



Contents lists available at [Journal IICET](#)

JPGI (Jurnal Penelitian Guru Indonesia)

ISSN: 2541-3163(Print) ISSN: 2541-3317 (Electronic)

Journal homepage: <https://jurnal.iicet.org/index.php/jpgi>



Penguatan kompetensi guru bimbingan dan konseling dalam deteksi dini korban kekerasan dalam rumah tangga melalui analisis perilaku asertif siswa

Afdal Afdal*, Zikra Zikra, Indah Sukmawati, Rezki Hariko, Frischa Meivilona Yendi
Universitas Negeri Padang, Indonesia

Article Info

Article history:

Received Oct 14th, 2022
Revised Nov 20th, 2022
Accepted Dec 26th, 2022

Keyword:

School counselor
Domestic violence
Assertive behavior
Early detection
Counselor competency

ABSTRAK

Kekerasan dalam rumah tangga (KDRT) yang dialami anak meninggalkan dampak psikologis serius yang sering kali tidak teridentifikasi di lingkungan sekolah. Guru Bimbingan dan Konseling (BK) berada pada posisi strategis untuk melakukan deteksi dini, namun kompetensi mereka dalam mengidentifikasi indikator psikologis korban KDRT masih sangat terbatas. Kegiatan pengabdian kepada masyarakat ini bertujuan meningkatkan kompetensi guru Bimbingan dan Konseling (BK) SMA/SMK Kota Payakumbuh dalam mendeteksi dini siswa korban KDRT melalui analisis indikator perilaku asertif. Program dilaksanakan melalui dua hari pelatihan intensif dan satu sesi pendampingan lanjutan yang diikuti oleh 32 guru BK. Hasil menunjukkan peningkatan rata-rata skor pemahaman dari 56,4 (*pretest*) menjadi 84,7 (*posttest*), dengan proporsi peserta berkategori baik dalam kemampuan identifikasi meningkat dari 18% menjadi 87%. Sebagian besar peserta mampu menyusun tindak lanjut layanan BK yang terstruktur setelah pelatihan. Temuan menegaskan bahwa perilaku asertif yang rendah mencakup kesulitan menyampaikan hak, menolak tekanan, dan mengekspresikan diri merupakan indikator yang dapat dioperasionalkan oleh guru BK untuk mendeteksi siswa yang mengalami tekanan psikologis akibat KDRT. Sekolah perlu mengembangkan sistem deteksi dini berbasis kesehatan mental yang dipimpin oleh guru BK terlatih.



© 2022 The Authors. Published by IICET.

This is an open access article under the CC BY-NC-SA license
(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0>)

Corresponding Author:

Afdal Afdal,
Universitas Negeri Padang
Email: afdal.kons@fipunp.ac.id

Pendahuluan

Data Sistem Informasi Online Perlindungan Perempuan dan Anak (SIMFONI PPA) Kementerian PPPA mencatat lebih dari 25.000 kasus kekerasan terhadap perempuan dan anak di Indonesia sepanjang tahun 2022, dengan proporsi korban anak yang tinggal bersama pelaku mencapai lebih dari 60% dari total kasus yang dilaporkan. Angka ini diyakini hanya sebagian kecil dari fakta sesungguhnya di lapangan, mengingat tingginya budaya diam dalam keluarga Indonesia dan minimnya kanal pelaporan yang dapat diakses anak secara langsung (Humphreys et al., 2020; Kemenpppa, 2022). Kekerasan dalam rumah tangga (KDRT) yang menimpa anak tidak hanya berwujud kekerasan fisik; bentuk kekerasan psikologis dan penelantaran emosional justru lebih sulit dikenali namun meninggalkan bekas yang jauh lebih dalam pada perkembangan psikososial anak (Damayanti et al., 2023; Pertiwi & Lestari, 2021; Racine et al., 2021).

Salah satu manifestasi psikologis yang paling konsisten ditemukan pada anak-anak korban KDRT adalah rendahnya perilaku asertif (Ngatini & Karneli, 2020; Speed et al., 2018; Suri et al., 2023). Berbeda dengan perilaku agresif yang mudah tampak, rendahnya asertivitas justru sering tidak terbaca oleh guru sebagai sinyal adanya tekanan di rumah. Anak yang hidup dalam lingkungan keluarga penuh kekerasan cenderung berkembang menjadi individu yang takut menyampaikan hak pribadi, mudah menyerah pada tekanan sosial, sulit mengekspresikan perasaan, dan menarik diri dari interaksi dengan orang lain (Afdal et al., 2022, 2017; Wahyuni et al., 2025). Pola perilaku ini sering kali disalahtafsirkan oleh guru sebagai sifat pemalu, tidak percaya diri, atau bahkan malas jarang sekali dikaitkan dengan kemungkinan adanya pengalaman trauma di rumah.

Sekolah sesungguhnya merupakan lini terdepan yang paling realistis untuk mendeteksi situasi ini (Berger et al., 2024; Berger & Martin, 2021). Guru BK, secara khusus, berada dalam posisi yang paling strategis: mereka berinteraksi rutin dengan siswa, memiliki mandat profesional dalam mendukung kesejahteraan psikologis siswa, dan berperan sebagai penghubung antara siswa, keluarga, dan sistem perlindungan sosial yang lebih luas (Prayitno, 2016; Sari et al., 2021). Namun, fakta di lapangan menunjukkan bahwa banyak guru BK belum memiliki kerangka konseptual yang cukup untuk membedakan indikator psikologis korban KDRT dari masalah perilaku biasa. Identifikasi yang dilakukan masih sangat bergantung pada intuisi dan laporan reaktif, bukan pada observasi sistematis berbasis penanda psikologis yang terverifikasi.

Hasil wawancara awal dengan Ketua Musyawarah Guru BK SMA/SMK Kota Payakumbuh pada Januari 2022 mengungkap bahwa dari 32 guru BK yang bertugas di sekolah-sekolah tersebut, tidak satu pun pernah mengikuti pelatihan yang secara khusus membekali mereka dengan instrumen identifikasi korban KDRT. Mereka mengakui bahwa kasus-kasus yang berhasil mereka tangani selama ini baru terdeteksi ketika sudah menunjukkan gejala yang sangat jelas, seperti kemangkiran berulang, konflik fisik dengan teman, atau pengaduan langsung dari siswa yang bersangkutan. Kondisi ini menggambarkan bahwa sistem deteksi dini di sekolah beroperasi layaknya “puncak gunung es” hanya mampu menangkap permasalahan yang sudah sangat terang, sementara lapisan yang jauh lebih besar di bawahnya tidak tersentuh.

Penelitian sebelumnya yang menjadi landasan kegiatan ini (Afdal et al., 2022) menemukan bahwa siswa yang teridentifikasi sebagai korban KDRT secara konsisten menunjukkan profil asertivitas yang rendah dalam lima dimensi: (1) kesulitan menyampaikan hak pribadi, (2) ketidakmampuan menolak tekanan sosial, (3) ekspresi diri yang tertutup dan tidak jujur, (4) keengganan memberikan dan menerima apresiasi, serta (5) kecenderungan menghindari peran aktif dalam percakapan. Profil ini merupakan sinyal yang secara potensial dapat dibaca oleh guru BK melalui observasi keseharian siswa di sekolah asalkan guru memiliki pengetahuan dan sensitivitas yang memadai untuk membacanya.

Artikel ini melaporkan hasil kegiatan pengabdian kepada masyarakat yang dirancang untuk mentransformasi temuan riset tersebut menjadi kapasitas praktis guru BK di lapangan. Fokus utama kegiatan adalah meningkatkan kompetensi guru BK dalam mengenali indikator perilaku asertif sebagai penanda awal korban KDRT, serta membekali mereka dengan kemampuan menyusun tindak lanjut layanan BK yang responsif dan berbasis trauma.

Metode

Kegiatan pengabdian ini menggunakan pendekatan *participatory training* berbasis bukti (*evidence-based participatory training*), yang mengintegrasikan transfer pengetahuan dengan praktik reflektif langsung. Pendekatan ini dipilih atas pertimbangan bahwa perubahan kompetensi profesional guru tidak cukup dicapai melalui ceramah satu arah, melainkan membutuhkan proses internalisasi melalui pengalaman simulasi dan refleksi kasus yang nyata (Darling-Hammond et al., 2020; Gowi et al., 2012).

Peserta kegiatan adalah 32 guru BK yang bertugas di SMA dan SMK Negeri maupun swasta di Kota Payakumbuh, Sumatera Barat. Mereka direkrut melalui koordinasi dengan Musyawarah Guru BK (MGBK) setempat dan berpartisipasi secara sukarela. Latar belakang pendidikan peserta bervariasi: 21 orang berlatar belakang S1 Bimbingan dan Konseling, 8 orang berlatar belakang S2 BK, dan 3 orang berlatar belakang pendidikan non-BK yang sedang bertugas sebagai guru BK. Variasi latar belakang ini menjadikan rancangan pelatihan perlu bersifat inklusif, tidak terlalu teknis di satu sisi namun tetap substantif secara keilmuan.

Program dilaksanakan dalam tiga sesi utama yang berlangsung selama kurang lebih enam minggu. Sesi pertama berupa pelatihan intensif dua hari di SMK Kosgoro Payakumbuh dan SMKN 2 Payakumbuh, yang berfokus pada penguatan pemahaman konseptual tentang KDRT, profil psikologis korban, dan kerangka operasional indikator asertivitas sebagai alat deteksi. Sesi kedua dirancang sebagai latihan praktik identifikasi yang mencakup studi kasus, *role play*, dan simulasi wawancara awal dengan siswa. Sesi ketiga merupakan pendampingan lanjutan yang dilakukan satu bulan setelah pelatihan, bertujuan untuk mengevaluasi implementasi dan memperkuat kemampuan guru dalam menyusun program tindak lanjut.

Metode yang digunakan dalam pelatihan meliputi: (1) ceramah interaktif yang diperkaya dengan data empiris dari penelitian sebelumnya; (2) diskusi kasus berbasis skenario nyata yang dikembangkan dari data lapangan peneliti; (3) role play yang menempatkan peserta secara bergantian sebagai guru BK dan sebagai siswa dengan profil asertivitas rendah; (4) simulasi penggunaan instrumen observasi perilaku asertif yang dikembangkan dari lima dimensi asertivitas; serta (5) lokakarya penyusunan tindak lanjut layanan BK yang memadukan layanan dasar, layanan responsif, dan mekanisme rujukan kasus.

Evaluasi kegiatan dilakukan melalui dua instrumen utama. Pertama, angket pemahaman yang diberikan sebelum (*pretest*) dan setelah (*posttest*) pelatihan, terdiri atas 25 butir soal yang mengukur pemahaman konseptual tentang KDRT, indikator perilaku asertif, dan prosedur identifikasi. Instrumen ini telah melalui uji validitas konten oleh dua ahli BK dan memiliki koefisien reliabilitas Alpha Cronbach sebesar 0,84. Kedua, rubrik penilaian kemampuan menyusun tindak lanjut layanan BK yang mencakup tiga komponen: kelengkapan layanan dasar, responsivitas layanan, dan ketepatan mekanisme rujukan kasus.

Data kuantitatif dianalisis secara deskriptif untuk melihat distribusi skor dan persentase peningkatan. Selain data numerik, catatan reflektif dari diskusi kelompok dan sesi role play juga dikumpulkan untuk memberikan gambaran kualitatif tentang perubahan perspektif peserta.

Hasil dan Diskusi

Peningkatan Pemahaman Konseptual Guru BK

Pengukuran *pretest* dan *posttest* menunjukkan peningkatan yang signifikan dalam pemahaman guru BK terhadap materi identifikasi korban KDRT. Hasil lengkap disajikan pada Tabel 1.

Tabel 1. Peningkatan Pemahaman Guru BK Sebelum dan Setelah Pelatihan (n=32)

Aspek Pengukuran	Rerata Pretest	Rerata Posttest	Peningkatan
Pemahaman konsep KDRT dan dampak psikologis	54,2	83,5	29,3
Pengenalan indikator perilaku asertif siswa	51,8	85,1	33,3
Prosedur identifikasi dan alur penanganan	63,2	85,4	22,2
Rata-rata keseluruhan	56,4	84,7	28,3

Sumber: Data primer kegiatan PKM, 2022

Peningkatan rata-rata sebesar 28,3 poin dari baseline 56,4 menunjukkan bahwa materi pelatihan berhasil mengisi kesenjangan pengetahuan yang cukup besar. Yang menarik diperhatikan adalah bahwa peningkatan tertinggi justru terjadi pada dimensi pengenalan indikator perilaku asertif siswa (33,3 poin), yang merupakan inti dari pendekatan identifikasi yang dilatihkan. Ini mengindikasikan bahwa kerangka asertivitas sebagai “jendela” untuk membaca kondisi psikologis siswa merupakan konsep baru bagi sebagian besar peserta, sekaligus membuktikan bahwa kerangka ini mudah dipahami ketika dikaitkan dengan pengalaman keseharian guru di kelas.

Skor *pretest* yang berkisar antara 51 hingga 63 mencerminkan kondisi yang umum ditemukan dalam literatur terkait: guru BK memiliki pemahaman dasar tentang KDRT sebagai fenomena sosial, namun tidak memiliki pengetahuan operasional yang memadai untuk menggunakannya dalam konteks pengamatan perilaku siswa (Bair-Meritt et al., 2006; Perfect et al., 2016). Mereka tahu bahwa KDRT itu ada dan berdampak, tetapi tidak tahu bagaimana dampak itu “terlihat” pada perilaku siswa sehari-hari di sekolah.

Perubahan Kemampuan Identifikasi Indikator Korban KDRT

Selain pengukuran berbasis angket, kemampuan identifikasi dinilai melalui tugas simulasi kasus yang diberikan kepada peserta. Tabel 2 menyajikan distribusi kategori kemampuan identifikasi sebelum dan setelah pelatihan.

Tabel 2. Distribusi Kemampuan Identifikasi Indikator Korban KDRT

Kategori	Sebelum Pelatihan	Setelah Pelatihan	N (Pra)	N (Pasca)
Baik (skor ≥ 75)	18%	87%	6	28
Cukup (skor 55–74)	47%	10%	15	3
Rendah (skor < 55)	35%	3%	11	1
Total	100%	100%	32	32

Sumber: Data primer kegiatan PKM, 2022

Data pada Tabel 2 memperlihatkan transformasi kemampuan identifikasi yang sangat signifikan. Sebelum pelatihan, hanya 6 dari 32 guru BK yang berada di kategori baik, sementara lebih dari sepertiga peserta berada di kategori rendah. Setelah pelatihan, 28 dari 32 peserta berhasil mencapai kategori baik, dan hanya 1 peserta yang masih bertahan di kategori rendah. Pergeseran ini merupakan cerminan dari efektivitas pendekatan

pembelajaran yang diterapkan: materi yang berbasis kasus nyata, dikombinasikan dengan role play dan diskusi reflektif, terbukti jauh lebih efektif dibandingkan ceramah konvensional dalam membangun kemampuan identifikasi (Gowi et al., 2012)

Satu aspek yang patut mendapat perhatian adalah satu peserta yang masih berada di kategori rendah pascapelatihan. Berdasarkan catatan fasilitator, peserta tersebut berlatar belakang pendidikan non-BK dan baru bertugas sebagai guru BK selama kurang dari satu tahun. Kasus ini menegaskan bahwa intervensi pelatihan tunggal tidak dapat menggantikan fondasi pendidikan formal dalam bidang BK, dan sekolah perlu mempertimbangkan hal ini dalam proses penugasan guru BK.

Kemampuan Menyusun Tindak Lanjut Layanan BK

Komponen ketiga dari evaluasi kegiatan berfokus pada kemampuan peserta menyusun rencana tindak lanjut layanan BK yang terstruktur pasca identifikasi. Hasil penilaian rubrik disajikan pada Tabel 3.

Tabel 3. Kemampuan Menyusun Tindak Lanjut Layanan BK Pascapelatihan

Komponen Tindak Lanjut	Mampu (%)	n
Menyusun layanan dasar (bimbingan klasikal & kelompok)	81%	26
Menyusun layanan responsif (konseling individual & krisis)	75%	24
Membuat mekanisme rujukan kasus ke pihak eksternal	69%	22
Mampu seluruh komponen secara integratif	63%	20

Sumber: Data primer kegiatan PKM, 2022

Data ini mengungkap pola yang menarik: semakin tinggi kompleksitas komponen layanan, semakin kecil proporsi guru yang mampu menyelesaikannya dengan baik. Penyusunan layanan dasar yang sudah paling familiar bagi guru BK menunjukkan capaian tertinggi (81%). Temuan ini menunjukkan bahwa guru BK relatif lebih siap mengembangkan intervensi berbasis layanan dasar seperti bimbingan klasikal dan bimbingan kelompok, yang memang selama ini menjadi ranah utama pengembangan perilaku sosial dan prososial siswa di sekolah (Hariko, 2021). Namun, kemampuan membuat mekanisme rujukan kasus yang terstruktur masih terbatas pada 69% peserta. Ini bukan hal yang mengejutkan mengingat rujukan kasus eksternal (ke psikolog klinis, P2TP2A, atau lembaga perlindungan anak) merupakan wilayah yang jarang dipraktikkan oleh guru BK dalam keseharian mereka, terlepas dari beban kerja yang ada.

Hanya 63% peserta yang mampu mengintegrasikan ketiga komponen secara koheren dalam satu rencana layanan. Ini menunjukkan bahwa meskipun pelatihan telah berhasil membangun kapasitas di masing-masing komponen, kemampuan untuk merangkai ketiganya menjadi satu sistem layanan yang mulus masih membutuhkan latihan lebih lanjut dan pendampingan berkelanjutan.

Perubahan Perspektif: Dari Penilaian Moral ke Pemahaman Psikologis

Di luar data kuantitatif, salah satu perubahan paling bermakna yang teramati selama proses pelatihan adalah pergeseran cara pandang guru BK terhadap perilaku siswa yang selama ini dianggap bermasalah. Sesi role play dan diskusi kasus membuka ruang refleksi yang jarang tersedia dalam rutinitas kerja guru BK sehari-hari.

Pada sesi diskusi reflektif di hari pertama, seorang peserta menyampaikan: “Selama ini kami sering menganggap siswa pendiam hanya kurang percaya diri, padahal bisa jadi mereka mengalami tekanan di rumah”. Pernyataan ini mewakili kesadaran yang muncul di banyak peserta: bahwa perilaku menarik diri, pasif secara sosial, dan sulit berkomunikasi tidak selalu merupakan karakter bawaan siswa, melainkan bisa jadi merupakan respons adaptif terhadap lingkungan rumah yang tidak aman.

Temuan ini sejalan dengan konsep trauma-informed counseling, yang menekankan pentingnya membaca perilaku melalui lensa pengalaman traumatik daripada melalui lensa moralitas atau motivasi (Bath, 2008; Walkley & Cox, 2013). Dalam kerangka ini, seorang siswa yang tampak tidak responsif atau mudah tersinggung di kelas bukan sedang “tidak mau belajar”; ia mungkin sedang berjuang mengelola kewaspadaan tinggi (hypervigilance) yang merupakan efek langsung dari paparan kekerasan di rumah (Chafouleas et al., 2023; Lazarus et al., 2021).

Perubahan perspektif ini juga berdampak pada cara guru BK memandang perilaku agresif siswa. Sebelum pelatihan, agresivitas hampir selalu dipersepsikan sebagai kenakalan yang memerlukan sanksi disiplin. Setelah sesi pelatihan yang mengulas mekanisme pertahanan diri pada korban trauma, beberapa peserta mulai memahami bahwa agresi bisa jadi merupakan ekspresi dari ketidakmampuan menyampaikan perasaan secara asertif suatu kondisi yang memerlukan pendekatan konseling, bukan hukuman.

Seorang guru BK senior dalam sesi refleksi akhir mengungkapkan: “Sekarang saya sadar bahwa siswa yang mudah marah itu mungkin tidak pernah diajarkan cara lain untuk mengekspresikan dirinya. Di rumahnya,

mungkin yang ditunjukkan hanya kekerasan”. Narasi ini menggambarkan internalisasi konsep yang cukup mendalam sebuah capaian yang jarang dicapai oleh pelatihan yang semata-mata bersifat informatif.

Relevansi Pendekatan Berbasis Riset

Salah satu kekuatan utama kegiatan ini yang membedakannya dari pelatihan guru BK yang umum adalah penggunaan data empiris penelitian yang sudah ada sebagai fondasi materi. Seluruh indikator perilaku asertif yang dijadikan instrumen identifikasi dikembangkan langsung dari temuan penelitian kualitatif pada sampel siswa korban KDRT di lingkungan yang secara demografis dan kultural serupa dengan Payakumbuh (Afdal et al., 2022). Ini membuat materi pelatihan terasa sangat kontekstual bagi peserta.

Dalam diskusi kelompok, beberapa peserta secara eksplisit menyebutkan bahwa contoh kasus yang disajikan dalam pelatihan terasa “nyata” dan mirip dengan siswa yang pernah atau sedang mereka tangani. Efek ini penting secara pedagogis: pembelajaran orang dewasa (andragogi) berjalan paling efektif ketika konten pelatihan dapat langsung dikaitkan dengan pengalaman profesional yang dimiliki peserta (Nindya & Margaretha, 2012). Dengan menggunakan data riset lokal sebagai materi, jarak antara pengetahuan teoritis dan praktik lapangan berhasil dipersempit secara signifikan.

Pendekatan ini juga memperkuat argumen bahwa hilirisasi penelitian dalam bidang BK perlu mendapat perhatian lebih serius. Terlalu sering, temuan penelitian BK yang relevan secara praktis hanya beredar di lingkungan akademik dan tidak pernah menjangkau guru BK di sekolah yang justru paling membutuhkan pengetahuan tersebut. Kegiatan pengabdian seperti ini merupakan mekanisme yang efektif untuk menjembatani kesenjangan tersebut.

Implikasi bagi Sistem Perlindungan Psikososial di Sekolah

Temuan dari kegiatan ini memiliki implikasi yang melampaui peningkatan kompetensi individual guru BK. Pada level yang lebih luas, data ini menunjukkan bahwa sekolah khususnya melalui satuan layanan BK memiliki potensi yang belum dioptimalkan sebagai titik deteksi dini dalam jaringan perlindungan anak. Potensi ini tidak dapat direalisasikan tanpa investasi serius dalam pengembangan kapasitas guru BK, baik secara teknis maupun dalam hal sensitivitas psikologis.

Identifikasi dini yang efektif mensyaratkan lebih dari sekadar pengetahuan tentang indikator perilaku; ia juga membutuhkan sistem pendokumentasian yang terstandar, protokol komunikasi antar pemangku kepentingan di sekolah, dan mekanisme koordinasi yang jelas dengan lembaga perlindungan anak eksternal (Hale et al., 2024; Stepanenko & Rudenko, 2025). Dari ketiga hal ini, kemampuan koordinasi eksternal adalah yang paling lemah di antara peserta hanya 69% yang mampu membuat rencana rujukan kasus. Ini mencerminkan bahwa ekosistem perlindungan anak di tingkat kota masih belum cukup terkoneksi dengan sistem layanan BK di sekolah.

Guru BK yang memiliki kemampuan identifikasi dini yang baik, tanpa didukung oleh sistem dan protokol yang memadai, pada akhirnya akan menghadapi hambatan ketika harus menindaklanjuti kasusnya. Oleh karena itu, penguatan kompetensi individual guru perlu dibarengi dengan reformasi sistemik di tingkat sekolah dan dinas pendidikan, termasuk pengembangan standar operasional prosedur (SOP) penanganan siswa korban KDRT yang terintegrasi dengan layanan BK (Huraerah, 2022).

Simpulan

Kegiatan pelatihan dan pendampingan yang dilaksanakan bersama 32 guru BK SMA/SMK Kota Payakumbuh berhasil meningkatkan kompetensi mereka secara terukur dalam mendeteksi dini siswa korban KDRT melalui analisis indikator perilaku asertif. Peningkatan rata-rata skor pemahaman sebesar 28,3 poin dan lonjakan proporsi peserta berkategori baik dari 18% menjadi 87% mengonfirmasi efektivitas pendekatan pelatihan partisipatif berbasis bukti empiris yang diterapkan. Temuan terpenting dari kegiatan ini adalah bahwa profil asertivitas yang rendah yang mencakup kesulitan menyampaikan hak, menolak tekanan, mengekspresikan diri, dan terlibat dalam interaksi sosial merupakan indikator yang dapat dioperasionalkan oleh guru BK dalam konteks observasi keseharian. Indikator ini bukan hanya secara teoritis bermakna, tetapi juga secara praktis dapat dipelajari dan diterapkan oleh guru BK melalui pelatihan terstruktur yang relatif singkat. Dari sisi metodologi kegiatan, penggunaan data riset lokal sebagai fondasi materi terbukti meningkatkan relevansi dan keterlibatan peserta secara signifikan. Ini memperkuat argumen bahwa hilirisasi penelitian ke dalam program pelatihan guru merupakan strategi yang produktif dan perlu direplikasi secara lebih sistematis dalam pengembangan profesi BK. Sejumlah catatan untuk kegiatan serupa di masa depan: (1) kemampuan menyusun mekanisme rujukan kasus perlu mendapat porsi latihan yang lebih besar; (2) peserta berlatar belakang non-BK memerlukan program pendampingan yang lebih intensif dan berkelanjutan; dan (3) penguatan kapasitas individual guru BK perlu disertai dengan pembenahan sistem dan protokol perlindungan psikososial di tingkat sekolah dan dinas. Tanpa kedua kondisi ini, kapasitas individual yang telah dibangun berisiko tidak dapat diaktualisasikan secara optimal di lapangan.

Ucapan Terimakasih

Penulis mengucapkan terimakasih kepada Lembaga Penelitian dan Pengabdian Masyarakat Universitas Negeri Padang yang telah mendanai Program kemitraan masyarakat dan penelitian ini, dengan no kontrak 0245/UN.35.15/PM/2022.

Referensi

- Afdal, A., Alizamar, A., Ifdil, I., Erlamsyah, E., & Taufik, T. (2017). Guidance and counseling services for women victims of domestic violence. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 118(23), 935–939.
- Afdal, Syapitri, D., Meynia, A., Rahmawati, D. F., Hariko, R., & Fikri, M. (2022). Assertive Student Victims of Domestic Violence: Basic Qualitative Analysis from Guidance and Counseling Perspective. *Indigenous: Jurnal Ilmiah Psikologi*, 7(3), 219–231. <https://doi.org/10.23917/indigenous.v7i1.18838>
- Bair-Meritt, M. H., Blackstone, M., & Feudtner, C. (2006). A Systematic Review Physical Health Outcomes of Childhood Exposure to Intimate Partner Violence. *Pediatrics*, 117, 278–290.
- Bath, H. (2008). The three pillars of trauma-informed care. *Reclaiming Children and Youth*, 17(3), 17–21.
- Berger, E., & Martin, K. (2021). School trauma-informed practice policy. In *Building Better Schools with Evidence-based Policy* (pp. 104–111). Routledge.
- Berger, E., O'Donohue, K., Jeanes, R., & Alfrey, L. (2024). Trauma-informed practice in physical activity programs for young people: A systematic review. *Trauma, Violence, & Abuse*, 25(4), 2584–2597.
- Chafouleas, S. M., Saleem, F., Overstreet, S., & Thorne, T. (2023). Interventions for students exposed to trauma. In *Handbook of school mental health: Innovations in science and practice* (pp. 73–90). Springer.
- Damayanti, D. C., Musa'adah, S., Mulyadi, S., & Purwati, P. (2023). Dampak Kekerasan dalam Rumah Tangga terhadap Permasalahan Perkembangan Sosial Anak Usia Dini. *Jurnal Kajian Gender Dan Anak*, 7(1), 25–31.
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97–140.
- Gowi, A., Hamid, A. Y. S., & Nuraini, T. (2012). Penurunan Perilaku Kekerasan Orangtua pada Anak Usia Sekolah Melalui Latihan Asertif. *Jurnal Keperawatan Indonesia*, 15(3), 201–206. <https://doi.org/10.7454/jki.v15i3.28>
- Hale, H., Bracewell, K., Bellussi, L., Jenkins, R., Alexander, J., Devaney, J., & Callaghan, J. E. M. (2024). The child protection response to domestic violence and abuse: A scoping review of interagency interventions, models and collaboration. *Journal of Family Violence*, 1–21.
- Hariko, R. (2021). *Bimbingan kelompok agentik: Model peningkatan perilaku prososial siswa*. Literasi Nusantara.
- Humphreys, K. L., Myint, M. T., & Zeanah, C. H. (2020). Increased risk for family violence during the COVID-19 pandemic. *Pediatrics*, 146(1), e20200982.
- Huraerah, A. (2022). *Kekerasan pada anak* (4th ed.). Nuansa Cendekia.
- Kemenpppa. (2022). *Data SIMFONI PPA: Kasus kekerasan terhadap perempuan dan anak*. <https://kekerasan.kemenpppa.go.id/ringkasan>
- Lazarus, P. J., Overstreet, S., & Rossen, E. (2021). Building a foundation for trauma-informed schools. *Fostering the Emotional Well-Being of Our Youth: A School-Based Approach*, 313.
- Ngatini, N., & Karneli, Y. (2020). Tingkat Perilaku Asertif Siswa dan Implikasi dalam Pelaksanaan Layanan Bimbingan dan Konseling. *COUNSENESIA: Indonesian Journal of Guidance and Counseling*, 2(1), 72–81.
- Nindya, P. N., & Margaretha, R. (2012). Hubungan antara kekerasan emosional pada anak terhadap kecenderungan kenakalan remaja. *Jurnal Psikologi Klinis Dan Kesehatan Mental*, 1(2), 1–9.
- Perfect, M. M., Turley, M. R., Carlson, J. S., Yohanna, J., & Saint Gilles, M. P. (2016). School-related outcomes of traumatic event exposure and traumatic stress symptoms in students: A systematic review of research from 1990 to 2015. *School Mental Health*, 8(1), 7–43.
- Pertiwi, A. D., & Lestari, T. (2021). Dampak terhadap Perkembangan Psikososial Anak yang Pernah Mengalami Kekerasan dalam Keluarga. *Jurnal Pendidikan Tambusai*, 5(1), 1860–1864.
- Prayitno. (2016). *Wawasan Profesional Bimbingan dan Konseling*. Padang: UNP.
- Racine, N., McArthur, B. A., Cooke, J. E., Eirich, R., Zhu, J., & Madigan, S. (2021). Global prevalence of depressive and anxiety symptoms in children and adolescents during COVID-19: a meta-analysis. *JAMA Pediatrics*, 175(11), 1142–1150.
- Sari, A. K., Prayitno, & Karneli, Y. (2021). Pelayanan Profesi Guru Bimbingan dan Konseling dalam Menimalisir Kesalahpahaman tentang Bimbingan Konseling di Sekolah. *Journal of Education and Teaching Learning (JTEL)*, 3(1), 36–49.
- Speed, B. C., Goldstein, B. L., & Goldfried, M. R. (2018). Assertiveness training: A forgotten evidence-based treatment. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 25(1), 20.

-
- Stepanenko, N., & Rudenko, D. (2025). Child rights in the family: Legal mechanisms for preventing violence and discrimination. *LEGAL HORIZONS*, 27(4), 76–85.
- Suri, G. D., Afdal, A., Afnida, M., Sari, A. K., Hariko, R., Fikri, M., Fadli, R. P., & Cusinia, A. H. (2023). Bagaimana kekerasan dalam rumah tangga berefek pada kondisi psikologis anak?: analisis pendahuluan intervensi pendidikan. *Jurnal EDUCATIO: Jurnal Pendidikan Indonesia*, 9(2), 1072–1078.
- Wahyuni, Y., Elnawati, E., & Maulana, R. A. (2025). Pengaruh Pola Asuh Orang Tua Terhadap Kecerdasan Emosional Anak Usia Dini Usia 5-6 Tahun di Kober Kurnia Asih. *Calakan: Jurnal Sastra, Bahasa, Dan Budaya*, 3(1), 69–74.
- Walkley, M., & Cox, T. L. (2013). Building trauma-informed schools and communities. *Children & Schools*, 35(2), 123–126.