

Self-Efficacy Guru Sekolah Dasar dalam Pencegahan dan Intervensi Bullying: Tinjauan Tematik dari Perspektif Perkembangan Anak

Elementary School Teachers' Self-Efficacy in Bullying Prevention and Intervention: A Thematic Review from a Child Development Perspective

Anastasia Arta Uli*, Feri Dwi Jayanti, Prince Clinton Immanuel Christian Damanik, Rizki Achmad Husaeni, Mohammad Idham Chaled

Fakultas Ilmu Pendidikan, Universitas Negeri Jakarta, Indonesia

* anastasiauli@unj.ac.id (Primary Contact)

ABSTRACT

School bullying affects students' social-emotional development, and the effectiveness of teachers' role in preventing and handling it depends heavily on self-efficacy, teachers' belief in their own capability to manage bullying in the classroom. This article presents a thematic review synthesizing two international systematic reviews (Fischer et al., 2021; van Aalst et al., 2022) together with empirical studies published between 2016 and 2026, extended through the lens of children's cognitive and psychosocial development (Olson et al., 2025; Issawi & Dauphin, 2017). The synthesis shows that teacher self-efficacy is shaped by Bandura's four sources (Pfitzner-Eden, 2016): mastery experience, vicarious experience, social persuasion, and affective states, realized through teaching experience, anti-bullying training, structural school support, and teachers' socio-emotional competence. Teachers with higher self-efficacy are more proactive in addressing physical bullying, though this confidence declines for relational bullying and cyberbullying. Given that primary school children are in Piaget's concrete operational stage and Erikson's industry-versus-inferiority stage, teacher self-efficacy becomes a critical protective factor for students' social-emotional development. The article recommends strengthening simulation-based training, clearer school policies, and further research on self-efficacy instruments sensitive to modern forms of bullying.

Keywords

teacher self-efficacy;
bullying; primary
school; child
development; social
emotional learning

Article History

Received: 2026-07-14
Accepted: 2026-07-31

Copyright © 2026, Uli et al.
Published by MAN 4 Kota Pekanbaru
DOI: [10.56113/takuana.v5i2.645](https://doi.org/10.56113/takuana.v5i2.645)

1. PENDAHULUAN

Bullying di lingkungan sekolah dasar merupakan isu yang mendapat perhatian luas dalam dua dekade terakhir. Siswa sekolah dasar kerap terlibat dalam perilaku agresif, baik sebagai

pelaku, korban, maupun *bystander*, dengan dampak yang tidak hanya memengaruhi kondisi emosional siswa yang terlibat, tetapi juga iklim kelas, kualitas pembelajaran, serta kesejahteraan psikologis seluruh komunitas sekolah (Fischer dkk., 2021; van Aalst dkk., 2022). Karena itu, upaya pencegahan dan intervensi bullying menjadi prioritas dalam kebijakan pendidikan di berbagai negara.

Pada usia sekolah dasar, perkembangan kognitif, sosial, dan emosional anak berada pada fase penting yang memengaruhi dinamika interaksi mereka di sekolah. Menurut teori Piaget mengenai tahap *operasional konkret* (Olson dkk., 2025), siswa sekolah dasar berada pada tahap ketika anak mulai mampu berpikir logis mengenai objek dan peristiwa nyata, namun masih kesulitan memahami konsep abstrak dan sudut pandang yang kompleks. Keterbatasan ini menjelaskan mengapa konflik sosial, termasuk bullying, masih sering terjadi karena anak belum sepenuhnya memahami dampak jangka panjang dari perilaku agresif terhadap teman sebayanya.

Dari perspektif perkembangan psikososial, teori Erikson mengenai tahap *industry vs. inferiority* (Issawi & Dauphin, 2017) menempatkan anak usia sekolah dasar pada tahap ketika anak berusaha menunjukkan kompetensi, diterima oleh kelompok, dan menghindari perasaan gagal. Keinginan untuk memperoleh status sosial di antara teman sebaya sering kali menjadi faktor yang memicu atau memperkuat perilaku bullying, sementara anak yang mengalami viktimisasi dapat kehilangan rasa kompeten dan percaya diri.

Keterbatasan keterampilan empati, regulasi emosi, dan pemecahan konflik yang khas pada usia ini—ditambah dinamika kelompok sebaya—menjadikan siswa sekolah dasar kelompok yang rentan terhadap keterlibatan dalam bullying. Dalam konteks ini, guru memiliki posisi strategis: sebagai figur yang paling dekat dengan siswa sehari-hari, guru berperan mengawasi interaksi siswa, membangun norma kelas, serta bertindak ketika insiden terjadi (Fischer & Bilz, 2019). Namun, efektivitas peran ini sangat bergantung pada *self-efficacy* guru, yaitu keyakinan terhadap kemampuan diri dalam menerapkan strategi pencegahan, pengelolaan perilaku, dan intervensi yang tepat sesuai teori Bandura mengenai *self-efficacy* (Pfitzner-Eden, 2016). Guru dengan *self-efficacy* tinggi terbukti lebih proaktif, konsisten, dan tepat waktu dalam menangani bullying, sedangkan guru dengan *self-efficacy* rendah cenderung ragu atau menghindari intervensi (Fischer & Bilz, 2019; Gregus dkk., 2017).

Dua tinjauan sistematis internasional telah membahas topik ini secara mendalam. Fischer, John, dan Bilz (2021) mensintesis 36 publikasi berbasis 33 studi mengenai *self-efficacy* guru dalam intervensi bullying dan menyimpulkan bahwa konstruk ini bersifat heterogen serta belum konsisten berhubungan dengan probabilitas intervensi guru. Van Aalst, Huitsing, dan Veenstra (2022) meninjau 75 studi mengenai karakteristik dan perilaku guru sekolah dasar terkait bullying menggunakan kerangka *Theory of Planned Behavior*, dengan *self-efficacy* sebagai salah satu komponen kontrol perilaku. Kedua tinjauan tersebut memberikan peta yang kaya mengenai anteseden dan konsekuensi *self-efficacy* guru, namun belum secara eksplisit mengaitkan temuan tersebut dengan karakteristik perkembangan kognitif dan psikososial siswa sekolah dasar—padahal kerentanan siswa terhadap bullying sangat dibentuk oleh tahap perkembangan tersebut.

Artikel ini menyajikan tinjauan tematik yang memperbarui dan memperluas dua tinjauan sebelumnya dengan menambahkan studi empiris yang terbit hingga tahun 2026, serta menempatkan temuan tersebut dalam kerangka perkembangan anak usia sekolah dasar. Tinjauan ini bertujuan untuk (1) memetakan bagaimana *self-efficacy* guru sekolah

dasar digambarkan dalam berbagai studi, (2) mengidentifikasi faktor-faktor yang memengaruhi *self-efficacy* tersebut, serta (3) menelaah kontribusi *self-efficacy* terhadap praktik pencegahan dan intervensi bullying dikaitkan dengan karakteristik perkembangan anak.

2. METODE

Artikel ini menggunakan pendekatan tinjauan tematik (*thematic review*) yang mengacu pada prinsip pelaporan PRISMA (Page dkk., 2021), sekaligus membangun sintesis di atas dua tinjauan sistematis terdahulu, yaitu Fischer dkk. (2021) dan van Aalst dkk. (2022). Penelusuran literatur tambahan dilakukan pada basis data Scopus, Web of Science, ERIC, SpringerLink, Wiley Online Library, dan SAGE Journals, serta Google Scholar dan Garuda untuk literatur nasional, dengan rentang publikasi 2016-2026. Kata kunci yang digunakan meliputi kombinasi "teacher self-efficacy", "bullying", "school bullying", "primary school", "elementary school", serta padanan bahasa Indonesia "efikasi diri guru" dan "bullying sekolah dasar". Penelusuran manual melalui daftar pustaka artikel relevan (*snowballing*) turut dilakukan untuk menemukan studi tambahan berkonteks Indonesia.

Kriteria inklusi meliputi: (1) studi empiris atau tinjauan sistematis yang membahas *self-efficacy* guru dalam konteks bullying di jenjang pendidikan dasar, (2) diterbitkan pada rentang 2016-2026, (3) tersedia teks lengkap atau abstrak terstruktur, dan (4) berbahasa Indonesia atau Inggris. Studi yang hanya membahas *self-efficacy* siswa (bukan guru), atau bullying tanpa kaitan dengan peran guru, dikeluarkan dari sintesis. Berdasarkan proses tersebut, sintesis ini dibangun di atas dua tinjauan sistematis utama yang secara kumulatif telah menelaah lebih dari 100 studi primer, diperkaya tujuh studi empiris tambahan yang terbit setelah atau di luar cakupan kedua tinjauan tersebut, termasuk dua studi berkonteks Indonesia (Eldridge & Jenkins, 2019; Fischer & Bilz, 2019; Gregus dkk., 2017; Amawidyati & Hana, 2017; Muna dkk., 2021; van Aalst dkk., 2024; Shahrour dkk., 2025). Dengan demikian, tinjauan ini bersifat sintesis-interpretatif yang memperluas basis bukti dan sudut pandang teoretis dari kajian yang sudah ada, bukan penelusuran sistematis baru yang sepenuhnya independen.

Proses seleksi dilakukan secara berjenjang. Pada tahap identifikasi, artikel potensial dikumpulkan dari basis data dan penelusuran manual sebagaimana dijelaskan sebelumnya. Pada tahap penyaringan judul dan abstrak, artikel yang jelas tidak relevan dikeluarkan, misalnya yang membahas *self-efficacy* siswa (bukan guru), bullying di luar konteks pendidikan dasar, atau *self-efficacy* di ranah non-pendidikan. Pada tahap penilaian teks lengkap, artikel dikeluarkan apabila metode penelitian tidak dilaporkan secara memadai, merupakan pracetak yang belum ditelaah sejawat, atau isinya tumpang tindih dengan cakupan tinjauan sistematis utama yang telah dirujuk (Fischer dkk., 2021; van Aalst dkk., 2022). Melalui proses ini, sintesis akhir menggunakan 14 sumber, terdiri atas dua tinjauan sistematis utama, delapan studi empiris, dan empat rujukan teoretis-metodologis sebagai kerangka interpretasi.

Analisis dilakukan melalui tiga langkah: *coding* data hasil ekstraksi, pengelompokan tema sesuai hubungan antar-temuan, serta sintesis naratif untuk menjelaskan bagaimana *self-efficacy* guru terbentuk, dipengaruhi, dan berperan dalam pencegahan serta intervensi bullying. Tema-tema yang muncul diinterpretasi menggunakan dua kerangka teoretis, yaitu

teori Sosial-Kognitif Bandura (Pfitzner-Eden, 2016) dan teori perkembangan Piaget (Olson dkk., 2025) serta Erikson (Issawi & Dauphin, 2017).

3. HASIL DAN PEMBAHASAN

Studi yang ditinjau berasal dari berbagai konteks negara, termasuk Jerman (Fischer & Bilz, 2019), Belanda (van Aalst dkk., 2022, 2024), Amerika Serikat (Gregus dkk., 2017), Yordania (Shahrour dkk., 2025), dan Indonesia (Amawidyati & Hana, 2017; Muna dkk., 2021), yang menunjukkan bahwa isu *self-efficacy* guru dalam menangani bullying bersifat global dan relevan lintas konteks pendidikan. Sebagian besar penelitian menggunakan pendekatan survei kuantitatif dengan desain potong lintang, sementara sebagian lain menggunakan desain kuasi-eksperimental dan kualitatif fenomenologis. Tabel 1 merangkum karakteristik sejumlah studi kunci yang menjadi rujukan utama tinjauan ini.

Tabel 1. Karakteristik Studi Kunci yang Ditinjau

Penulis (Tahun)	Negara/Konteks	Metode & Sampel	Temuan Kunci terkait <i>Self-Efficacy</i> Guru
Fischer & Bilz (2019)	Jerman	Survei kuantitatif; guru SD-SMP yang melaporkan situasi bullying nyata	<i>Self-efficacy</i> berhubungan dengan probabilitas guru melakukan intervensi, baik pada bullying langsung maupun tidak langsung
Fischer, John, & Bilz (2021)	Internasional (tinjauan sistematis)	36 publikasi berbasis 33 studi	<i>Self-efficacy</i> guru bersifat heterogen; guru umumnya cukup percaya diri, namun hubungannya dengan perilaku intervensi tidak selalu konsisten
van Aalst, Huitsing, & Veenstra (2022)	Internasional (tinjauan sistematis, fokus guru SD)	75 studi disaring; 25 dinilai berkualitas baik	<i>Self-efficacy</i> merupakan komponen kontrol perilaku dalam <i>Theory of Planned Behavior</i> yang memengaruhi kemungkinan guru SD melakukan intervensi
van Aalst, Huitsing, & Veenstra (2024)	Belanda	Survei kuantitatif menguji model TPB pada guru	<i>Self-efficacy</i> (kontrol perilaku) berhubungan positif dengan kemungkinan guru melakukan intervensi pada situasi bullying hipotetis
Gregus dkk. (2017)	Amerika Serikat	Survei guru SD; analisis prediktif	<i>Self-efficacy</i> guru dan intensi menerapkan praktik anti-bullying memprediksi tingkat viktimisasi teman sebaya siswa
Shahrour dkk. (2025)	Yordania	Survei potong lintang; 567 guru	<i>Self-efficacy</i> memediasi hubungan antara sikap guru terhadap bullying dan penanganan bullying secara aktual
Amawidyati & Hana (2017)	Indonesia (Yogyakarta)	Kuasi-eksperimen; program psikoedukasi pada guru SD	Program psikoedukasi bullying terbukti meningkatkan efikasi diri guru SD dalam menangani bullying
Muna, Khotimah, & Zuhaira (2021)	Indonesia (Demak)	Kualitatif fenomenologis; guru SD	<i>Self-efficacy</i> guru bersifat spesifik-konteks; berada pada level sedang saat menghadapi dinamika pembelajaran daring selama pandemi

Analisis tematik menemukan bahwa *self-efficacy* guru dipengaruhi oleh sejumlah faktor yang saling berkaitan. Pengalaman mengajar terbukti memberikan kontribusi positif karena guru yang lebih berpengalaman umumnya lebih terampil membaca situasi sosial kelas dan membedakan bullying dari konflik biasa (Fischer & Bilz, 2019). Pelatihan anti-bullying menjadi faktor lain yang berpengaruh signifikan; program psikoedukasi yang memberikan pengalaman langsung, seperti simulasi kasus dan diskusi kelompok, terbukti secara empiris meningkatkan efikasi diri guru sekolah dasar dalam menangani bullying (Amawidyati & Hana, 2017). Dukungan struktural sekolah, termasuk kebijakan yang jelas dan kepemimpinan yang suportif, turut berperan; guru yang merasa didukung oleh kepala sekolah dan rekan sejawat cenderung memiliki *self-efficacy* lebih tinggi untuk mengambil tindakan (van Aalst dkk., 2022). Konteks pembelajaran turut memengaruhi *self-efficacy* guru; studi pada guru sekolah dasar di Demak selama masa pandemi menemukan bahwa *self-efficacy* guru berada pada level sedang ketika menghadapi dinamika pembelajaran daring yang baru, menegaskan bahwa keyakinan diri guru bersifat spesifik-konteks dan dapat berubah seiring tuntutan situasi (Muna dkk., 2021). Selain itu, sikap guru terhadap bullying turut berinteraksi dengan *self-efficacy*: Shahrour dkk. (2025) menemukan bahwa *self-efficacy* memediasi hubungan antara sikap anti-bullying guru dan penanganan bullying yang sesungguhnya.

Temuan-temuan ini sejalan dengan teori Sosial-Kognitif Bandura (Pfitzner-Eden, 2016), yang menjelaskan bahwa *self-efficacy* terbentuk dari empat sumber, yaitu pengalaman keberhasilan (*mastery experience*), pengalaman vikarius, persuasi sosial, serta kondisi afektif dan fisiologis individu. Pengalaman mengajar dan pelatihan memberi kesempatan bagi guru mengembangkan *mastery experience* secara langsung, sementara dukungan struktural sekolah berfungsi sebagai bentuk persuasi sosial yang memperkuat keyakinan diri guru.

Dilihat dari perkembangannya, sintesis awal oleh Fischer dkk. (2021) baru memastikan bahwa *self-efficacy* guru berhubungan dengan probabilitas intervensi, namun belum menjelaskan mengapa hubungan ini tidak selalu konsisten. Studi-studi berikutnya bergerak menjawab kesenjangan ini: van Aalst dkk. (2024) menempatkan *self-efficacy* sebagai satu komponen dalam kerangka Theory of Planned Behavior yang lebih luas, sementara Shahrour dkk. (2025) menunjukkan bahwa *self-efficacy* berperan sebagai mediator, bukan prediktor tunggal. Pergeseran ini menandakan arah penelitian yang berkembang: dari sekadar menguji ada-tidaknya hubungan, menjadi menjelaskan mekanisme di baliknya. Kontribusi *self-efficacy* terhadap praktik pencegahan dan intervensi bullying tampak signifikan pada berbagai studi. Guru dengan *self-efficacy* tinggi lebih proaktif mengawasi interaksi siswa, lebih konsisten menerapkan aturan kelas, dan lebih cepat bertindak ketika melihat tanda awal bullying (Gregus dkk., 2017; van Aalst dkk., 2024). Sebaliknya, guru dengan *self-efficacy* rendah cenderung ragu, menghindari intervensi langsung, atau menilai insiden bullying sebagai hal yang tidak terlalu penting untuk ditangani (Fischer dkk., 2021). Perlu dicatat bahwa hubungan antara *self-efficacy* dan perilaku intervensi guru tidak selalu konsisten di seluruh studi; *self-efficacy* tampaknya berinteraksi dengan sikap, atribusi penyebab bullying, dan norma subjektif sekolah (van Aalst dkk., 2024), sehingga merupakan salah satu prasyarat penting, tetapi bukan satu-satunya penentu, keberhasilan intervensi guru.

Tingkat keyakinan diri guru cenderung lebih tinggi pada bullying fisik yang tampak jelas, namun menurun pada bullying relasional dan cyberbullying yang lebih sulit diamati, sebagaimana ditunjukkan oleh model intervensi pengamat yang membedakan respons guru

pada bullying tradisional dan siber (Eldridge & Jenkins, 2019). Kesulitan ini turut diperparah oleh kecenderungan sebagian pelaku memaknai tindakannya sebagai candaan semata, bukan bullying, sehingga guru memerlukan kepekaan ekstra untuk mengenali batas antara humor dan tindakan yang merugikan korban (Butar Butar & Karneli, 2021).

Temuan-temuan di atas menjadi semakin relevan ketika dikaitkan dengan karakteristik perkembangan anak sekolah dasar. Pada tahap operasional konkret, anak mulai memahami aturan sosial namun masih kesulitan memproses situasi yang abstrak atau bersifat emosional kompleks (Olson dkk., 2025), sehingga mereka bergantung pada arahan eksternal—termasuk dari guru—untuk memahami batas perilaku yang dapat diterima. Sementara itu, tahap *industry versus inferiority* (Issawi & Dauphin, 2017) menjelaskan bahwa anak-anak sangat sensitif terhadap penerimaan sosial dan sering berusaha memperoleh status di kelompok sebaya, yang dapat memicu dinamika bullying maupun viktimisasi. Dalam kerangka ini, *self-efficacy* guru berfungsi sebagai jembatan antara kebutuhan perkembangan anak dan praktik pengelolaan kelas yang aman: guru dengan *self-efficacy* tinggi lebih mampu memberikan bimbingan sosial-emosional yang konsisten, membantu siswa membangun empati dan keterampilan mengelola konflik (Amawidyati & Hana, 2017).

Hasil tinjauan menunjukkan pola yang konsisten mengenai peran konteks sekolah: temuan van Aalst dkk. (2022) mengenai efek positif budaya kolaboratif dan kepemimpinan suportif, bila dibaca berdampingan dengan temuan Gregus dkk. (2017) mengenai efek negatif ketidakjelasan kebijakan dan minimnya komunikasi antar staf, memperlihatkan bahwa konteks sekolah bekerja layaknya spektrum dua arah, bukan sekadar faktor pendukung, melainkan penentu yang dapat memperkuat maupun melemahkan *self-efficacy* guru tergantung arah kondisinya. Secara keseluruhan, sintesis ini menegaskan bahwa *self-efficacy* guru merupakan salah satu elemen kunci dalam pencegahan dan penanganan bullying di sekolah dasar, yang dibentuk oleh pengalaman mengajar, pelatihan, dukungan struktural sekolah, dan kompetensi sosial-emosional guru, serta perlu dipahami dalam konteks tahap perkembangan kognitif dan psikososial siswa yang dilayaninya.

4. KESIMPULAN

Tinjauan tematik ini menegaskan bahwa *self-efficacy* guru sekolah dasar memegang peran penting dalam pencegahan dan intervensi bullying. Guru dengan keyakinan diri yang kuat lebih mampu mengenali tanda-tanda awal bullying, bertindak lebih cepat, serta menerapkan strategi manajemen kelas yang mendukung lingkungan belajar yang aman, sejalan dengan teori Sosial-Kognitif Bandura (Pfitzner-Eden, 2016). *Self-efficacy* guru terbentuk dari pengalaman mengajar, pelatihan anti-bullying, dukungan struktural sekolah, dan kompetensi sosial-emosional, namun hubungannya dengan perilaku intervensi tidak selalu konsisten karena berinteraksi dengan sikap, atribusi, dan norma sekolah (van Aalst dkk., 2024). Ditinjau dari tahap operasional konkret dan *industry versus inferiority*, *self-efficacy* guru menjadi elemen protektif yang krusial bagi perkembangan sosial-emosional siswa usia sekolah dasar.

Implikasi praktis dari sintesis ini dapat dikaitkan lebih konkret dengan kebutuhan implementasi di sekolah dasar Indonesia. Pertama, terkait kebutuhan pelatihan guru, temuan bahwa mastery experience dan pengalaman simulatif secara konsisten meningkatkan *self-efficacy* (Amawidyati & Hana, 2017) mengindikasikan bahwa pelatihan

anti-bullying bagi guru SD sebaiknya dirancang berbasis praktik langsung, bukan sekadar penyampaian materi teoretis, dan diperbarui berkala mengingat *self-efficacy* bergeser mengikuti tuntutan situasi baru (Muna dkk., 2021). Kedua, terkait penguatan kebijakan anti-bullying, Peraturan Menteri Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Nomor 46 Tahun 2023 tentang Pencegahan dan Penanganan Kekerasan di Lingkungan Satuan Pendidikan telah mewajibkan setiap satuan pendidikan membentuk Tim Pencegahan dan Penanganan Kekerasan (TPPK). Temuan sintesis ini menegaskan bahwa keberadaan struktur kebijakan semacam ini belum cukup tanpa penguatan *self-efficacy* individu guru yang menjadi anggotanya (van Aalst dkk., 2022), sehingga implementasi TPPK di sekolah dasar perlu diiringi pelatihan berkelanjutan, bukan sekadar pembentukan struktur administratif. Ketiga, terkait kompetensi guru menghadapi bentuk bullying modern, regulasi tersebut turut mencakup kekerasan melalui media teknologi informasi dan komunikasi, namun sintesis ini menunjukkan *self-efficacy* guru justru paling rendah pada bullying relasional dan siber (Eldridge & Jenkins, 2019). Kesenjangan antara cakupan regulasi dan kesiapan guru di lapangan ini menegaskan urgensi modul pelatihan khusus cyberbullying dalam program pengembangan keprofesian berkelanjutan bagi guru sekolah dasar.

Penelitian selanjutnya disarankan melakukan penelusuran sistematis multi-basis data secara independen dengan protokol PRISMA penuh, mengembangkan instrumen *self-efficacy* yang sensitif terhadap cyberbullying, serta menguji efektivitas program peningkatan *self-efficacy* guru melalui studi eksperimental di konteks sekolah dasar Indonesia, mengingat bukti empiris yang tersedia saat ini masih didominasi konteks negara maju.

DAFTAR PUSTAKA

- Amawidyati, S. A. G., & Hana, A. M. (2017). Program psikoedukasi *bullying* untuk meningkatkan efikasi diri guru dalam menangani *bullying* di sekolah dasar. *Psikologi Ilmiah*, 9(3), 258–266.
- Butar Butar, H. S., & Karneli, Y. (2021). Persepsi pelaku terhadap *bullying* dan humor. *Edukatif: Jurnal Ilmu Pendidikan*, 4(1), 372–379.
- Eldridge, M. A., & Jenkins, L. N. (2019). The bystander intervention model: Teacher intervention in traditional and cyber bullying. *International Journal of Bullying Prevention*. <https://doi.org/10.1007/s42380-019-00033-7>
- Fischer, S. M., & Bilz, L. (2019). Teachers' self-efficacy in bullying interventions and their probability of intervention. *Psychology in the Schools*, 56(5), 751–764. <https://doi.org/10.1002/pits.22229>
- Fischer, S. M., John, N., & Bilz, L. (2021). Teachers' self-efficacy in preventing and intervening in school bullying: A systematic review. *International Journal of Bullying Prevention*, 3(3), 196–212. <https://doi.org/10.1007/s42380-020-00079-y>
- Gregus, S. J., Rodriguez, J. H., Pastrana, F. A., Craig, J. T., McQuillin, S. D., & Cavell, T. A. (2017). Teacher self-efficacy and intentions to use antibullying practices as predictors of children's peer victimization. *School Psychology Review*, 46(3), 304–319.

- Issawi, S., & Dauphin, B. (2017). Industry versus inferiority. In V. Zeigler-Hill & T. K. Shackelford (Eds.), *Encyclopedia of personality and individual differences* (pp. 1–4). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8_593-1
- Muna, M. S., Khotimah, N., & Zuhaira, Y. J. (2021). Self-efficacy guru terhadap dinamika pembelajaran *online* di masa pandemi COVID-19. *Edukatif: Jurnal Ilmu Pendidikan*, 3(5), 3113–3122. <https://doi.org/10.31004/edukatif.v3i5.754>
- Olson, R., Eackles, K., Kepple, C., & McNeil, C. B. (2025). The concrete operational period of development. *Essays in Developmental Psychology*, 39. Nova Southeastern University. <https://nsuworks.nova.edu/edp/39>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, Article n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Pfitzner-Eden, F. (2016). Why do I feel more confident? Bandura's sources predict preservice teachers' latent changes in teacher self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 7, Article 1486. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01486>
- Shahrour, G., Salah, E., Alzoubi, F., Al-Bashtawy, M., & Richard, M. (2025). The mediating role of teachers' self-efficacy in the relationship between their attitudes toward school bullying and their handling of bullying situations: A study from Jordan. *Journal of School Nursing*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/10598405241312980>
- van Aalst, D. A. E., Huitsing, G., & Veenstra, R. (2022). A systematic review on primary school teachers' characteristics and behaviors in identifying, preventing, and reducing bullying. *International Journal of Bullying Prevention*, 6(2), 124–137. <https://doi.org/10.1007/s42380-022-00145-7>
- van Aalst, D. A. E., Huitsing, G., & Veenstra, R. (2024). Understanding teachers' likelihood of intervention in bullying situations: Testing the theory of planned behavior. *International Journal of Bullying Prevention*. <https://doi.org/10.1007/s42380-024-00209-w>