Suluh Abdi : Jurnal Ilmiah Pengabdian Kepada Masyarakat
Volume 8 │Nomor 2 │Desember 2026 │Hal 287 - 301

Penguatan *Growth Mindset* melalui Program Rumah Pendidikan Bertumbuh

Yetty Hastiana[1*], Indawan Syahri[2], Erie Agusta[3], Andinasari[3], Bagas Rasid Sidik[4], Finza Larasati[5], Yusinta Tia Rusdiana[6], Rytha Petrossky[7]
Universitas Muhammadiyah Palembang, Palembang, Sumatera Selatan, Indonesia[1-7]

Dikirim: 17/09/2026 Diperbaiki: 04/11/2026 Diterima: 06/11/2026

Kata Kunci:
budaya sekolah, fixed mindset, growth mindset, pembelajaran mendalam, power of yet

***Penulis Korespondensi:**
Yetty Hastiana

Email:
yet_hasti@yahoo.com

DOI:
doi.org/10.32502/suluhabdi.v8i2.2694

Abstrak: Program pengabdian kolaboratif ini bertujuan untuk menjembatani hasil pemetaan pola pikir dengan kebutuhan sekolah dalam membangun budaya belajar yang aman, reflektif, dan berorientasi pada proses. Kegiatan dilaksanakan di salah satu sekolah menengah pertama di Kota Palembang melalui metode *service-learning* dengan pendekatan partisipatif, reflektif, berbasis bukti, dan kolaboratif. Tahapan kegiatan meliputi diseminasi hasil *Mindset Assessment Profile* (MAP), refleksi lintas peran, simulasi penggunaan bahasa bertumbuh, penyusunan rencana aksi, dan perencanaan pendampingan lanjutan. Evaluasi melalui *pre-test* dan *post-test* menunjukkan adanya peningkatan pemahaman peserta secara deskriptif. Proporsi jawaban benar meningkat dari 92,5% pada *pre-test* menjadi 96,5% pada *post-test*. Perubahan paling menonjol terjadi pada pemahaman mengenai *false growth mindset*, dengan proporsi jawaban benar meningkat dari 65,6% menjadi 91,2%. Hasil refleksi menunjukkan bahwa pimpinan sekolah dan guru memiliki modal awal yang positif dalam penerapan *growth mindset*, sedangkan peserta didik masih memerlukan penguatan dalam menerima kritik, menghadapi tantangan, mengelola rasa malu ketika melakukan kesalahan, dan mengatasi kecemasan terhadap performa. Program menghasilkan peta prioritas pengembangan, bank bahasa bertumbuh, perangkat refleksi, rencana tindak lanjut 30 hari, dan rancangan pendampingan selama satu semester. Hasil evaluasi perlu ditafsirkan secara deskriptif karena jumlah responden pada *pre-test* dan *post-test* berbeda serta data peserta tidak dipasangkan secara individual. Keberlanjutan program memerlukan tim kecil sekolah, monitoring berkala, dan evaluasi terhadap penerapan praktik pembelajaran di kelas.

PENDAHULUAN

Jenjang sekolah menengah pertama merupakan fase penting dalam pembentukan identitas belajar, harga diri akademik, dan keberanian sosial peserta didik. Pada tahap ini, cara sekolah merespons kesalahan, tantangan, kritik, pencapaian, dan kebutuhan akan bantuan dapat memengaruhi cara peserta didik memandang kemampuannya. Peserta didik dapat melihat kemampuan sebagai sesuatu yang relatif tetap atau sebagai kapasitas yang masih dapat berkembang.

Konsep *growth mindset* menekankan bahwa kemampuan dapat ditingkatkan melalui strategi yang tepat, latihan, refleksi, bantuan, dan ketekunan. Namun, penguatan *growth mindset* tidak cukup dilakukan melalui slogan atau pesan motivasional. Dweck dan Yeager (2019) menegaskan bahwa *mindset* terbentuk melalui interaksi antara keyakinan individu dan konteks sosial tempat berlangsungnya pembelajaran. Sementara itu, Yeager dan Dweck (2020) mengingatkan bahwa penerapan *growth mindset* perlu dipahami secara kontekstual dan tidak diposisikan sebagai solusi tunggal terhadap berbagai persoalan pendidikan.

Bukti empiris juga menunjukkan bahwa efektivitas intervensi *growth mindset* tidak bersifat seragam. Dampaknya dipengaruhi oleh karakteristik peserta, desain program, mekanisme yang diaktifkan, serta kualitas implementasi. Burnette et al. (2023) menunjukkan bahwa efek intervensi

Email : suluhabdi@um-palembang.ac.id
P-ISSN : 2685-9688
E-ISSN : 2827-816X
Website : ojs.um-palembang.ac.id/index.php/suluhabd

dapat berbeda antarkelompok sasaran, sedangkan Macnamara dan Burgoyne (2023) mengingatkan bahwa pengaruhnya terhadap capaian akademik rata-rata tidak selalu besar. Temuan tersebut menunjukkan pentingnya menghindari klaim berlebihan mengenai efektivitas program.

Oleh karena itu, penguatan budaya bertumbuh di sekolah sebaiknya diwujudkan melalui praktik konkret, seperti penggunaan bahasa umpan balik yang mendukung proses belajar, pemberian kesempatan untuk mencoba kembali, pemaknaan kesalahan sebagai sumber informasi, dukungan terhadap penggunaan strategi, serta penciptaan rasa aman ketika peserta didik membutuhkan bantuan.

Dalam konteks tersebut, peran guru dan iklim sekolah menjadi sangat penting. Dukungan guru terhadap *growth mindset* berkaitan dengan pola pikir, keterlibatan, dan capaian belajar peserta didik pada jenjang sekolah menengah pertama (Vestad & Bru, 2024). Yu et al. (2022) juga menunjukkan bahwa praktik guru dan iklim sekolah berperan dalam membentuk cara peserta didik memandang kemampuan dan proses belajar. Dengan demikian, perubahan tidak cukup diarahkan kepada peserta didik secara individual, tetapi perlu melibatkan kepemimpinan sekolah, praktik pemberian umpan balik, relasi guru dan peserta didik, sistem asesmen, layanan bimbingan, serta kebiasaan refleksi di lingkungan sekolah.

Penguatan *growth mindset* juga berkaitan dengan prinsip Pembelajaran Mendalam. Lingkungan belajar perlu memberikan kesempatan kepada peserta didik untuk memahami, mencoba, melakukan kesalahan, menerima umpan balik, memperbaiki strategi, dan merefleksikan pengalaman belajarnya. Hal tersebut sejalan dengan Pembelajaran Mendalam yang menekankan proses belajar secara berkesadaran, bermakna, dan menggembirakan serta pengalaman belajar yang mencakup kegiatan memahami, mengaplikasikan, dan merefleksikan (Anggraena et al., 2025).

Dalam pendekatan tersebut, peserta didik diposisikan sebagai pembelajar aktif yang mampu mengembangkan strategi dan meregulasi proses belajarnya. Dengan demikian, *growth mindset* dan Pembelajaran Mendalam memiliki titik temu dalam upaya membentuk peserta didik yang aktif, reflektif, adaptif, dan memandang proses belajar sebagai kesempatan untuk terus berkembang.

Pendekatan kontekstual tersebut semakin penting karena hasil penelitian menunjukkan bahwa respons peserta didik terhadap intervensi *growth mindset* dapat berbeda sesuai dengan kondisi sekolah. Yeager dan Dweck (2020) menegaskan bahwa efek *growth mindset* bersifat heterogen dan dipengaruhi oleh lingkungan pendidikan yang dibentuk oleh guru, teman sebaya, serta norma sekolah. Burnette et al. (2023) juga menekankan pentingnya kualitas implementasi, termasuk kesesuaian program, cara penyampaian, konteks pelaksanaan, dan respons peserta. Sementara itu, Macnamara dan Burgoyne (2023) menunjukkan bahwa kekuatan bukti mengenai pengaruh intervensi *growth mindset* terhadap prestasi akademik berbeda berdasarkan kualitas desain penelitian.

Atas dasar tersebut, penguatan *growth mindset* di sekolah lebih tepat dipahami sebagai proses membangun lingkungan belajar dan praktik pembelajaran yang konsisten daripada sebagai intervensi motivasional yang berdiri sendiri.

Aspek psikologis peserta didik ketika menghadapi evaluasi dan kesalahan juga perlu mendapat perhatian, terutama pada masa remaja. Yeager et al. (2022) menunjukkan bahwa stres yang berkaitan dengan evaluasi sosial dapat mendorong remaja menghindari situasi menantang sehingga mengurangi peluang mereka untuk mengembangkan kemampuan. Penelitian tersebut juga menunjukkan bahwa intervensi yang menggabungkan *growth mindset* dengan pemaknaan yang lebih konstruktif terhadap respons stres dapat memberikan manfaat terhadap cara remaja memandang tekanan serta beberapa indikator kesejahteraan dan keberhasilan akademik. Temuan ini memperkuat pentingnya menciptakan lingkungan belajar yang memungkinkan peserta didik menghadapi tantangan dan kesalahan tanpa memandang kegagalan sebagai ancaman terhadap kemampuan maupun harga dirinya.

Dalam konteks sekolah mitra, terdapat modal awal yang mendukung pengembangan budaya bertumbuh. Hasil kajian menggunakan *Mindset Assessment Profile* yang dilakukan oleh

mahasiswa Pendidikan Profesi Guru menunjukkan adanya orientasi *growth mindset* yang kuat pada pimpinan sekolah dan guru serta kecenderungan positif pada peserta didik. Meskipun demikian, masih ditemukan beberapa aspek yang memerlukan penguatan, terutama penerimaan terhadap kritik, keberanian menghadapi tantangan, rasa takut melakukan kesalahan, dan kecemasan terhadap performa. Kondisi tersebut mengindikasikan adanya kesenjangan antara keyakinan bahwa kemampuan dapat berkembang dan pengalaman psikologis peserta didik ketika berhadapan dengan evaluasi, kesalahan, serta risiko terhadap nilai atau prestasi.

Berdasarkan kondisi tersebut, kegiatan Pengabdian kepada Masyarakat Kolaboratif "Rumah Pendidikan Bertumbuh" dirancang sebagai bentuk hilirisasi hasil kajian mahasiswa kepada sekolah mitra. Kegiatan ini tidak hanya bertujuan untuk meningkatkan pemahaman konseptual mengenai *growth mindset*, tetapi juga menerjemahkan hasil pemetaan menjadi praktik sederhana yang dapat diterapkan dalam interaksi pembelajaran sehari-hari.

Pelaksanaan program menempatkan kualitas penyampaian, konteks sekolah, respons peserta, dan keberlanjutan praktik sebagai bagian penting dalam proses perubahan. Oleh karena itu, kegiatan tidak dirancang sebagai pelatihan satu arah, tetapi sebagai proses untuk mengembalikan data kepada sekolah secara etis, membangun refleksi lintas peran, serta menyusun langkah tindak lanjut yang realistis dan dapat dipantau.

Secara khusus, kegiatan ini bertujuan untuk: (1) memperkuat pemahaman warga sekolah mengenai *growth mindset* dan implikasinya terhadap proses pembelajaran; (2) mendiseminasikan hasil profil asesmen *mindset* secara agregat; (3) mengidentifikasi kekuatan serta prioritas pengembangan ekosistem sekolah; dan (4) menyusun rencana tindak lanjut yang mengintegrasikan bahasa bertumbuh, umpan balik berorientasi pada proses, kesempatan untuk melakukan revisi, asesmen formatif, dan penguatan keamanan psikologis di kelas.

METODE PELAKSANAAN KEGIATAN

Kegiatan pengabdian kepada masyarakat ini dilaksanakan pada 12 Agustus 2026. Mitra kegiatan adalah sebuah sekolah menengah pertama di Kota Palembang. Tim pelaksana terdiri atas dosen Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan Universitas Muhammadiyah Palembang serta mahasiswa Program Pendidikan Profesi Guru. Sasaran kegiatan meliputi pimpinan sekolah, guru, peserta didik, mahasiswa, dan unsur pendukung sekolah.

Metode kegiatan disusun menggunakan pendekatan partisipatif, reflektif, berbasis bukti, kolaboratif, dan aplikatif agar mitra terlibat sejak tahap identifikasi kebutuhan hingga penyusunan tindak lanjut. Kerangka utama pelaksanaan menggunakan *service-learning* yang menghubungkan pembelajaran akademik, pelayanan kepada mitra, refleksi pengalaman, dan perencanaan aksi.

Secara operasional, kegiatan dilaksanakan melalui lima tahap, yaitu identifikasi masalah, perencanaan kegiatan, pelaksanaan kegiatan, evaluasi dan monitoring, serta penyusunan luaran dan tindak lanjut. Pendekatan tersebut menekankan keterlibatan aktif mitra sasaran dalam seluruh rangkaian kegiatan.

1. Identifikasi Masalah

Identifikasi masalah dilakukan melalui koordinasi awal dengan mitra, telaah proposal kegiatan, dan telaah beberapa laporan *Mindset Assessment Profile* (MAP) yang disusun oleh mahasiswa Pendidikan Profesi Guru. Data MAP digunakan untuk mengenali kecenderungan umum mengenai cara pimpinan sekolah, guru, dan peserta didik merespons tantangan, kesalahan, kritik, usaha, dan dukungan belajar.

Identifikasi juga diarahkan pada kebutuhan sekolah untuk membangun bahasa bertumbuh, memberikan umpan balik yang berorientasi pada proses, menyediakan kesempatan untuk melakukan revisi, serta menerapkan respons korektif yang tidak mempermalukan peserta didik.

Jumlah responden, kelas, dan instrumen pada setiap laporan MAP tidak seluruhnya sama. Oleh karena itu, data tidak digabungkan menjadi satu sampel statistik dan tidak digunakan untuk memberikan label kepada individu. Data dibaca secara agregat sebagai bentuk triangulasi konteks untuk menemukan pola yang relatif konsisten antarkelompok. Prosedur tersebut bertujuan untuk

menjaga kerahasiaan, mengurangi risiko pelabelan, dan menempatkan asesmen sebagai cermin reflektif bagi pengembangan ekosistem sekolah.

Teknik pengumpulan informasi pada tahap ini meliputi:

1. koordinasi dan diskusi dengan pihak sekolah sebagai mitra;
2. telaah dokumen proposal dan kebutuhan pelaksanaan kegiatan;
3. telaah agregat laporan *Mindset Assessment Profile* (MAP) yang disusun mahasiswa Pendidikan Profesi Guru; dan
4. refleksi lintas peran untuk mengidentifikasi kekuatan, hambatan, serta pengalaman peserta dalam menghadapi tantangan belajar.

2. Perencanaan Kegiatan

Berdasarkan hasil identifikasi, tim menyusun kegiatan dalam kategori pendidikan masyarakat dan pelatihan partisipatif. Perencanaan difokuskan pada peningkatan pemahaman dan kemampuan praktis warga sekolah dalam menerapkan *growth mindset*. Tahap ini mencakup penyusunan materi, instrumen evaluasi, skenario refleksi, simulasi, pembagian peran tim, kebutuhan logistik, serta mekanisme dokumentasi dan tindak lanjut.

Materi kegiatan meliputi konsep *growth mindset* dan *fixed mindset*, neuroplastisitas, *power of yet, Mindset Assessment Profile*, umpan balik yang berorientasi pada proses, respons terhadap kesalahan, *false growth mindset*, serta strategi penerapannya di sekolah.

Instrumen *pre-test* dan *post-test* masing-masing terdiri atas 10 pertanyaan yang diberikan kepada guru dan pimpinan sekolah. Selain itu, tim menyiapkan lembar refleksi dan format rencana aksi agar hasil kegiatan dapat diterjemahkan menjadi langkah perbaikan yang realistis dan sesuai dengan konteks sekolah.

3. Pelaksanaan Kegiatan

Pelaksanaan kegiatan dilakukan sesuai dengan jadwal yang telah disepakati bersama mitra pada 12 Agustus 2026. Kegiatan menerapkan *service-learning* melalui lima rangkaian operasional berikut.

a. Persiapan
   Tim melakukan koordinasi dengan mitra, menelaah proposal dan profil asesmen *mindset*, menyiapkan materi dan instrumen, membagi peran tim pelaksana, serta memastikan kesiapan logistik.
b. Diseminasi
   Tim menyampaikan konsep *growth mindset*, *fixed mindset*, neuroplastisitas, *power of yet*, umpan balik yang berorientasi pada proses, *false growth mindset*, serta hasil kajian profil MAP secara agregat. Materi disampaikan secara kontekstual agar peserta dapat menghubungkan konsep-konsep tersebut dengan praktik pembelajaran dan kepemimpinan sekolah.
c. Refleksi Lintas Peran
   Pimpinan sekolah, guru, peserta didik, mahasiswa, dan unsur pendukung sekolah diarahkan untuk merefleksikan pengalaman dalam menghadapi tantangan, kesalahan, kritik, usaha, dan berbagai bentuk dukungan belajar. Refleksi digunakan untuk mengenali praktik yang perlu dipertahankan serta kebiasaan yang perlu diperbaiki.
d. Simulasi dan Perencanaan Aksi
   Peserta berlatih membedakan bahasa *fixed mindset* dan *growth mindset*, menyusun umpan balik yang berfokus pada proses, memberikan kesempatan untuk melakukan revisi, merancang tugas secara bertahap, serta mempraktikkan respons korektif yang tidak mempermalukan peserta didik. Hasil simulasi kemudian dirumuskan menjadi rencana aksi yang dapat diterapkan di sekolah.
e. Tindak Lanjut dan Pendampingan
   Tim bersama mitra menyusun komitmen tindak lanjut dan rancangan pendampingan. Tahap ini bertujuan untuk memastikan bahwa hasil diseminasi dan refleksi tidak

berhenti pada pemahaman konseptual, tetapi dilanjutkan melalui praktik yang dapat dipantau dan diperbaiki secara berkala.

4. Evaluasi dan Monitoring

Evaluasi dan monitoring diarahkan untuk menilai keterlaksanaan proses serta perubahan pemahaman peserta. Indikator proses mencakup:

1. keterlibatan peserta selama kegiatan;
2. kemampuan mengidentifikasi bahasa *fixed mindset* dan *growth mindset*;
3. kemampuan merumuskan strategi perbaikan;
4. tersusunnya rencana aksi; dan
5. adanya komitmen tindak lanjut.

Evaluasi pemahaman dilakukan menggunakan *pre-test* dan *post-test* yang masing-masing terdiri atas 10 pertanyaan dan diberikan kepada guru serta pimpinan sekolah. Pertanyaan mencakup pemahaman konsep dan penerapan *growth mindset*, *power of yet*, MAP, neuroplastisitas, respons terhadap kesalahan, umpan balik yang berorientasi pada proses, *false growth mindset*, dan strategi tindak lanjut di sekolah.

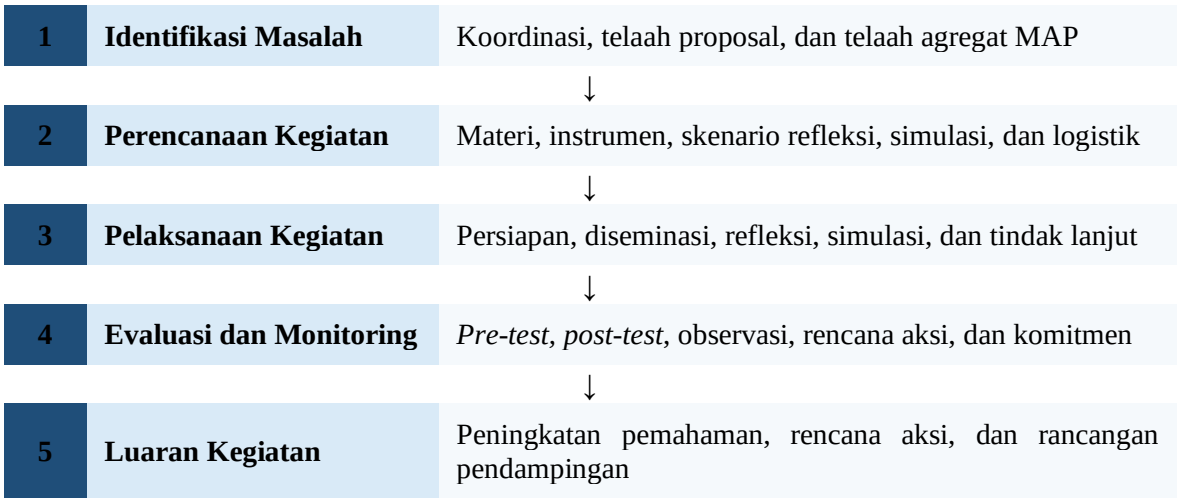
Hasil *pre-test* dan *post-test* dianalisis secara deskriptif berdasarkan distribusi jawaban benar pada setiap pertanyaan. Analisis tersebut digunakan untuk menggambarkan pemahaman peserta sebelum dan setelah kegiatan.

Monitoring kualitatif dilakukan melalui observasi terhadap keterlibatan peserta selama diskusi, refleksi, dan simulasi; penelaahan terhadap rencana aksi yang dihasilkan; serta pencatatan komitmen tindak lanjut. Temuan kuantitatif dan kualitatif digunakan secara saling melengkapi untuk menilai capaian awal kegiatan dan menentukan kebutuhan pendampingan berikutnya.

5. Luaran Kegiatan

Luaran kegiatan dirumuskan sesuai dengan tujuan pendidikan masyarakat, pelatihan, dan penguatan kapasitas sekolah, yaitu:

1. meningkatnya pemahaman guru dan pimpinan sekolah mengenai konsep dan penerapan *growth mindset*;
2. meningkatnya kemampuan peserta dalam membedakan bahasa *fixed mindset* dan *growth mindset* serta merumuskan umpan balik yang berorientasi pada proses;
3. tersusunnya rencana aksi untuk menerapkan bahasa bertumbuh, kesempatan revisi, tugas bertahap, dan respons korektif yang tidak mempermalukan peserta didik;
4. tersusunnya komitmen tindak lanjut dan rancangan pendampingan bersama mitra; dan
5. tersedianya dokumentasi hasil *pre-test*, *post-test*, refleksi, simulasi, dan rencana aksi sebagai dasar evaluasi program.



Gambar 1. Diagram Alir Proses Pelaksanaan Kegiatan

HASIL DAN PEMBAHASAN

1. Pelaksanaan Kegiatan dan Respons Peserta

Kegiatan inti dirancang untuk menghubungkan hasil kajian mahasiswa, landasan ilmiah, dan pengalaman nyata warga sekolah. Peserta tidak hanya menerima materi secara pasif, tetapi juga dilibatkan dalam menafsirkan data, mendiskusikan pengalaman pembelajaran di kelas, serta merumuskan tindakan yang realistis dan dapat diterapkan.

Beberapa konsep yang paling mudah dipahami peserta adalah penggunaan kata "belum", pemaknaan kesalahan sebagai sumber informasi dalam proses belajar, serta penggunaan pertanyaan reflektif seperti "Strategi apa yang sudah dicoba?". Penggunaan bahasa yang sederhana dan kontekstual tersebut membantu peserta mengaitkan konsep *growth mindset* dengan situasi pembelajaran sehari-hari.

Respons peserta menunjukkan bahwa perubahan budaya sekolah lebih tepat dimulai dari praktik sederhana yang dapat dilakukan secara konsisten daripada melalui program besar yang membutuhkan banyak sumber daya. Simulasi penggunaan bahasa bertumbuh menjadi salah satu kegiatan yang mudah diterapkan karena guru dapat secara langsung mengubah respons terhadap jawaban yang salah. Respons yang semula menilai kemampuan atau identitas peserta didik diubah menjadi umpan balik yang berfokus pada strategi dan proses belajar. Pendekatan ini sejalan dengan temuan bahwa dukungan guru dan iklim kelas memiliki peran penting dalam membentuk *mindset* peserta didik (Vestad & Bru, 2024; Yu et al., 2022).

2. Hasil Refleksi *Mindset Assessment Profile*

Triangulasi terhadap empat laporan profil *mindset* menunjukkan pola yang relatif konsisten. Kepemimpinan sekolah menjadi modal terkuat, guru menunjukkan orientasi bertumbuh yang positif, dan peserta didik memiliki kecenderungan *growth mindset*, tetapi masih menghadapi hambatan dalam situasi yang berkaitan dengan kritik, rasa malu, tantangan, dan risiko performa.

Perbedaan jumlah responden dan instrumen pada setiap laporan tetap dipertahankan sebagai variasi konteks. Oleh karena itu, Tabel 1 menyajikan temuan setiap laporan tanpa menggabungkannya menjadi satu persentase yang mewakili seluruh warga sekolah.

Tabel 1. Sintesis Hasil *Mindset Assessment Profile* sebagai Dasar Refleksi Program

Sumber MAP	Jumlah Responden	Kekuatan Utama	Area Penguatan	Implikasi bagi PkM
JS	44	Kepala sekolah dan guru menunjukkan modal *growth mindset* yang kuat. Sebanyak 73,3% peserta didik berada dalam kategori *growth mindset* dengan beberapa gagasan tetap atau *fixed ideas*.	Penerimaan terhadap kritik dan pandangan bahwa karakter bersifat permanen pada sebagian peserta didik.	Latihan pemberian umpan balik proses dan pembahasan kesalahan dalam lingkungan yang aman.
RS	34	Pimpinan memperoleh skor 99%, guru 85,20%, dan peserta didik 79,35%. Hasil tersebut menunjukkan pola *top-down growth culture*.	Rasa takut melakukan kesalahan dan rasa malu di hadapan teman.	Penguatan keamanan psikologis di kelas, refleksi terhadap kesalahan, dan supervisi yang tidak mengancam.
WS	49	Keselarasan antara pimpinan, guru, dan peserta didik berada dalam kategori baik.	Kesediaan menghadapi tantangan baru masih moderat karena kecemasan terhadap performa.	Pemberian tugas bertahap, pilihan tingkat tantangan, dan refleksi mingguan.

Sumber MAP	Jumlah Responden	Kekuatan Utama	Area Penguatan	Implikasi bagi PkM
NS	47	Tidak ditemukan pola *fixed-fixed* yang dominan dan terdapat kesiapan untuk melakukan adaptasi pembelajaran.	Ambivalensi mengenai bakat bawaan dan kehati-hatian terhadap inovasi.	Pengembangan komunitas belajar guru dan asesmen formatif yang berorientasi pada proses.

Sumber: Laporan MAP Mahasiswa PPG FKIP Universitas Muhammadiyah Palembang

Temuan tersebut memperlihatkan dua hal. *Pertama*, terdapat modal kebijakan dan pedagogis yang kuat pada tingkat pimpinan sekolah dan guru. *Kedua*, modal tersebut belum sepenuhnya menjadi pengalaman psikologis peserta didik. Pola tersebut disebut sebagai *top-down growth culture*, yaitu nilai pertumbuhan telah kuat pada tingkat pimpinan dan guru, tetapi mengalami pelemahan ketika diterjemahkan ke dalam pengalaman peserta didik. Kondisi tersebut penting karena *mindset* tidak hanya dibentuk oleh keyakinan personal, tetapi juga oleh umpan balik, penilaian, norma teman sebaya, dan iklim kelas.

Kesenjangan pertama terletak pada penerimaan terhadap umpan balik. Guru relatif terbuka terhadap evaluasi, sedangkan sebagian peserta didik masih memaknai kritik sebagai ancaman terhadap kemampuan atau harga diri. Praktik guru yang secara eksplisit berorientasi pada strategi dan proses menjadi penting karena pernyataan *growth mindset* oleh guru tidak otomatis menjamin konsistensi pemberian umpan balik yang berorientasi pada pertumbuhan di kelas. Oleh karena itu, kegiatan menekankan penggantian label personal dengan informasi spesifik mengenai langkah yang telah dilakukan dengan tepat, bagian yang masih perlu diperbaiki, dan strategi yang dapat digunakan selanjutnya.

Kesenjangan kedua adalah kesenjangan antara keyakinan dan nilai performa atau *performance-value gap*. Peserta didik dapat meyakini bahwa kemampuan dapat berkembang, tetapi tetap menghindari tugas yang menantang apabila terdapat risiko memperoleh nilai rendah atau mengalami rasa malu. Temuan tersebut menunjukkan perlunya asesmen formatif, kesempatan untuk melakukan revisi, dan pemberian tugas secara bertahap agar kegagalan tidak dipersepsikan sebagai hasil akhir. Pendekatan tersebut sesuai dengan rekomendasi literatur yang menempatkan intervensi *growth mindset* sebagai bagian dari ekosistem belajar, bukan sebagai pesan motivasional yang berdiri sendiri (Burnette et al., 2023; Macnamara & Burgoyne, 2023). Temuan profil *mindset* kemudian dilengkapi dengan evaluasi pemahaman peserta terhadap materi yang diberikan selama kegiatan. Evaluasi tersebut digunakan untuk memperoleh gambaran mengenai pemahaman peserta terhadap konsep dan penerapan *growth mindset* sebelum dan setelah kegiatan.

3. Hasil Evaluasi Pemahaman melalui *Pre-Test* dan *Post-Test*

Evaluasi pemahaman dilakukan melalui *pre-test* dan *post-test* yang masing-masing terdiri atas 10 pertanyaan. Evaluasi diberikan kepada guru dan pimpinan sekolah untuk memperoleh gambaran mengenai pemahaman mereka terhadap materi yang disampaikan. Hasil pengolahan data menunjukkan adanya perbedaan proporsi jawaban benar antara pengukuran sebelum dan setelah kegiatan.

Tabel 2. Hasil Evaluasi Pemahaman Peserta melalui *Pre-Test* dan *Post-Test*

Indikator	*Pre-test*	*Post-test*	Perubahan
Jumlah responden	32	34	+2
Jumlah butir pertanyaan	10	10	0
Total respons jawaban	320	340	+20
Jumlah jawaban benar	296	328	+32
Proporsi jawaban benar (%)	92,5	96,5	+4,0
Rentang proporsi jawaban benar per butir (%)	65,6–100	91,2–100	-

Berdasarkan Tabel 2, sebanyak 32 responden pada *pre-test* memberikan 320 respons, dengan 296 jawaban benar atau 92,5%. Proporsi jawaban benar pada setiap pertanyaan berada dalam rentang 65,6–100%. Pada *post-test*, sebanyak 34 responden memberikan 340 respons, dengan 328 jawaban benar atau 96,5%. Proporsi jawaban benar pada setiap pertanyaan berada dalam rentang 91,2–100%. Secara deskriptif, proporsi jawaban benar meningkat sebesar 4,0 poin persentase, yaitu dari 92,5% pada *pre-test* menjadi 96,5% pada *post-test*. Perubahan paling menonjol terlihat pada pertanyaan yang berkaitan dengan *false growth mindset*. Pada *pre-test*, proporsi jawaban benar pada pertanyaan tersebut sebesar 65,6%, sedangkan pada *post-test* meningkat menjadi 91,2% atau mengalami perubahan sebesar 25,6 poin persentase.

Temuan tersebut menunjukkan bahwa pemahaman peserta mengenai konsep tersebut lebih kuat pada pengukuran setelah kegiatan. Hal ini relevan dengan fokus kegiatan yang tidak hanya memperkenalkan istilah *growth mindset*, tetapi juga membedakan pola pikir bertumbuh dari penerapan yang keliru atau *false growth mindset*. Meskipun demikian, hasil tersebut perlu dipahami sebagai perubahan deskriptif pada tingkat agregat. Jumlah responden pada *pre-test* dan *post-test* berbeda, yaitu masing-masing 32 dan 34 orang. Data yang tersedia juga tidak menunjukkan bahwa kedua pengukuran berasal dari responden yang sama. Oleh karena itu, hasil tersebut tidak digunakan untuk menyimpulkan peningkatan individual atau efektivitas kausal kegiatan, tetapi hanya menggambarkan perubahan proporsi jawaban benar setelah kegiatan.

Hasil evaluasi tersebut melengkapi temuan *Mindset Assessment Profile* dengan memberikan gambaran mengenai pemahaman peserta terhadap materi yang dibahas. Kedua temuan tersebut menjadi dasar untuk melihat cara prinsip *growth mindset* dapat diterjemahkan ke dalam praktik dan tindak lanjut di lingkungan sekolah.

4. Dari Data Menuju Praktik Sekolah

Diseminasi hasil program diarahkan pada penerjemahan temuan menjadi praktik sederhana yang dapat langsung diterapkan di sekolah. Empat praktik utama yang diprioritaskan meliputi:

1. penggunaan bahasa “belum”;
2. pemberian umpan balik yang berorientasi pada proses;
3. penyediaan kesempatan untuk memperoleh umpan balik dan melakukan revisi; dan
4. penciptaan ruang kelas yang aman terhadap kesalahan.

Penggunaan kata “belum” bertujuan untuk mengubah pandangan bahwa kemampuan atau hasil belajar bersifat final menjadi sesuatu yang masih dapat dikembangkan. Umpan balik proses diarahkan pada strategi yang digunakan, ketelitian, kebutuhan akan bantuan, dan langkah perbaikan berikutnya.

Kesempatan melakukan revisi memberikan pengalaman nyata kepada peserta didik bahwa kesalahan dapat dimanfaatkan sebagai sumber informasi dalam proses belajar. Keamanan psikologis di kelas juga penting agar peserta didik tidak merasa malu, takut, atau terancam ketika melakukan kesalahan maupun mengakui bahwa mereka belum memahami materi.

Penekanan pada praktik konkret tersebut juga bertujuan untuk mencegah munculnya *false growth mindset*, yaitu penggunaan istilah atau slogan mengenai pertumbuhan tanpa disertai perubahan nyata dalam asesmen, cara memberikan koreksi, maupun kesempatan memperbaiki hasil belajar.

Pesan bahwa setiap peserta didik dapat berkembang perlu didukung oleh mekanisme pembelajaran yang memungkinkan mereka mencoba, melakukan kesalahan, menerima umpan balik, dan memperbaiki pekerjaannya. Dalam konteks perkembangan remaja, dukungan *growth mindset* yang diterapkan secara tepat juga dapat membantu peserta didik menghadapi situasi menantang dan merespons stres secara lebih adaptif (Yeager et al., 2022).

5. Dari Keyakinan Menuju Praktik dan Budaya Sekolah

Temuan program menunjukkan bahwa *growth mindset* yang dimiliki pimpinan sekolah dan guru belum secara otomatis tercermin dalam pengalaman belajar peserta didik. Kondisi tersebut dapat dipahami sebagai kesenjangan implementasi atau *implementation gap* antara keyakinan pada tingkat kebijakan dan praktik pembelajaran di kelas.

Interpretasi tersebut sejalan dengan Yu et al. (2022), yang menunjukkan bahwa pesan mengenai *mindset* diterima peserta didik terutama melalui praktik pembelajaran dan iklim sekolah, bukan hanya melalui keyakinan yang dinyatakan oleh guru. Dalam konteks sekolah mitra, pola *top-down growth culture* menunjukkan bahwa nilai pertumbuhan telah diterima oleh pimpinan dan guru, tetapi belum sepenuhnya diwujudkan dalam tugas yang menantang tetapi tetap terjangkau, evaluasi yang berorientasi pada penguasaan, serta relasi kelas yang mendukung proses belajar.

Kesenjangan antara keyakinan dan praktik juga ditemukan oleh Zhang dan He (2024). Observasi mereka terhadap guru sekolah menengah menunjukkan bahwa kepemilikan *growth mindset* tidak selalu diikuti dengan pemberian umpan balik yang berorientasi pada pertumbuhan. Keselarasan antara keyakinan dan praktik dipengaruhi oleh kebijakan institusi, ekspektasi komunitas, budaya sekolah, dan tekanan kompetisi pendidikan.

Temuan tersebut menunjukkan bahwa penguatan *growth mindset* tidak cukup dilakukan melalui sosialisasi konsep. Program perlu disertai observasi praktik, forum refleksi guru, contoh konkret bahasa umpan balik, serta monitoring terhadap bukti penerapannya. Keberlanjutan program tidak hanya dinilai berdasarkan persetujuan guru terhadap konsep *growth mindset*, tetapi juga berdasarkan perubahan yang dapat diamati, seperti cara memberikan koreksi, kesempatan melakukan revisi, dan respons guru ketika peserta didik melakukan kesalahan.

Pentingnya konteks sekolah juga diperkuat oleh Yeager et al. (2019), yang menemukan bahwa intervensi singkat *growth mindset* lebih bermanfaat ketika norma teman sebaya dan lingkungan sekolah mendukung keyakinan bahwa kemampuan dapat berkembang. Pesan pertumbuhan yang disampaikan guru dapat kehilangan makna apabila teman sebaya masih mempermalukan kesalahan atau sistem penilaian hanya menghargai jawaban benar pada kesempatan pertama. Dalam kondisi tersebut, peserta didik dapat tetap menghindari tantangan meskipun secara konseptual telah memahami *growth mindset*.

Temuan program mengenai rasa malu, takut melakukan kesalahan, dan kecemasan terhadap performa juga menegaskan pentingnya respons guru terhadap kegagalan. Haimovitz dan Dweck (2016) menunjukkan bahwa cara orang dewasa memandang kegagalan berkaitan dengan cara mereka merespons kesalahan dan membentuk *mindset* anak. Implikasinya, keamanan psikologis tidak cukup dibangun melalui ajakan agar peserta didik berani mencoba. Guru perlu memberikan respons yang spesifik terhadap jawaban yang salah, menghindari pelabelan personal, menyediakan kesempatan untuk memperbaiki pekerjaan, dan menempatkan revisi sebagai bagian normal dari proses menuju penguasaan.

Pada aspek hasil jangka pendek, proporsi jawaban benar meningkat dari 92,5% menjadi 96,5%, terutama pada pemahaman mengenai *false growth mindset*. Perubahan tersebut menunjukkan penguatan pemahaman konseptual pada tingkat agregat setelah kegiatan, tetapi belum dapat digunakan sebagai bukti perubahan perilaku maupun efektivitas kausal program. Kehati-hatian tersebut sejalan dengan meta-analisis Burnette et al. (2023) serta Macnamara dan Burgoyne (2023), yang menunjukkan bahwa efek intervensi *mindset* bersifat heterogen dan dipengaruhi oleh karakteristik kelompok sasaran, desain intervensi, kualitas implementasi, dan mutu bukti.

Evaluasi berikutnya perlu menggunakan kode responden anonim agar data *pre-test* dan *post-test* dapat dipasangkan. Evaluasi juga perlu dilengkapi dengan observasi praktik pembelajaran dan pengukuran konsistensi implementasi selama satu semester. Pendekatan tersebut akan menggeser evaluasi dari sekadar pemahaman konsep menuju bukti perubahan praktik dan pengalaman belajar peserta didik.

Keterbatasan dalam menafsirkan perubahan skor juga perlu ditempatkan dalam perkembangan bukti empiris mengenai *growth mindset*. Blackwell et al. (2007) menunjukkan bahwa keyakinan mengenai kelenturan kecerdasan berkaitan dengan perkembangan prestasi matematika remaja dan dapat diperkuat melalui intervensi. Claro et al. (2016) menemukan bahwa *growth mindset* dapat berperan sebagai faktor protektif bagi peserta didik dari latar belakang sosial ekonomi yang kurang menguntungkan.

Namun, temuan tersebut tidak berarti bahwa pesan mengenai *mindset* dapat menggantikan dukungan struktural. Dalam konteks program ini, pesan bahwa kemampuan dapat berkembang harus disertai kesempatan belajar yang nyata, akses terhadap bantuan, pemberian tugas bertahap, dan tindak lanjut dari guru.

Bukti intervensi pada skala yang lebih luas juga menunjukkan bahwa manfaat *growth mindset* bergantung pada kelompok sasaran dan kondisi implementasi. Paunesku et al. (2015) melaporkan bahwa intervensi daring singkat dapat membantu peserta didik yang menghadapi risiko akademik. Yeager et al. (2016) menunjukkan manfaat intervensi *mindset* selama transisi ke sekolah menengah dalam mengurangi perkembangan hasil akademik yang merugikan. Sebaliknya, meta-analisis Sisk et al. (2018) menemukan bahwa hubungan antara *growth mindset* dan prestasi akademik serta efek intervensinya secara keseluruhan relatif kecil. Oleh karena itu, peningkatan proporsi jawaban benar dalam kegiatan ini lebih tepat diposisikan sebagai indikator awal capaian program, bukan sebagai bukti bahwa intervensi singkat telah mengubah prestasi akademik atau budaya sekolah.

Pada tingkat mekanisme belajar, *growth mindset* juga berkaitan dengan cara peserta didik merespons kesalahan. Temuan neurokognitif Schroder et al. (2017) menunjukkan bahwa anak dengan *growth mindset* memberikan perhatian yang lebih besar terhadap kesalahan, yang kemudian berkaitan dengan perbaikan respons. Implikasi praktisnya adalah setiap kesalahan perlu diikuti dengan kesempatan untuk menganalisis strategi, memperoleh petunjuk, dan mencoba kembali. Perubahan bahasa guru saja belum memadai. Jika sekolah hanya mengganti bentuk pujian tanpa mengubah desain tugas, mekanisme umpan balik, dan siklus revisi, program berisiko berhenti pada *false growth mindset*. Kualitas bahasa dan atribusi guru juga perlu mendapat perhatian karena umpan balik yang tampak suportif belum tentu menyampaikan ekspektasi pertumbuhan. Rattan et al. (2012) menunjukkan bahwa keyakinan pendidik mengenai kemampuan dapat menghasilkan umpan balik yang berorientasi pada kenyamanan dan secara tidak sengaja menurunkan motivasi peserta didik.

Muenks et al. (2020) juga menemukan bahwa persepsi mahasiswa terhadap *mindset* pengajar berkaitan dengan rasa memiliki, keterlibatan, dan kinerja akademik. Oleh karena itu, "bank bahasa bertumbuh" dalam program ini sebaiknya memuat tiga unsur utama, yaitu:

1. pengakuan terhadap strategi yang telah digunakan peserta didik;
2. informasi spesifik mengenai kesenjangan antara hasil yang dicapai dan target pembelajaran; dan
3. arahan konkret mengenai langkah berikutnya.

Selain praktik individual guru, budaya organisasi sekolah menentukan apakah pesan pertumbuhan dapat dipercaya dan dialami secara konsisten oleh peserta didik. Murphy dan Dweck (2010) menunjukkan bahwa budaya organisasi yang menekankan kejeniusan memengaruhi cara individu menampilkan diri dan menilai kesesuaian mereka dengan lingkungan tersebut.

Canning et al. (2020) selanjutnya menunjukkan bahwa keyakinan bersama mengenai apakah kemampuan bersifat tetap atau dapat berkembang berkaitan dengan norma organisasi dan kesenjangan pencapaian. Dalam konteks sekolah, komitmen pimpinan perlu diwujudkan melalui norma evaluasi, supervisi pembelajaran, penghargaan terhadap proses perbaikan, serta alokasi waktu untuk refleksi guru. Dengan demikian, *growth mindset* tidak hanya bergantung pada inisiatif individual guru, tetapi menjadi bagian dari budaya organisasi.

Lingkungan belajar yang suportif juga perlu mengintegrasikan dukungan akademik dan emosional. Vestad dan Bru (2024) menunjukkan adanya hubungan antara dukungan guru terhadap *growth mindset*, *mindset* peserta didik, keterlibatan akademik, dan pencapaian pada jenjang sekolah menengah pertama. Yeager et al. (2022) juga menunjukkan bahwa intervensi yang menggabungkan *growth mindset* dengan pemaknaan adaptif terhadap respons stres dapat membantu melindungi remaja dari dampak stres dalam situasi evaluatif. Oleh karena itu, tindak lanjut program perlu tetap mempertahankan tantangan akademik, tetapi sekaligus memberikan pilihan strategi, dukungan sosial, umpan balik informatif, dan kesempatan untuk memulihkan diri setelah mengalami kegagalan.

Secara keseluruhan, kontribusi utama kegiatan ini terletak pada upaya menerjemahkan data profil *mindset* menjadi perangkat perubahan sekolah yang konkret. Program tidak hanya memberikan pemahaman konseptual, tetapi juga menggabungkan refleksi berbasis data, latihan penggunaan bahasa bertumbuh, kesempatan melakukan revisi, penyusunan rencana aksi, dan pendampingan. Pendekatan tersebut sejalan dengan pandangan kontekstual bahwa intervensi *growth mindset* lebih bermakna apabila terintegrasi dalam ekosistem pembelajaran dan tidak diposisikan sebagai pesan motivasional yang berdiri sendiri (Dweck & Yeager, 2019; Yeager & Dweck, 2020). Meskipun demikian, capaian jangka menengah masih perlu dibuktikan melalui pengukuran kesetiaan implementasi atau *implementation fidelity*, keterlibatan peserta didik, dokumentasi praktik pemberian umpan balik, konsistensi pemberian kesempatan revisi, serta perubahan iklim kelas. Keberhasilan program pada tahap berikutnya tidak hanya ditentukan oleh meningkatnya pemahaman mengenai *growth mindset*, tetapi juga oleh sejauh mana prinsip tersebut hadir dalam pengalaman belajar sehari-hari peserta didik.

6. Produk, Luaran, dan Rencana Tindak Lanjut

Kegiatan menghasilkan sejumlah perangkat yang dapat digunakan sekolah untuk menjaga keberlanjutan program. Luaran tidak hanya berupa dokumentasi kegiatan, tetapi juga perangkat kerja yang dapat disesuaikan dan dikembangkan oleh sekolah.

Tabel 3. Produk Kegiatan dan Arah Keberlanjutan Program

Luaran atau Produk	Fungsi	Tindak Lanjut
Bahan diseminasi *growth mindset* dan hasil MAP	Menyamakan pemahaman warga sekolah dan menggunakan data sebagai bahan refleksi.	Digunakan dalam forum guru, wali kelas, dan layanan bimbingan dan konseling.
Bank kalimat *growth mindset*	Membantu guru mengganti label personal dengan umpan balik yang berorientasi pada proses.	Diterapkan dalam interaksi kelas dan komunikasi sekolah.
Perangkat refleksi guru dan peserta didik	Merekam strategi, hambatan, dan perbaikan pembelajaran.	Dibahas dalam forum refleksi secara berkala.
Rencana tindak lanjut 30 hari	Menghubungkan kegiatan dengan aksi sederhana dan penanggung jawab yang jelas.	Dipantau oleh tim kecil Rumah Pendidikan Bertumbuh.
Rancangan program satu semester	Melembagakan bahasa bertumbuh, asesmen formatif, forum guru, dan iklim kelas yang aman.	Dievaluasi pada bulan keempat hingga keenam dan direplikasi pada kelas lain.
Publikasi media massa lokal	Mendiseminasikan kegiatan dan kemitraan antara perguruan tinggi dan sekolah.	Menjadi bagian dari dokumentasi dan luaran kegiatan pengabdian.

Sumber: Laporan PkM Kolaboratif Rumah Pendidikan Bertumbuh, 2026.

Rencana tindak lanjut selama satu semester difokuskan pada empat agenda, yaitu pembiasaan bahasa bertumbuh, penguatan asesmen formatif, pembentukan forum guru bertumbuh, dan pemantauan iklim kelas yang aman secara psikologis. Bulan pertama diarahkan pada penguatan komitmen dan pelatihan mikro. Bulan kedua dan ketiga diarahkan pada pelaksanaan praktik kelas, seperti tiket refleksi, pembahasan “kesalahan favorit”, dan pemberian tugas bertahap. Bulan keempat digunakan untuk menghimpun praktik baik dan hambatan pelaksanaan. Sementara itu, bulan kelima dan keenam diarahkan pada refleksi program dan persiapan replikasi. Pendekatan kemenangan kecil atau *small wins* tersebut membantu menjaga agar program tidak bergantung pada tim eksternal dan secara bertahap dapat dikelola secara mandiri oleh sekolah.

7. Keterbatasan Pelaksanaan

Kegiatan ini memiliki beberapa keterbatasan. *Pertama*, pelaksanaan inti berlangsung dalam waktu singkat sehingga perubahan perilaku dan budaya sekolah dalam jangka panjang belum

dapat disimpulkan. *Kedua*, laporan profil *mindset* menggunakan jumlah responden dan instrumen yang berbeda. Oleh karena itu, data diperlakukan sebagai triangulasi konteks dan tidak digunakan sebagai dasar generalisasi statistik bagi seluruh warga sekolah. *Ketiga*, jumlah responden pada *pre-test* dan *post-test* berbeda dan data yang tersedia tidak menunjukkan pasangan responden yang sama. Oleh karena itu, hasil evaluasi hanya digunakan untuk menggambarkan perubahan proporsi jawaban benar secara deskriptif dan tidak digunakan untuk menguji perubahan individual maupun efektivitas kausal kegiatan. Dengan mempertimbangkan keterbatasan tersebut, capaian awal program lebih tepat dibaca secara terpadu melalui pemahaman peserta, profil prioritas pengembangan, perangkat aksi yang dihasilkan, dan komitmen tindak lanjut.

SIMPULAN DAN SARAN

Program pengabdian kolaboratif "Rumah Pendidikan Bertumbuh" berhasil menjembatani hasil kajian mahasiswa mengenai *mindset* dengan kebutuhan nyata di sekolah mitra. Sekolah telah memiliki modal awal yang cukup kuat pada aspek kepemimpinan dan kesiapan guru. Namun, penguatan pada tingkat peserta didik masih perlu difokuskan pada kemampuan menerima kritik, keberanian menghadapi tantangan, rasa aman ketika melakukan kesalahan, serta pengelolaan kecemasan terhadap performa.

Penguatan *growth mindset* perlu diarahkan sebagai bagian dari perubahan budaya sekolah, bukan sekadar penyampaian konsep. Upaya tersebut dapat diwujudkan melalui penggunaan bahasa bertumbuh, pemberian umpan balik yang berorientasi pada proses, penyediaan kesempatan untuk melakukan revisi, penerapan asesmen formatif, serta penciptaan relasi kelas yang tidak mempermalukan kesalahan. Luaran program berupa perangkat refleksi, bank bahasa bertumbuh, rencana tindak lanjut selama 30 hari, dan rancangan pendampingan selama satu semester dapat menjadi dasar untuk menjaga keberlanjutan program.

Evaluasi pemahaman peserta menunjukkan adanya peningkatan secara deskriptif pada proporsi jawaban benar, yaitu dari 92,5% pada *pre-test* menjadi 96,5% pada *post-test*. Perubahan paling menonjol terjadi pada pertanyaan mengenai *false growth mindset*, dengan proporsi jawaban benar meningkat dari 65,6% menjadi 91,2%. Hasil tersebut menunjukkan bahwa peserta dapat memahami materi yang disampaikan dalam kegiatan.

Meskipun demikian, data tersebut tidak dapat digunakan untuk menyimpulkan adanya peningkatan kemampuan individual maupun efektivitas kausal program. Jumlah responden pada *pre-test* dan *post-test* berbeda serta data peserta belum dipasangkan pada individu yang sama. Oleh karena itu, hasil evaluasi hanya menggambarkan perubahan proporsi jawaban benar pada tingkat agregat.

Untuk mendukung keberlanjutan program, sekolah disarankan membentuk tim kecil Rumah Pendidikan Bertumbuh yang terdiri atas unsur pimpinan sekolah, guru bimbingan dan konseling, wali kelas, serta perwakilan peserta didik. Tim tersebut dapat berperan dalam memantau penerapan program secara berkala, menyelenggarakan forum refleksi guru, serta mengevaluasi perkembangan implementasi selama satu semester.

FKIP Universitas Muhammadiyah Palembang juga dapat melanjutkan pendampingan berbasis riset, terutama dalam penguatan praktik pemberian umpan balik yang berorientasi pada proses dan penciptaan keamanan psikologis di kelas. Evaluasi lanjutan sebaiknya menggunakan kode responden anonim agar data *pre-test* dan *post-test* dapat dipasangkan. Dengan demikian, perubahan pemahaman peserta dapat dianalisis secara lebih akurat.

PERNYATAAN PENGGUNAAN AI

Dalam penyusunan artikel ini, penulis menggunakan Microsoft 365 Copilot, berbasis model GPT-5, versi yang tersedia pada November 2026. Perangkat AI generatif tersebut digunakan untuk membantu penyuntingan bahasa, memperbaiki struktur kalimat, meningkatkan keterpaduan antarparagraf, dan menyesuaikan sistematika penulisan dengan format jurnal.

Penggunaan perangkat ini bertujuan untuk meningkatkan kejelasan, keterbacaan, dan konsistensi penyajian artikel. Seluruh gagasan, data, hasil analisis, interpretasi, sitasi, dan kesimpulan tetap disusun, diperiksa, dan dipertanggungjawabkan sepenuhnya oleh penulis. AI generatif tidak digunakan untuk menghasilkan atau memanipulasi data penelitian.

PERNYATAAN KONFLIK KEPENTINGAN

Penulis menyatakan bahwa tidak terdapat adanya konflik akan kepentingan yang berkaitan dengan pelaksanaan kegiatan dan penerbitan naskah ini.

KONTRIBUSI PENULIS

Nama Penulis	Jenis Kontribusi
Hastiana	Konseptualisasi, metodologi, investigasi, supervisi, administrasi proyek, penulisan draf awal, serta peninjauan dan penyuntingan naskah.
Indawan Syahri	Konseptualisasi, metodologi, validasi, supervisi, serta peninjauan dan penyuntingan naskah.
Erie Agusta	Metodologi, analisis formal, kurasi data, visualisasi, penulisan draf awal, serta peninjauan dan penyuntingan naskah.
Andinasari	Investigasi, penyediaan sumber daya, validasi, serta peninjauan dan penyuntingan naskah.
Bagas Rasid Sidik	Investigasi, kurasi data, visualisasi, dan penulisan draf awal.
Finza Larasati	Investigasi, penyediaan sumber daya, kurasi data, dan penulisan draf awal.
Yusinta Tia Rusdiana	Investigasi, penyediaan sumber daya, kurasi data, dan visualisasi.
Rytha Petrossky	Investigasi, penyediaan sumber daya, validasi, serta peninjauan dan penyuntingan naskah.

UCAPAN TERIMA KASIH

Tim pengabdian menyampaikan terima kasih kepada pimpinan sekolah, guru, peserta didik, dan seluruh unsur sekolah mitra atas partisipasi dan dukungan yang diberikan selama pelaksanaan kegiatan. Ucapan terima kasih juga disampaikan kepada mahasiswa Program Pendidikan Profesi Guru FKIP Universitas Muhammadiyah Palembang yang telah terlibat dalam perencanaan, pelaksanaan, dan evaluasi program.

Tim pengabdian turut menyampaikan terima kasih kepada Direktorat Jenderal Guru, Tenaga Kependidikan, dan Pendidikan Guru, Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah, atas dukungan terhadap pelaksanaan kegiatan Pengabdian kepada Masyarakat Kolaboratif bersama mahasiswa Pendidikan Profesi Guru FKIP Universitas Muhammadiyah Palembang.

REFERENSI

Anggraena, Y., Ginanto, D. E., Kesuma, A. T., & Setiyowati, D. (2025). *Panduan pembelajaran dan asesmen pendidikan anak usia dini, jenjang pendidikan dasar, dan jenjang pendidikan menengah* (Edisi revisi tahun 2025). Badan Standar, Kurikulum, dan Asesmen Pendidikan, Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah Republik Indonesia.

Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development, 78*(1), 246–263. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x

Burnette, J. L., Billingsley, J., Banks, G. C., Knouse, L. E., Hoyt, C. L., Pollack, J. M., & Simon, S. (2023). A systematic review and meta-analysis of growth mindset interventions: For whom, how, and why might such interventions work? *Psychological Bulletin, 149*(3–4), 174–205. https://doi.org/10.1037/bul0000368

Canning, E. A., Murphy, M. C., Emerson, K. T. U., Chatman, J. A., Dweck, C. S., & Kray, L. J. (2020). Cultures of genius at work: Organizational mindsets predict cultural norms, trust, and commitment. *Personality and Social Psychology Bulletin, 46*(4), 626–642. https://doi.org/10.1177/0146167219872473

Claro, S., Paunesku, D., & Dweck, C. S. (2016). Growth mindset tempers the effects of poverty on academic achievement. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 113*(31), 8664–8668. https://doi.org/10.1073/pnas.1608207113

Dweck, C. S., & Yeager, D. S. (2019). Mindsets: A view from two eras. *Perspectives on Psychological Science, 14*(3), 481–496. https://doi.org/10.1177/1745691618804166

Haimovitz, K., & Dweck, C. S. (2016). Parents' views of failure predict children's fixed and growth intelligence mind-sets. *Psychological Science, 27*(6), 859–869. https://doi.org/10.1177/0956797616639727

Macnamara, B. N., & Burgoyne, A. P. (2023). Do growth mindset interventions impact students' academic achievement? A systematic review and meta-analysis with recommendations for best practices. *Psychological Bulletin, 149*(3–4), 133–173. https://doi.org/10.1037/bul0000352

Muenks, K., Canning, E. A., LaCosse, J., Green, D. J., Zirkel, S., Garcia, J. A., & Murphy, M. C. (2020). Does my professor think my ability can change? Students' perceptions of their STEM professors' mindset beliefs predict their psychological vulnerability, engagement, and performance in class. *Journal of Experimental Psychology: General, 149*(11), 2119–2144. https://doi.org/10.1037/xge0000763

Murphy, M. C., & Dweck, C. S. (2010). A culture of genius: How an organization's lay theory shapes people's cognition, affect, and behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin, 36*(3), 283–296. https://doi.org/10.1177/0146167209347380

Paunesku, D., Walton, G. M., Romero, C., Smith, E. N., Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2015). Mind-set interventions are a scalable treatment for academic underachievement. *Psychological Science, 26*(6), 784–793. https://doi.org/10.1177/0956797615571017

Rattan, A., Good, C., & Dweck, C. S. (2012). "It's OK, not everyone can be good at math": Instructors with an entity theory comfort (and demotivate) students. *Journal of Experimental Social Psychology, 48*(3), 731–737. https://doi.org/10.1016/j.jesp.2011.12.012

Schroder, H. S., Fisher, M. E., Lin, Y., Lo, S. L., Danovitch, J. H., & Moser, J. S. (2017). Neural evidence for enhanced attention to mistakes among school-aged children with a growth mindset. *Developmental Cognitive Neuroscience, 24*, 42–50. https://doi.org/10.1016/j.dcn.2017.01.004

Sisk, V. F., Burgoyne, A. P., Sun, J., Butler, J. L., & Macnamara, B. N. (2018). To what extent and under which circumstances are growth mind-sets important to academic achievement? Two meta-analyses. *Psychological Science, 29*(4), 549–571. https://doi.org/10.1177/0956797617739704

Vestad, L., & Bru, E. (2024). Teachers' support for growth mindset and its links with students' growth mindset, academic engagement, and achievements in lower secondary school. *Social Psychology of Education, 27*(4), 1431–1454. https://doi.org/10.1007/s11218-023-09859-y

Yeager, D. S., Bryan, C. J., Gross, J. J., Murray, J. S., Krettek Cobb, D., Santos, P. H. F., Gravelding, H., Johnson, M., & Jamieson, J. P. (2022). A synergistic mindsets intervention protects adolescents from stress. *Nature, 607*(7919), 512–520. https://doi.org/10.1038/s41586-022-04907-7

Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2020). What can be learned from growth mindset controversies? *American Psychologist, 75*(9), 1269–1284. https://doi.org/10.1037/amp0000794

Yeager, D. S., Hanselman, P., Walton, G. M., Murray, J. S., Crosnoe, R., Muller, C., Tipton, E., Schneider, B., Hulleman, C. S., Hinojosa, C. P., Paunesku, D., Romero, C., Flint, K., Roberts, A., Trott, J., Iachan, R., Buontempo, J., Yang, S. M., Carvalho, C. M., … Dweck, C. S. (2019). A national experiment reveals where a growth mindset improves achievement. *Nature, 573*(7774), 364–369. https://doi.org/10.1038/s41586-019-1466-y

Yeager, D. S., Romero, C., Paunesku, D., Hulleman, C. S., Schneider, B., Hinojosa, C., Lee, H. Y., O'Brien, J., Flint, K., Roberts, A., Trott, J., Greene, D., Walton, G. M., & Dweck, C. S. (2016). Using design thinking to improve psychological interventions: The case of the growth mindset during the transition to high school. *Journal of Educational Psychology, 108*(3), 374–391. https://doi.org/10.1037/edu0000098

Yu, J., Kreijkes, P., & Salmela-Aro, K. (2022). Students' growth mindset: Relation to teacher beliefs, teaching practices, and school climate. *Learning and Instruction, 80*, Article 101616. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101616

Zhang, K., & He, W.-J. (2024). Does teachers' self-reported growth mindset ensure growth mindset-oriented feedback practices in the classroom? *Frontiers in Education, 9*, Article 1471518. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1471518