau efektivitas Kurikulum *Bystander* melalui uji ahli maupun implementasi lapangan, melainkan untuk menganalisis struktur konseptual, koherensi antarkomponen, dan rasionalitas teoretis kurikulum sebagai rancangan pembelajaran berbasis empati dalam menumbuhkan keberanian sosial anak usia dini. Dalam kajian konseptual, telaah literatur memungkinkan peneliti menelaah, membandingkan, dan mensintesis publikasi akademik untuk menemukan keterkaitan konsep yang relevan dengan fokus kajian (Adeniran & Tayo-Ladega, 2024; Snyder, 2024).

DOI: 10.31004/obsesi.v10i4.8339

Objek utama penelitian ini adalah dokumen rancangan Kurikulum *Bystander*: Pencegahan *Bullying* Berbasis Peran *Bystander* untuk Anak Usia Dini yang disusun oleh penulis. Dokumen tersebut memuat landasan kurikulum, nilai sosial utama, prinsip pengembangan, bidang pengembangan, tujuan, tahap perkembangan *bystander*, capaian perkembangan, strategi pembelajaran, sistem penilaian, serta pengelolaan dan evaluasi kurikulum. Dokumen ini diposisikan sebagai sumber data utama untuk melihat keterkaitan antara tujuan, nilai, tahapan, strategi, dan penilaian dalam pembelajaran sosial-emosional anak usia dini.

Literatur pendukung berupa artikel ilmiah nasional dan internasional yang berkaitan dengan perilaku *bystander*, empati, perilaku prososial, perkembangan sosial-emosional anak, *bullying*, pendidikan karakter, strategi pembelajaran, penilaian autentik, dan kurikulum PAUD. Penelusuran dilakukan melalui Scopus, ERIC, Google Scholar, serta jurnal nasional yang relevan dengan kata kunci "*bystander*", "*bystander* behavior", "prosocial behavior", "empathy", "social-emotional development", "early childhood", "moral development", "*bullying* prevention", "early childhood curriculum", dan "authentic assessment".

Kriteria inklusi meliputi artikel tahun 2023-2026, tersedia dalam teks lengkap, berbahasa Indonesia atau Inggris, serta relevan dengan fokus kajian. Seleksi dilakukan melalui penelusuran kata kunci, pembacaan judul dan abstrak, pembacaan isi artikel, serta pengelompokan sumber berdasarkan kontribusinya terhadap tema analisis. Berdasarkan proses tersebut, diperoleh 26 artikel ilmiah sebagai literatur pendukung. Jumlah ini tidak dimaksudkan sebagai representasi seluruh publikasi dalam bidang terkait, tetapi sebagai sumber yang relevan untuk menelaah rasionalitas konseptual Kurikulum *Bystander*.

Data utama berupa isi dokumen Kurikulum *Bystander*, sedangkan data pendukung berupa gagasan teoretis, hasil penelitian empiris, dan rekomendasi praktik dari literatur. Analisis dilakukan melalui sintesis naratif dengan pendekatan tematik untuk mengintegrasikan temuan literatur dan mengelompokkan hasil analisis berdasarkan tema utama (Snyder, 2024). Tahap analisis meliputi identifikasi komponen kurikulum, pemetaan komponen dengan literatur, dan pengelompokan hasil ke dalam lima tema: integrasi empati, regulasi diri, dan tindakan prososial; tahapan *bystander*; nilai inti kurikulum; strategi pembelajaran berbasis pengalaman; dan penilaian autentik.

Penelitian ini memiliki batasan metodologis karena tidak melibatkan uji validitas ahli, uji keterbacaan guru, observasi kelas, maupun uji coba empiris. Oleh karena itu, temuan penelitian dibatasi pada analisis konseptual terhadap kesesuaian struktur, keterpaduan komponen, dan rasionalitas teoretis kurikulum sebagai rancangan awal pembelajaran berbasis empati pada PAUD.

Hasil dan Pembahasan

Hasil analisis menunjukkan bahwa Kurikulum *Bystander* menghubungkan nilai inti, tahapan perkembangan, strategi pembelajaran, dan penilaian autentik dalam kerangka pembelajaran sosial-emosional berbasis empati. Struktur ini menempatkan keberanian sosial sebagai proses bertahap yang bergerak dari kepedulian emosional, pemahaman situasi, regulasi respons, tuturan peduli, hingga tindakan prososial yang aman. Dengan demikian, kurikulum ini berfungsi sebagai kerangka konseptual untuk menjembatani empati dan tindakan sosial anak dalam relasi sebaya.

Kurikulum *Bystander* sebagai Integrasi Empati, Regulasi Diri, dan Tindakan Prososial

Hasil analisis terhadap dokumen Kurikulum *Bystander* menunjukkan bahwa kurikulum ini tidak menempatkan keberanian sosial sebagai perilaku yang muncul secara tiba-tiba. Keberanian sosial dibangun melalui alur yang menghubungkan kemampuan merasakan, memahami, mengelola respons, dan bertindak. Alur tersebut tampak dalam keterkaitan lima nilai inti, yaitu Asih Aktif, Asah Nurani, Tuturan Peduli, Niteni Aksi, dan Laku Berani. Asih Aktif memberi dasar kepedulian, Asah Nurani membantu anak membedakan tindakan yang tepat dan tidak tepat, Tuturan Peduli menyediakan bentuk komunikasi yang santun, Niteni Aksi mengarahkan anak membaca situasi, sedangkan Laku Berani menjadi bentuk tindakan prososial yang aman.

Empati, terutama empati kognitif, berperan dalam pengambilan keputusan prososial anak prasekolah (Gungordu et al., 2025). Dalam kurikulum ini, empati tidak berhenti sebagai rasa kasihan atau perhatian terhadap teman, tetapi diarahkan menjadi dasar untuk membaca situasi dan mempertimbangkan tindakan. Empati kognitif dan afektif berkorelasi dengan perilaku *defending* (Sabou et al., 2025) dalam situasi *bystander*, meskipun empati tidak selalu otomatis menghasilkan tindakan membela korban. Temuan tersebut memperkuat posisi Kurikulum *Bystander* sebagai rancangan yang tidak hanya mengajarkan anak untuk peduli, tetapi juga membantu anak mengenali pilihan respons yang dapat dilakukan.Click or tap here to enter text.

Aspek regulasi diri menjadi penghubung penting antara empati dan tindakan. Anak yang menyaksikan situasi tidak menyenangkan tidak hanya membutuhkan kepedulian, tetapi juga kemampuan mengelola rasa takut, ragu, bingung, atau dorongan untuk diam. Perilaku prososial berkaitan dengan kompetensi regulasi diri,

DOI: 10.31004/obsesi.v10i4.8339

terutama kemampuan menghambat impuls, mengelola reaktivitas emosi, dan merencanakan tindakan (Ritgens et al., 2024). Perilaku prososial anak prasekolah tampak dalam tindakan sosial yang proaktif, responsif, dan berbagi, sedangkan perilaku antisosial muncul dalam bentuk agresi fisik dan verbal (Chen et al., 2026). Dalam konteks Kurikulum *Bystander*, temuan ini penting karena anak perlu belajar menahan respons pasif atau impulsif, menilai situasi, lalu memilih tindakan yang tidak membahayakan diri sendiri maupun teman Click or tap here to enter text..

Empati pada anak usia dini berhubungan dengan rendahnya perilaku bermasalah (Kusuma et al., 2025). Dalam Kurikulum *Bystander*, empati diarahkan agar anak mampu menangkap emosi teman, memberi perhatian terhadap situasi sosial, dan mencoba tindakan yang tidak agresif. Prinsip ini juga dekat dengan pembelajaran sosial-emosional yang menekankan pentingnya lingkungan belajar aman, responsif, dan memberi kesempatan anak untuk berlatih dalam rutinitas sehari-hari (Hosokawa et al., 2024; Zarra-Nezhad et al., 2023). Oleh karena itu, kontribusi konseptual kurikulum ini terletak pada penyusunan alur pembelajaran yang menghubungkan empati, regulasi diri, dan tindakan prososial secara lebih operasional dalam konteks PAUD.

Tahapan *Bystander* sebagai Jembatan antara Pemahaman Sosial dan Keberanian Bertindak

Setelah alur integratif kurikulum terlihat pada nilai dasarnya, tahapan perkembangan *bystander* menunjukkan bagaimana alur tersebut diterjemahkan ke dalam perkembangan anak. Kurikulum *Bystander* membagi tahapan anak ke dalam *bystander* awal, *bystander* pengamat, *bystander* responsif, dan *bystander* aktif. Tahapan ini tidak dipahami sebagai label yang kaku, tetapi sebagai peta perkembangan yang membantu guru membaca posisi anak dalam merespons situasi sosial. Tahapan perkembangan *bystander* dalam kurikulum ini dapat dilihat pada Tabel 1.

Tabel 1. Tahapan Perkembangan Perilaku *Bystander* dalam Kurikulum

Nilai Inti	*Bystander* Awal (2-3 tahun)	*Bystander* Pengamat (3-4 tahun)	*Bystander* Responsif (4-5 tahun)	*Bystander* Aktif (5-6 tahun)
Asih Aktif (Empati Aktif)	Meniru perilaku peduli yang dicontohkan oleh orang dewasa; mendekati teman yang mengalami kesulitan	Menyadari kesulitan yang dialami teman dan menunjukkan perhatian atau kepedulian sederhana	Menghibur teman yang terluka atau sedih; menawarkan bantuan secara spontan	Berperan sebagai penengah; membela teman; menunjukkan perilaku peduli secara mandiri
Asah Nurani (Kesadaran Moral)	Mengenali bahwa memukul atau mengambil mainan adalah perilaku "tidak baik" melalui bimbingan orang dewasa	Mulai memahami alasan suatu perilaku dianggap benar atau salah	Menunjukkan sikap adil ("itu tidak baik"); memperlihatkan perilaku jujur dan bertanggung jawab	Secara konsisten menunjukkan perilaku moral tanpa arahan; menolak terlibat dalam tindakan yang tidak baik
Tuturan Peduli (Komunikasi Peduli)	Menggunakan kata-kata sederhana untuk menyampaikan kebutuhan atau penolakan; meniru bahasa sopan dari guru	Mengucapkan "maaf", "tolong", "berhenti" secara spontan; mengekspresikan perasaan sederhana dengan kata-kata	Menggunakan bahasa positif saat konflik; mengatakan "berhenti, saya tidak suka" atau "ayo bermain bersama"	Menjadi penengah konflik melalui dialog; mendorong teman; menyampaikan ketidaksetujuan secara santun
Niteni Aksi (Kesadaran Situasional)	Menyadari perubahan ekspresi teman; memahami sebab-akibat sederhana ("kalau mendorong, teman jatuh")	Menghubungkan tindakan dengan perasaan ("kalau mengambil mainan, teman akan sedih"); mengamati situasi sosial	Menganalisis situasi sosial sederhana yang berkaitan dengan keadilan dan empati; memilih solusi damai	Merefleksikan perilaku diri dan teman; mengambil keputusan sosial berdasarkan kesadaran moral dan empati
Laku Berani (Keberanian Sosial)	Menunjukkan penolakan sederhana atau mencari bantuan orang dewasa saat merasa tidak nyaman	Mulai memahami alasan perilaku baik; menunjukkan sikap asertif awal	Menghentikan tindakan yang tidak aman; mengatakan "berhenti" saat melihat perilaku tidak baik; mengambil peran membantu dalam kegiatan kelompok	Secara mandiri melakukan intervensi, melapor, atau menjadi penengah; menjadi teladan perilaku prososial yang berani bagi teman

DOI: 10.31004/obsesi.v10i4.8339

Pada tahap *bystander* awal, anak mulai menunjukkan respons sosial dasar melalui peniruan perilaku peduli, kedekatan dengan teman yang mengalami kesulitan, atau pencarian bantuan orang dewasa. Tahap ini memperlihatkan bahwa keberanian sosial pada anak usia dini tidak dimulai dari tindakan membela secara mandiri, tetapi dari keterlibatan emosional sederhana yang masih membutuhkan teladan orang dewasa. Respons *bystander* melibatkan lima proses, yaitu mengenali peristiwa, menilai situasi sebagai masalah, merasa bertanggung jawab, mengetahui cara membantu, dan melakukan Tindakan (Ayhan & Gönültaş, 2024). Temuan ini membantu menjelaskan mengapa tahap awal dalam kurikulum perlu dimaknai sebagai dasar afektif dan sosial sebelum anak diarahkan pada tindakan yang lebih mandiri.

Tahap *bystander* pengamat menunjukkan perkembangan sosial-kognitif yang lebih jelas. Anak mulai mengamati situasi, menghubungkan tindakan dengan perasaan teman, dan memahami bahwa perilaku tertentu dapat membuat orang lain sedih atau terganggu. Dalam rancangan kurikulum ini, pengamatan tidak dimaknai sebagai kepasifan, tetapi sebagai proses awal membaca situasi. Anak prasekolah sudah dapat mengenali bentuk perilaku *bullying* sederhana dan memahami peran dalam situasi sosial (Rosen et al., 2025). Karena itu, tahap pengamat menjadi penting sebagai ruang bagi anak untuk belajar memahami keadaan orang lain sebelum diminta merespons secara aktif.

Tahap *bystander* responsif memperlihatkan pergeseran dari memahami situasi menuju mencoba merespons. Pada tahap ini, anak mulai menggunakan tuturan peduli, mengatakan "berhenti" ketika melihat perilaku tidak tepat, memilih solusi damai, atau mengambil peran membantu dalam kegiatan kelompok. Salah satu persoalan dalam perilaku *bystander* adalah adanya jarak antara niat membantu dan tindakan nyata (Cohane & Schneider, 2024). Respons anak prasekolah dapat berupa *direct defending, indirect defending*, atau *inaction* (Rosen et al., 2025). Dalam Kurikulum *Bystander*, tahap responsif berupaya mengisi jarak tersebut melalui latihan komunikasi, pengenalan pilihan tindakan, dan pembiasaan respons yang aman.

Tahap *bystander* aktif menjadi arah perkembangan yang lebih mandiri. Anak diharapkan mampu melakukan intervensi sederhana, melapor kepada orang dewasa, menjadi penengah, atau menunjukkan perilaku prososial yang berani bagi teman. Namun, posisi aktif ini perlu dipahami sebagai arah konseptual, bukan bukti capaian empiris. Peran *bystander* bersifat dinamis dan dapat bergerak antara posisi pasif, membela, atau mendukung perilaku agresif (García-Carrera et al., 2026). Perilaku *bystander* anak dapat berupa membantu, menarik diri, atau ikut terlibat dalam perilaku negatif (Kvestad et al., 2024). Dengan demikian, tahapan dalam Kurikulum *Bystander* berfungsi sebagai peta untuk membantu guru mengarahkan anak dari posisi melihat menuju tindakan prososial yang sesuai perkembangan.

Nilai Inti Kurikulum *Bystander* sebagai Kerangka Operasional Pembelajaran Sosial-Emosional

Hasil analisis dokumen menunjukkan bahwa nilai inti dalam Kurikulum *Bystander* tidak berfungsi sebagai daftar karakter yang berdiri sendiri. Lima nilai inti digunakan sebagai kerangka operasional untuk menerjemahkan pembelajaran sosial-emosional ke dalam respons sosial anak. Asih Aktif berfungsi sebagai dasar afektif, Asah Nurani sebagai dasar moral, Tuturan Peduli sebagai jembatan komunikasi, Niteni Aksi sebagai kesadaran situasional, dan Laku Berani sebagai bentuk tindakan prososial. Dengan kerangka ini, keberanian sosial tidak dipahami sebagai tindakan spontan, tetapi sebagai hasil dari proses belajar yang membantu anak merasakan kondisi teman, menilai situasi, menyampaikan respons, dan memilih tindakan yang aman. Pembelajaran nilai pada PAUD perlu disusun secara holistik, integratif, dan dekat dengan pengalaman anak (Rasmini & Karta, 2024).

Nilai Asih Aktif mengarahkan anak untuk mewujudkan empati dalam tindakan sederhana, seperti mendekati teman yang kesulitan, menghibur teman yang sedih, atau menawarkan bantuan. Fungsi ini sejalan dengan pendidikan nilai kemanusiaan berbasis budaya damai yang menempatkan kasih sayang, bantuan, empati, dan kerja sama sebagai bagian penting dalam membangun lingkungan prasekolah yang inklusif dan damai (Parwoto et al., 2023). Nilai Asah Nurani melengkapi dimensi tersebut dengan membantu anak memahami alasan moral di balik tindakan prososial. Anak tidak hanya diminta mengetahui bahwa memukul, mengejek, atau merebut mainan itu tidak baik, tetapi juga diajak memahami dampaknya terhadap perasaan teman.

Nilai Tuturan Peduli menjadi penting karena dalam situasi *bystander*, anak sering belum memiliki bahasa yang cukup untuk menyatakan ketidaksetujuan atau membantu teman tanpa bersikap agresif. Perilaku asertif pada anak usia 4-5 tahun berkaitan dengan kemampuan mengekspresikan pikiran, perasaan, dan keinginan secara jujur serta tegas, tetapi tetap menghargai orang lain (Dinnillah et al., 2025). Dalam Kurikulum *Bystander*, Tuturan Peduli membantu anak menggunakan bahasa seperti "berhenti", "aku tidak suka", "jangan dorong teman", atau "ayo main bersama" dengan cara yang santun.

DOI: 10.31004/obsesi.v10i4.8339

Nilai Niteni Aksi memberi ruang bagi anak untuk mengamati ekspresi teman, mengenali sebab-akibat tindakan, dan membaca apakah suatu peristiwa membutuhkan bantuan. Nilai ini dekat dengan gagasan niteni dalam konsep *Tri-N* Ki Hajar Dewantara, yaitu proses memahami sebelum menirukan dan mengembangkan tindakan. Pendekatan *niteni, niroake*, dan *nambahi* dapat mendukung pembentukan karakter anak melalui pengamatan, peniruan, dan pengembangan tindakan (Hayati et al., 2025). Laku Berani kemudian menjadi titik integratif dari nilai-nilai sebelumnya. Keberanian dalam kurikulum ini tidak dimaknai sebagai tindakan konfrontatif, tetapi sebagai kemampuan anak membantu, menolak perilaku tidak nyaman, melapor kepada guru, atau menjadi penengah sederhana. Dengan demikian, kekuatan nilai inti Kurikulum *Bystander* terletak pada penyusunan nilai yang lebih terarah pada situasi *bystander*, bukan sekadar pendidikan karakter secara umum.

Strategi Pembelajaran Berbasis Pengalaman untuk Mendorong Respons *Bystander* yang Lebih Aktif

Strategi pembelajaran dalam Kurikulum *Bystander* diarahkan untuk menghadirkan pengalaman sosial yang konkret, berulang, dan dekat dengan kehidupan anak. Strategi yang digunakan meliputi *storytelling*, *role-play*, bermain, simulasi sosial, dan media visual. Strategi ini tidak berdiri sebagai variasi kegiatan semata, tetapi menjadi mekanisme pedagogis untuk membantu anak bergerak dari posisi pasif atau ragu menuju respons yang lebih aktif. Anak tidak hanya diberi penjelasan bahwa membantu teman adalah perilaku baik, tetapi diajak melihat contoh situasi, menamai emosi, memahami dampak tindakan, mencoba pilihan respons, dan merefleksikan cara membantu yang aman.

Storytelling menjadi strategi awal karena cerita membantu anak memahami situasi sosial melalui pengalaman naratif. *Storybook read-aloud* tentang *bullying* dapat membantu anak prasekolah mengenali tindakan *bullying* dan mendorong respons yang lebih aktif (Rosen et al., 2025). Dalam Kurikulum *Bystander*, cerita menjadi ruang aman bagi anak untuk mengamati situasi sosial sebelum diminta bertindak secara langsung. Metode cerita mendukung perkembangan sosial-emosional anak, termasuk mengenali perasaan teman, bekerja sama, berbagi, dan memahami tata krama sosial (Batubara et al., 2023). *Storytelling* yang interaktif, bermuatan moral, dan dekat dengan konteks budaya dapat mendukung pengenalan emosi, pengambilan perspektif, serta kecenderungan prososial anak usia dini (Dewi & Kurniawati, 2026). *Physical storytelling* membantu anak memahami dan mengekspresikan empati melalui keterlibatan tubuh, ekspresi, dan peniruan peran (Hertiki et al., 2025). Karena itu, *storytelling* dapat menjadi pintu masuk untuk menguatkan Asih Aktif dan Asah Nurani.

Role-play memperkuat proses tersebut karena memberi anak kesempatan mencoba respons sosial dalam situasi yang menyerupai pengalaman nyata. Model *role-play* sosial-emosional memberi ruang bagi anak untuk berlatih sebagai target, *helper*, dan *observer* melalui narasi dramatik, permainan emosi, dan refleksi (Ramadan et al., 2025). Dalam Kurikulum *Bystander*, *role-play* dapat digunakan untuk melatih anak mengatakan "STOP", menolak tindakan tidak nyaman secara sopan, menghibur teman, atau mencari bantuan guru. Strategi ini penting karena anak yang tidak bertindak belum tentu tidak peduli; sebagian anak belum mengetahui apa yang harus dikatakan atau dilakukan.

Bermain menjadi ruang alami untuk melatih respons sosial karena konflik anak usia dini sering muncul dalam kegiatan bermain, seperti berebut mainan, menolak teman masuk kelompok, mengejek, atau mendorong teman. Pembelajaran bermain mendukung perkembangan sosial-emosional anak, termasuk kerja sama, empati, toleransi, komunikasi, pemecahan masalah, rasa percaya diri, dan perilaku membantu (Hasnah et al., 2024; Sudaryanti et al., 2024). Dalam Kurikulum *Bystander*, bermain berfungsi sebagai konteks pedagogis untuk menghidupkan nilai Asih Aktif, Tuturan Peduli, Niteni Aksi, dan Laku Berani dalam interaksi sehari-hari. Melalui permainan kelompok, anak belajar menunggu giliran, mengikuti aturan, membaca ekspresi teman, dan mencoba bantuan sederhana.

Simulasi sosial dan media visual melengkapi strategi tersebut. Simulasi sosial memungkinkan guru menghadirkan skenario sederhana secara terstruktur, misalnya teman tidak diajak bermain, mainan direbut, atau ada anak diejek. Pendidikan karakter berbasis kelas dan aktivitas membutuhkan perencanaan, variasi strategi, keterlibatan aktif anak, serta dukungan guru secara berkelanjutan (Handoko & Sakti, 2023). Intervensi *bystander* yang memadukan edukasi, empati, dan pelatihan keterampilan sosial mendukung perubahan dari posisi pasif menuju *defender* (Ningrat & Arifandy, 2025). Dengan demikian, simulasi sosial dalam Kurikulum *Bystander* dapat dipahami sebagai latihan terarah agar anak tidak hanya memahami nilai, tetapi juga mencoba respons sosial secara aman.

Media visual seperti gambar, kartu emosi, animasi, atau video pendek membantu anak mengenali ekspresi, urutan peristiwa, dan akibat dari tindakan. Media visual dan interaktif dapat meningkatkan perhatian, pemahaman, serta keterlibatan anak dalam pembelajaran (Hikmah et al., 2024; Nurlaili et al., 2026). Dongeng

DOI: 10.31004/obsesi.v10i4.8339

digital dapat digunakan untuk menanamkan karakter anak melalui *moral knowing*, *moral feeling*, dan *moral action* (Khotimah & Cholimah, 2025). Dengan demikian, strategi dalam Kurikulum *Bystander* bekerja sebagai rangkaian pengalaman belajar yang menghubungkan pemahaman nilai dengan tindakan prososial.

Penilaian Autentik sebagai Cara Membaca Perkembangan Keberanian Sosial Anak

Hasil analisis menunjukkan bahwa sistem penilaian dalam Kurikulum *Bystander* tidak diarahkan untuk mengukur keberanian sosial melalui tes atau jawaban verbal anak semata. Penilaian dirancang untuk membaca bagaimana nilai Asih Aktif, Asah Nurani, Tuturan Peduli, Niteni Aksi, dan Laku Berani muncul dalam interaksi sehari-hari. Fokus penilaian terletak pada perilaku yang tampak dalam situasi sosial nyata, seperti menolong teman, menunggu giliran, menggunakan kata "tolong", mengatakan "stop" secara santun, melapor kepada guru, atau menegur teman tanpa menyakiti. Posisi ini penting karena anak usia dini belum selalu mampu menjelaskan nilai secara verbal, tetapi dapat menunjukkan perkembangan melalui tindakan kecil yang muncul dalam bermain dan berinteraksi.

Teknik penilaian dalam kurikulum ini meliputi observasi naratif, catatan anekdot sosial, ceklis perkembangan *social-bystander*, portofolio karya anak, dokumentasi foto berseri, dan laporan naratif perkembangan. Rangkaian teknik tersebut menempatkan penilaian sebagai bagian dari proses membaca perkembangan, bukan sekadar administrasi setelah pembelajaran selesai. Perkembangan sosial-emosional anak dipengaruhi oleh lingkungan yang aman, responsif, dan memberi kesempatan anak mempraktikkan kompetensi sosial-emosional dalam rutinitas pendidikan (Zarra-Nezhad et al., 2023). Dalam konteks Kurikulum *Bystander*, prinsip tersebut tampak pada penilaian yang dilakukan melalui pengamatan langsung dalam bermain dan interaksi kelas.

Guru PAUD sering memahami pembelajaran sosial-emosional melalui perilaku yang tampak, seperti komunikasi, empati, kerja sama, dan interaksi teman sebaya, tetapi belum selalu menangkap aspek intrapersonal seperti kesadaran diri, pengelolaan diri, dan pengambilan keputusan bertanggung jawab (Beceren et al., 2025). Sistem penilaian autentik dalam Kurikulum *Bystander* dapat membantu guru membaca proses tersebut secara lebih utuh. Guru tidak hanya mencatat apakah anak "baik kepada teman", tetapi juga memperhatikan apakah anak mengenali situasi, memahami perasaan teman, menggunakan bahasa yang tepat, mengelola rasa takut atau ragu, lalu memilih respons yang aman.

Perilaku *bystander* anak dapat dibaca melalui beberapa kemungkinan respons, yaitu membantu anak yang menjadi sasaran, menarik diri dari situasi, atau ikut terlibat dalam perilaku negatif (Kvestad et al., 2024). Dengan demikian, penilaian keberanian sosial tidak cukup dilihat dari ada atau tidaknya tindakan, tetapi juga dari arah respons anak. Observasi, wawancara, dan dokumentasi dapat digunakan untuk memahami perkembangan perilaku asertif anak dalam konteks alami PAUD (Dinnillah et al., 2025). Dalam Kurikulum *Bystander*, prinsip ini tampak pada penilaian terhadap cara anak berbicara, konteks munculnya respons, dukungan guru, dan konsistensi perilaku dalam situasi berbeda.

Implikasi Teoretis dan Praktis Kurikulum *Bystander* bagi Pembelajaran PAUD

Secara teoretis, Kurikulum *Bystander* memberi kontribusi pada pembelajaran sosial-emosional PAUD dengan memosisikan keberanian sosial sebagai proses yang menghubungkan empati, regulasi diri, kesadaran moral, komunikasi peduli, kesadaran situasional, dan tindakan prososial. Kerangka ini memperluas kajian *bystander* pada anak usia dini karena anak tidak hanya diposisikan sebagai penerima nilai, tetapi sebagai subjek yang belajar membaca situasi sosial dan mencoba tindakan yang aman. Lima nilai inti dan empat tahapan *bystander* juga memberi peta konseptual untuk memahami perubahan anak dari posisi pasif menuju respons prososial.

Secara praktis, kurikulum ini dapat menjadi acuan awal bagi guru PAUD dalam merancang pembelajaran sosial-emosional yang dekat dengan kehidupan kelas. *Storytelling*, *role-play*, bermain, simulasi sosial, media visual, dan penilaian autentik dapat diintegrasikan dalam rutinitas harian seperti bermain bebas, kegiatan kelompok, antre, penyelesaian konflik sederhana, dan refleksi akhir hari. Selain itu, dukungan keluarga tetap diperlukan karena pembentukan karakter anak dipengaruhi oleh pengalaman relasional yang berulang, termasuk nilai kepercayaan, kepedulian, toleransi, dan kemampuan menyelesaikan konflik secara konstruktif (Aisyah et al., 2026). Dengan demikian, pembelajaran *bystander* tidak harus berdiri sebagai program terpisah, tetapi dapat menjadi bagian dari budaya kelas dan kemitraan sekolah-keluarga melalui pembiasaan, teladan, dan penguatan guru.

DOI: 10.31004/obsesi.v10i4.8339

Limitasi dan Rekomendasi Pengembangan Lanjutan Kurikulum *Bystander*

Penelitian ini terbatas pada analisis dokumen konseptual, sehingga belum dapat menyimpulkan validitas, kepraktisan, maupun efektivitas Kurikulum *Bystander* dalam meningkatkan keberanian sosial anak usia dini. Temuan yang dapat ditegaskan hanya sebatas koherensi antara nilai inti, tahapan perkembangan, strategi pembelajaran, sistem penilaian, dan dukungan literatur. Selain itu, indikator nilai Asih Aktif, Asah Nurani, Tuturan Peduli, Niteni Aksi, dan Laku Berani masih perlu diperiksa dari sisi ketepatan perkembangan anak, kejelasan bahasa, kelayakan strategi, dan kemudahan penerapannya.

Pengembangan lanjutan perlu diarahkan pada validasi isi oleh ahli PAUD, ahli kurikulum, ahli perkembangan sosial-emosional, dan praktisi asesmen anak usia dini. Setelah itu, diperlukan uji keterbacaan guru, pengembangan rubrik indikator yang lebih operasional, serta uji coba terbatas untuk melihat apakah kurikulum dapat diterapkan secara aman, konkret, dan sesuai perkembangan anak. Media pendukung seperti buku cerita, kartu situasi, boneka peran, atau video pendek juga perlu dikembangkan agar kurikulum lebih mudah digunakan dalam praktik kelas PAUD.

Simpulan

Penelitian ini menganalisis dokumen rancangan Kurikulum *Bystander* berbasis empati dalam menumbuhkan keberanian sosial anak usia dini. Hasil kajian menunjukkan bahwa kurikulum ini memiliki struktur konseptual yang koheren dalam menghubungkan nilai inti, tahapan perkembangan, strategi pembelajaran, dan penilaian autentik. Keterhubungan tersebut memosisikan keberanian sosial sebagai proses bertahap yang berkembang melalui kemampuan anak mengenali situasi sosial, memahami perasaan teman, mengelola respons diri, menggunakan tuturan peduli, dan mencoba tindakan prososial yang aman. Secara konseptual, kurikulum ini memberi kontribusi bagi pembelajaran sosial-emosional PAUD dengan menempatkan anak sebagai *bystander* yang belajar bergerak dari respons pasif menuju tindakan yang lebih peduli dan bertanggung jawab. Namun, karena masih berupa rancangan konseptual, kurikulum ini perlu dilanjutkan melalui validasi ahli, uji keterbacaan guru, pengembangan rubrik indikator, dan uji coba terbatas.

Daftar Pustaka

Adeniran, A. O., & Tayo-Ladega, O. T. (2024). Understanding literature Review as a research method. *American International Journal of Humanities, Arts and Social Sciences*, 26–35. https://doi.org/10.46545/aijhass.v6i1.333

Aisyah, S., Novita, D., Mariani Noor, N., Syarah, E. S., Mustapa, N., & Himphinit, M. (2026). Parenting for children's character in multicultural context: Insights on trust, caring, tolerance, and forgiveness. *JGA*, *11*(1), 81–97. https://doi.org/10.14421/jga.2026.111-06

Ayhan, S., & Gönültaş, S. (2024). Bystander responses in five-steps: Paving road to prosocial intervention to social exclusion through social-cognition. *British Journal of Developmental Psychology*, *42*(4), 517–523. https://doi.org/10.1111/bjdp.12513

Batubara, L. F., Agustini, R., & Lubis, J. N. (2023). Meningkatkan perkembangan sosial emosional anak melalui metode cerita. *Jurnal Obsesi : Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, *7*(5), 5961–5972. https://doi.org/10.31004/obsesi.v7i5.5336

Beceren, B. Ö., Baydemir, C., & Arı Arat, C. (2025). Exploring preschool teachers perspectives on social and emotional learning in early childhood: A qualitative inquiry. *Journal of Pedagogical Research*. https://doi.org/10.33902/JPR.202534890

Chen, J. J., Rivera-Vernazza, D. E., Lin, J. C., & Spricigo, A. (2026). An observational study of prosocial and antisocial behaviors in preschool children: behavioral patterns, developmental trends, and contextual differences. *International Journal of Early Childhood*, *58*(1), 499–525. https://doi.org/10.1007/s13158-026-00491-3

Cohane, S. K., & Schneider, B. H. (2024). Understanding the situation of bystanders to inform anti-bullying interventions. *Frontiers in Psychology*, *15*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1116860

Damongilala, M., Solang, D., & Hartati, M. (2025). Pengaruh bystander effect terhadap perilaku prososial mahasiswa psikologi universitas negeri manado. CAUSALITA : Journal of Psychology, 3, 340–349. https://doi.org/10.62260/causalita.v3i2.572

Dewi, M. C., & Kurniawati, F. (2026). *Unpacking the pedagogical mechanisms of storytelling for empathy development in early childhood: a prisma-based systematic review*. *16*(1), 195–210. https://doi.org/10.23960/jpp

DOI: 10.31004/obsesi.v10i4.8339

Dinnillah, M., Jayadinata, A. K., & Nikawanti, G. (2025). Peran guru dalam mengembangkan perilaku asertif pada anak usia 4-5 tahun. *Jurnal Obsesi : Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, *9*(6), 3347–3355. https://doi.org/10.31004/obsesi.v9i6.7680

García-Carrera, P., Ortega-Ruiz, R., Camacho, A., Garandeau, C. F., Salmivalli, C., & Romera, E. M. (2026). Trajectories of bystander behaviors in bullying during secondary education: the role of moral disengagement and conformity to peer pressure. *Journal of Youth and Adolescence*, *55*(1), 168–183. https://doi.org/10.1007/s10964-025-02276-8

Gungordu, N., Hernandez-Reif, M., Walker, D. I., & Wind, S. A. (2025). Empathy and creativity as foundations and predictors of how prosocial behavior develops in preschool age children. *International Journal of Child Care and Education Policy*, *19*(1), 6. https://doi.org/10.1186/s40723-025-00147-0

Handoko, S., & Sakti, S. A. (2023). Optimizing classroom and activity-based character education: A comprehensive guide to best practices and implementation strategies in early childhood education. *Golden Age: Jurnal Ilmiah Tumbuh Kembang Anak Usia Dini*, *8*(2), 79–88. https://doi.org/10.14421/jga.2023.82-03

Hanifah, I., & Muthmainah. (2024). Assessing anti-bullying program implementation in early childhood education: A cipp-based evaluation study. *Golden Age: Jurnal Ilmiah Tumbuh Kembang Anak Usia Dini*, *9*(4), 703–720. https://doi.org/10.14421/jga.2024.94-10

Hasnah, S., Gusnarib, & Rahmah, H. (2024). Metode pembelajaran bermain: apakah berpengaruh terhadap perkembangan karakter sosial anak usia dini? *Jurnal Obsesi : Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, *8*(6), 2025–2032. https://doi.org/10.31004/obsesi.v7i6.6427

Hayati, N., Widowati, A., Wakid, M., & Zain, A. (2025). *The effectiveness of niteni, niroake, nambahi (3n) learning innovation to promote early childhood's characters* (pp. 1135–1155). https://doi.org/10.2991/978-2-38476-360-3_98

Hertiki, H., Setiawan, R., & Iasya, L. (2025). From page to playground: implanting empathy through physical storytelling for kindergarten students. *English Learning Innovation*, *6*(2), 239–254. https://doi.org/10.22219/englie.v6i2.39409

Hikmah, Wongsonadi, S. K., Hartati, S., & Jahja, Y. (2024). Enhancing early childhood social-emotional skills through innovative interactive learning media. *Asian Journal of Social and Humanities*, *3*, 526. https://ajosh.org/

Hiremawati, A. D., Bagus, A., & Ganesha, S. (2025). The role of family as mediators in the influence of social media on prosocial behavior and adolescent aggression: a systematic review (SLR). *Humanitas*, *9*(2), 209–232.

Hosokawa, R., Matsumoto, Y., Nishida, C., Funato, K., & Mitani, A. (2024). Enhancing social-emotional skills in early childhood: Intervention study on the effectiveness of social and emotional learning. *BMC Psychology*, *12*(1), 761. https://doi.org/10.1186/s40359-024-02280-w

Katona, Z., Tarkó, K., Petrovszki, Z., Győri, F., Vári, B., Polcsik, B., & Berki, T. (2024). The role of social problem-solving and prosocial behavior in first aid willingness among adolescents in hungary. *Children*, *11*(6), 714. https://doi.org/10.3390/children11060714

Khotimah, M. K., & Cholimah, N. (2025). Implementation of digital fairy tales in an effort to cultivate character in children aged 5-6 years. *Jurnal Pendidikan Anak*, *14*(1), 60–69. https://journal.uny.ac.id/publications/jpa/article/view/1086

Kirana, A., Kurniawati, A. B., & Sugiana. (2024). Frequency of device use on prosocial behavior of early age children 5-6 years. *Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini Undiksha*, *11*(3), 525–534. https://doi.org/10.23887/paud.v11i3.62001

Klasin, M., Wayan Ari Farnili, N., & Safiul Umam, M. . Teknik pemodelan pendekatan konseling perilaku untuk mengurangi perilaku agresif dalam penciptaan sekolah ramah anak. Jurnal Ikatan Keluarga Alumni Undiksha, 24. https://doi.org/10.23887/ika.v24i1.104995

Kusuma, A. R., Liftiah, & Diana. (2025). Empathy as a predictor of behavioral problems in early childhood: a gender-based analysis. *Golden Age: Jurnal Ilmiah Tumbuh Kembang Anak Usia Dini*, *10*(3), 549–561. https://doi.org/10.14421/jga.2025.103-10

Kvestad, I., Adolfsen, F., Angeles, R. C., Brandseth, O. L., Breivik, K., Evertsen, J. G., Foer, I. K., Haaland, M., Homola, B. M., Hoseth, G. E., Jonsson, J., Kjerstad, E., Kyrrestad, H., Martinussen, M., Moberg, A., Moberg, K., Skogstrand, A., Solberg, L. R., & Aasheim, M. (2024). Effectiveness of a bullying intervention (be-prox) in norwegian early childhood and education care centers: protocol for a cluster randomized controlled trial. *JMIR Research Protocols*, *13*, e60626. https://doi.org/10.2196/60626

DOI: 10.31004/obsesi.v10i4.8339

Ningrat, R. C., & Arifandy, M. (2025). Bystander bullying reduction interventions: a systematic review. *Asian Journal of Healthy and Science*, *4*(1). https://ajhsjournal.ph/index.php/gp

(2026) Nurlaili, N., Mustapa, N., Jovanka, D. R., & Utoyo, S. . Video cerita animasi sebagai media peningkatan pengetahuan pangan pada anak usia prasekolah: kajian literatur sistematis. PAUDIA, 128–142. https://doi.org/10.26877/paudia.v15i1.2969

Parwoto, Amir, R., Amriani. H, S. R., Syamsuardi, & Herlina. (2023). Mixed-method approach for human value education in Inclusive pre-schools: Cultivating peace to mitigate child conflicts. *Golden Age: Jurnal Ilmiah Tumbuh Kembang Anak Usia Dini*, *8*(3), 159–169. https://doi.org/10.14421/jga.2023.83-05

Puspitasari, R. N., Al Baqi, S., & Sari, I. F. (2025). Prosocial behavior among preschool children in coastal and highland regions of east java: a descriptive comparative study. *Golden Age: Jurnal Ilmiah Tumbuh Kembang Anak Usia Dini*, *10*(3), 459–469. https://doi.org/10.14421/jga.2025.103-03

Rahawarin, B., & Nurhattati, K. (2026). Synthesis of educational aspirations of indigenous ethnic groups in indonesia: A systematic literature review Based on Scopus and google scholar (2020-2025). *Journal of Educational Sciences*, *10*(1), 1088–1106. https://doi.org/10.31258/jes.10.1.p.1088-1106

Ramadan, M. P., Rahmawati, Y., & Dhieni, N. (2025). *A social-emotional role-play model fos-ters anti-bullying awareness in early childhood*. *32*(S5), 2025. https://www.tpmap.org/

Rasmini, N. W., & Karta, I. W. (2024). Scientific learning based on tri hita karana on pancasila profile students of early childhood. *Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini Undiksha*, *12*(1), 80–88. https://doi.org/10.23887/paud.v12i1.76895

Ritgens, C., Bondü, R., & Warschburger, P. (2024). Links between self-regulation patterns and prosocial behavior trajectories from middle childhood to early adolescence: a longitudinal study. *Frontiers in Psychology*, *15*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1480046

Rosen, L. H., Scott, S. R., & Higgins, M. G. (2025). Books and bullies: responses to bullying in preschool students. *International Journal of Bullying Prevention*, *7*(1), 1–12. https://doi.org/10.1007/s42380-023-00171-z

Sabou, A.-M., Georgescu, R. D., & Dobrean, A. (2025). Empathy and bystander roles in children and adolescents: a systematic review and meta-analysis. *Educatia 21*, (30), 45–71. https://doi.org/10.24193/ed21.2025.30.05

Snyder, H. (2024). Designing the literature review for a strong contribution. *Journal of Decision Systems*, *33*(4), 551–558. https://doi.org/10.1080/12460125.2023.2197704

Sudaryanti, Prayitno, Arifiyanti, N., & Maharani, O. (2024). Pengembangan kemampuan motorik dan sosial emosional anak usia dini menggunakan permainan tradisional. *Jurnal Pendidikan Anak*, *13*(1), 114–125. https://doi.org/https://doi.org/10.21831/jpa.v13i1.387

Torige, S., Yasumuro, S., & Iwaki, S. (2025). Bystanders witnessing social exclusion exhibit reduced physiological responses of empathy: an eeg study. *Frontiers in Psychology*, *16*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1593873

Tusquellas, N., López-Villanueva, D., Palau, R., & Santiago, R. (2025). Educational conceptual model design research methodology. Universitas Tarraconensis Revista de Ciències de l Educació, , e4103. https://doi.org/10.17345/ute.2025.4103

Umar, U., Jayanti, M. I., Kadir, A., Firdaus, A. Y., Retnoningsih, R., & Rafiuddin, R. (2025). Mapping trends in research on the enhancement of students' social skills and prosocial behavior: a systematic literature review. *Educational Process International Journal*, *14*(1). https://doi.org/10.22521/edupij.2025.14.70

Vairami, M., Aivazidi, M., & Petrogiannis, K. (2025). The mediating role of prosocial motivation in the relationship between empathy and prosocial be-havior in early adolescence. *International Journal of Educational Psychology*, *14*(3), 178–198. https://doi.org/10.17583/ijep.17925

Zarra-Nezhad, M., Suhonen, K., & Sajaniemi, N. (2023). Keeping early social-emotional learning developmental: The development, implementation, and preliminary evaluation of a preventive intervention program for early childhood education and care. *International Journal of Developmental Science: Biopsychosocial Mechanisms of Change, Human Development, and Psychopathology - Perspectives from Psychology, Neuroscience, and Genetics*, *17*(4), 113–125. https://doi.org/10.3233/DEV-220332

Zhong, L., Ying, Y., Zeng, C., Li, J., & Li, Y. (2024). Exploring the interplay of parenting styles, basic empathy, domestic violence, and bystander behavior in adolescent school bullying: a moderated mediation analysis. *Frontiers in Psychiatry*, *15*. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2024.1452396