

## **Pola Pikir Berkembang Guru PAUD dan Perubahan Perilaku Belajar Anak: Studi Deskriptif di Kabupaten Manggarai**

**Theresia Alviani Sum**

Program Studi PG PAUD, Universitas Katolik Indonesia, Ruteng–Flores–NTT, Indonesia

e-mail: [annysum85@gmail.com](mailto:annysum85@gmail.com)

### **Abstrak**

Pola pikir berkembang pada guru penting karena keyakinan tentang kemampuan yang dapat dikembangkan berpotensi memengaruhi cara guru merespons tantangan, memberi umpan balik, dan membangun iklim belajar. Penelitian ini bertujuan mendeskripsikan pola pikir berkembang guru Pendidikan Anak Usia Dini (PAUD) di Kabupaten Manggarai, praktik pembelajaran yang dilaporkan guru, serta perubahan perilaku belajar anak yang dipersepsikan guru. Penelitian deskriptif dengan pendekatan kualitatif ini didukung ringkasan kuantitatif sederhana. Penelitian ini dilaksanakan pada Januari–Juni 2026. Sebanyak 58 guru terlibat dalam wawancara per lembaga dan 29 di antaranya mengisi angket 27 pernyataan dengan skala empat poin. Hasil menunjukkan bahwa keyakinan mengenai kemampuan anak untuk berkembang dan perubahan positif perilaku anak memperoleh rerata tertinggi (3,41–3,48). Motivasi guru untuk terus belajar memperoleh 3,41, keyakinan bahwa kemampuan guru dapat dikembangkan memperoleh 3,31, penciptaan kelas yang aman dari kesalahan memperoleh 3,17, dan pemberian umpan balik pada keberhasilan dan kegagalan memperoleh 3,00. Kecenderungan menghindari perubahan metode memperoleh 2,14, sedangkan pengalaman mengikuti pelatihan khusus *growth mindset* atau pengelolaan stres memperoleh skor terendah, 1,48. Wawancara memperlihatkan bahwa pelatihan lebih banyak membahas administrasi, PAUD holistik integratif, evaluasi, kurikulum, dan modul ajar. Temuan menunjukkan hubungan antara orientasi pertumbuhan, praktik kelas yang mendukung proses, dan perubahan perilaku anak yang dipersepsikan, tetapi tidak membuktikan hubungan kausal.

**Kata kunci:** *growth mindset*; guru PAUD; kemandirian anak; perilaku belajar; kesejahteraan guru

## ***Early Childhood Teachers' Growth mindset and Perceived Changes in Children's Learning Behavior: A Descriptive Study in Manggarai Regency***

### **Abstract**

*Teachers' growth mindset is important because beliefs about the malleability of ability may shape how teachers respond to challenges, provide feedback, and establish classroom climates. This descriptive study used a qualitative approach supported by simple quantitative summaries and was conducted from January to June 2026. Fifty-eight teachers participated in institution-based interviews, and 29 of them completed a 27-item questionnaire using a four-point scale. Beliefs that children can overcome learning barriers and develop their potential, as well as perceived positive changes in children's behavior, received the highest mean scores (3.41–3.48). Teachers' motivation to continue learning scored 3.41, belief in the developability of teaching ability scored 3.31, creating a classroom safe for mistakes scored 3.17, and providing feedback after both success and failure scored 3.00. Avoidance of methodological change scored 2.14, while participation in specific growth-mindset or stress-management training received the lowest score, 1.48. Interviews indicated that professional development focused mainly on administration, holistic-integrative early childhood education, evaluation, curriculum, and teaching modules. The findings indicate an association among teachers' growth orientation, process-supportive practices, and perceived changes in children's behavior, but do not establish causality*

**Keywords:** *early childhood teachers; growth mindset; learning behavior; student independence; teacher well-being*

## PENDAHULUAN

Pendidikan anak usia dini (PAUD) menempatkan guru pada posisi yang sangat menentukan karena pengalaman belajar anak dibentuk melalui interaksi sehari-hari, bahasa yang digunakan guru, respons terhadap kesalahan, kesempatan bereksplorasi, serta kualitas dukungan emosional di kelas. Perubahan kurikulum, tuntutan inovasi, penggunaan teknologi, dan keragaman kebutuhan anak membuat pekerjaan guru PAUD tidak lagi terbatas pada penyampaian kegiatan belajar, tetapi juga mencakup pengelolaan lingkungan yang aman, fleksibel, dan responsif. Dalam konteks Indonesia, berbagai penelitian memperlihatkan bahwa guru PAUD masih menghadapi kendala dalam adaptasi pembelajaran, pengembangan kompetensi, dan dukungan kelembagaan. Hambatan implementasi layanan holistik, keterbatasan pelatihan, tekanan selama pembelajaran jarak jauh, serta tuntutan pengembangan lembaga menunjukkan bahwa kualitas pembelajaran tidak hanya bergantung pada kompetensi teknis guru, tetapi juga pada cara guru memahami kemampuan dirinya dan merespons tantangan profesional (Agustin et al., 2020; Ambariani & Suryana, 2022; Musa et al., 2022; Winata et al., 2022).

Salah satu konsep yang relevan untuk menjelaskan respons tersebut adalah pola pikir berkembang atau *growth mindset*. Dweck (2006) membedakan pola pikir berkembang dari pola pikir tetap. Individu dengan pola pikir berkembang memandang kemampuan sebagai sesuatu yang dapat ditingkatkan melalui usaha, strategi, pengalaman, dan dukungan, sedangkan pola pikir tetap cenderung menempatkan kemampuan sebagai sifat yang relatif tidak berubah. Dalam praktik pendidikan, perbedaan tersebut penting karena memengaruhi cara kesulitan ditafsirkan. Tantangan dapat dipahami sebagai kesempatan belajar, tetapi juga dapat dipersepsikan sebagai ancaman terhadap kompetensi. Bagi guru PAUD, orientasi ini berpotensi memengaruhi kesediaan untuk mencoba metode baru, belajar dari kegagalan pembelajaran,

dan memberi pesan kepada anak bahwa kesalahan merupakan bagian dari proses. Namun, konsep *growth mindset* tidak boleh diperlakukan sebagai penjelasan tunggal untuk seluruh kualitas pengajaran atau perkembangan anak.

Bukti empiris terbaru memang memperlihatkan manfaat yang mungkin muncul, tetapi juga mengharuskan interpretasi yang hati-hati. Meta-analisis Bardach et al. (2024) yang mencakup 50 studi, 81 ukuran efek, dan 19.555 partisipan menemukan hubungan positif yang kecil antara pola pikir berkembang guru dan berbagai luaran secara keseluruhan ( $r = 0,111$ ). Hubungan yang lebih jelas terlihat pada efikasi diri, tujuan penguasaan, dan struktur tujuan penguasaan, sedangkan hubungan dengan prestasi siswa tidak signifikan. Temuan ini menunjukkan bahwa pola pikir guru lebih tepat dipahami sebagai sumber motivasional yang dapat mendukung praktik, bukan sebagai penyebab langsung keberhasilan anak. Meta-analisis intervensi *growth mindset* oleh Burnette et al. (2023) juga memperlihatkan heterogenitas efek dan menegaskan bahwa manfaat bergantung pada penerima, mutu implementasi, serta konteks. Studi longitudinal MacDonnell Mesler et al. (2021) juga menemukan hubungan positif yang ringan antara pola pikir guru dan perkembangan pola pikir siswa. Dengan demikian, penelitian tentang guru perlu menelusuri bagaimana keyakinan diterjemahkan menjadi tindakan kelas, bukan hanya mengukur persetujuan terhadap pernyataan umum.

Praktik kelas menjadi mekanisme penting dalam hubungan tersebut. Yu et al. (2022), melalui data 2.200 siswa, 358 guru, dan 65 kepala sekolah, menunjukkan bahwa pola pikir siswa lebih berkaitan dengan praktik pembelajaran dan iklim sekolah daripada laporan pola pikir guru semata. Penyelidikan terbimbing berkaitan dengan pola pikir berkembang, sedangkan diferensiasi tugas berdasarkan label kemampuan berkaitan dengan pola pikir yang lebih tetap. Wang et al. (2024) juga menemukan bahwa persepsi siswa

terhadap pola pikir guru berhubungan dengan keterlibatan, kesejahteraan emosional, dan keterhubungan sosial melalui praktik kelas yang berorientasi pertumbuhan, sementara laporan diri guru tidak menjadi prediktor signifikan pada tingkat kelas. Bagi PAUD, temuan ini menegaskan bahwa pesan tentang kemampuan perlu hadir dalam tindakan konkret: guru memberi kesempatan mencoba kembali, mengakui strategi dan usaha, tidak mempermalukan kesalahan, serta memberi umpan balik yang membantu anak memahami langkah berikutnya.

Kajian yang secara khusus berfokus pada pendidikan usia dini masih lebih terbatas. Boylan et al. (2018) menemukan bahwa 95 guru pendidikan anak usia dini di Australia Barat memandang *growth mindset* penting untuk mengembangkan agensi anak, tetapi pengetahuan yang bersaing dan keraguan dalam implementasi dapat menghambat praktik. Penelitian lanjutan mereka mengembangkan sembilan prinsip desain untuk membantu guru usia dini menumbuhkan pola pikir berkembang melalui lingkungan yang aman, bahasa yang berorientasi proses, kesempatan merevisi pekerjaan, dan refleksi guru (Boylan et al., 2024). Temuan tersebut memperlihatkan perbedaan antara menyetujui nilai *growth mindset* dan mampu menerapkannya secara konsisten. Perbedaan itu menjadi penting dalam penelitian ini karena skor keyakinan guru yang tinggi dapat hadir bersamaan dengan keraguan ketika harus mengubah metode pembelajaran.

Selain kompetensi pedagogis, kesejahteraan guru merupakan kondisi yang tidak dapat dipisahkan dari kualitas interaksi. Studi Eadie et al. (2021) terhadap 232 pendidik usia dini menunjukkan bahwa kesejahteraan profesional yang lebih kuat berkaitan dengan konflik pendidik-anak yang lebih rendah dan risiko pergantian staf yang lebih kecil; dukungan organisasi berkorelasi kuat dengan rendahnya risiko pergantian staf ( $r = 0,63$ ;  $p < 0,001$ ). Kwon et al. (2021) juga menemukan bahwa guru PAUD dapat melaporkan komitmen dan efikasi

profesional yang tinggi sambil tetap mengalami stres, gejala depresif, dan keluhan fisik. Perbandingan lintas negara oleh Byun et al. (2022) pada 1.451 guru menunjukkan bahwa kesejahteraan psikologis umumnya berkaitan dengan responsivitas kepada anak, tetapi polanya berbeda menurut konteks. Karena itu, semangat berkembang tidak boleh digunakan untuk memindahkan seluruh tanggung jawab kepada guru; dukungan organisasi dan kebijakan tetap diperlukan.

Dalam konteks Indonesia, kajian mengenai *growth mindset* lebih banyak menyoroti peserta didik atau hasil belajar. Rahardi dan Dartanto (2021), misalnya, menemukan hubungan antara pola pikir berkembang dan skor matematika pada siswa dari sekolah swasta kurang beruntung di Depok, meskipun hasilnya relatif lemah dan tidak seluruh praktik pengajaran berkaitan dengan capaian. Kajian tentang guru PAUD umumnya berfokus pada kompetensi kurikulum, efikasi diri, profesionalisme, pelatihan, serta tantangan kelembagaan (Jasmani & Eliza, 2023; Sibagariang & Pandia, 2021; Sukirman & Ekantiningasih, 2023; Uzlal & Suryana, 2022; Zubaidi, 2020). Masih terbatas penelitian yang menghubungkan orientasi pertumbuhan guru, kesiapan menghadapi perubahan, praktik yang memberi ruang bagi kesalahan, kesejahteraan psikologis, dan perubahan perilaku belajar anak yang dipersiapkan dalam satu konteks lokal.

Penelitian ini berangkat dari kesenjangan tersebut dengan melibatkan 58 guru PAUD dalam wawancara per lembaga; 29 guru di antaranya juga menjadi responden angket. Berbeda dari penelitian yang mengukur dampak intervensi atau prestasi anak secara langsung, studi ini mendeskripsikan bagaimana guru memaknai kemampuan profesional yang dapat berkembang, bagaimana keyakinan itu dilaporkan dalam praktik pembelajaran, serta perubahan perilaku anak yang mereka amati. Tujuan penelitian adalah (1) menggambarkan orientasi *growth mindset* guru ketika menghadapi tuntutan profesional; (2) mengidentifikasi praktik

pembelajaran yang mencerminkan penerimaan terhadap proses, kesalahan, dan umpan balik; (3) menguraikan perubahan perilaku belajar anak yang dipersepsikan guru; dan (4) memetakan kebutuhan dukungan psikososial dan pengembangan profesional. Asumsi penelitian adalah bahwa orientasi pertumbuhan dapat berkaitan dengan praktik kelas yang lebih adaptif, tetapi hubungan itu dipengaruhi oleh kesiapan implementasi dan dukungan sistemik. Karena perilaku anak tidak diukur secara langsung, penelitian ini tidak menguji hubungan sebab-akibat.

## METODE

### Desain dan Partisipan

Penelitian ini merupakan penelitian deskriptif dengan pendekatan kualitatif yang didukung ringkasan kuantitatif sederhana. Pendekatan kualitatif digunakan untuk memahami makna yang diberikan guru terhadap pengembangan kemampuan profesional, pengalaman menghadapi tantangan, dan penerapan prinsip *growth mindset* dalam pembelajaran. Ringkasan kuantitatif berasal dari 27 pernyataan berskala empat poin dan digunakan untuk memperjelas kecenderungan jawaban, bukan untuk pengujian hipotesis inferensial. Skor rerata ditafsirkan secara deskriptif dengan interval 1,00–1,75 sangat rendah, 1,76–2,50 rendah, 2,51–3,25 tinggi, dan 3,26–4,00 sangat tinggi.

Penelitian melibatkan 58 guru PAUD di Kabupaten Manggarai dalam wawancara per lembaga. Dari jumlah tersebut, 29 guru dipilih secara purposif untuk mengisi angket. Dengan demikian, responden angket merupakan bagian dari kelompok peserta wawancara dan jumlah partisipan unik penelitian adalah 58 guru. Usia responden angket berkisar 25–45 tahun, dengan 5 laki-laki (17,2%) dan 24 perempuan (82,8%). Berdasarkan persentase yang dibulatkan, latar pendidikan terdiri atas 67% S1 non-PAUD, 25% SMA, dan 8% S1 PAUD. Lama mengajar berkisar 2–10 tahun. Sekitar 87% guru berasal dari lembaga swasta dan 13% dari taman kanak-

kanak negeri. Kriteria partisipasi adalah guru masih aktif mengajar dan bersedia memberikan informasi melalui angket dan/atau wawancara. Purposive sampling relevan ketika partisipan dipilih karena memiliki pengalaman yang berhubungan langsung dengan tujuan penelitian (Campbell et al., 2020). Kecukupan sampel kualitatif dipengaruhi oleh homogenitas partisipan, keluasan tujuan, dan kedalaman data, sehingga ukuran sampel tidak ditafsirkan sebagai representasi statistik populasi (Hennink & Kaiser, 2022).

*Tabel 1. Karakteristik responden angket dan cakupan partisipasi penelitian*

*Catatan. Sebanyak 29 responden angket merupakan bagian dari 58 peserta wawancara. Persentase pendidikan dan jenis lembaga merupakan angka pembulatan dari rekap karakteristik partisipan.*

| Karakteristik     | Data                                        | Keterangan                                     |
|-------------------|---------------------------------------------|------------------------------------------------|
| Responden angket  | 29 guru                                     | Bagian dari 58 peserta wawancara               |
| Usia              | 25–45 tahun                                 | Responden angket                               |
| Jenis kelamin     | 5 laki-laki; 24 perempuan (17,2% dan 82,8%) | 17,2% dan 82,8%                                |
| Pendidikan        | 67% S1 non-PAUD; 25% SMA; 8% S1 PAUD        | Responden angket                               |
| Lama mengajar     | 2–10 tahun                                  | Rentang pengalaman                             |
| Jenis lembaga     | ±87% swasta; ±13% TK negeri                 | Persentase dibulatkan                          |
| Peserta wawancara | 58 guru                                     | Jumlah partisipan unik; 29 juga mengisi angket |
| Waktu pengumpulan | Januari–Juni 2026                           | Angket, dokumentasi, dan wawancara             |

### Sumber dan Prosedur Pengumpulan Data

Pengumpulan data dilaksanakan dari Januari sampai Juni 2026 melalui tiga sumber. Pertama, angket yang terdiri atas 27 pernyataan berskala empat poin diisi oleh 29 guru untuk memperoleh gambaran terstruktur mengenai keyakinan, pengalaman, praktik pembelajaran, dukungan profesional, dan perubahan perilaku anak yang dipersepsikan. Kedua, dokumentasi digunakan untuk mencatat konteks kerja dan praktik pembelajaran. Ketiga, wawancara per lembaga melibatkan 58 guru, termasuk 29 responden angket, untuk memperdalam informasi mengenai pengalaman pelatihan, dukungan *growth mindset*, kesehatan mental,

manajemen stres, kurikulum, evaluasi, dan pengembangan pembelajaran. Setiap lembaga menerima surat izin penelitian dan menyatakan kesediaan untuk berpartisipasi.

Secara praktis, prosedur penelitian dilaksanakan melalui beberapa tahap. Peneliti menetapkan fokus kajian, kriteria partisipan, dan lembaga sasaran, kemudian menyampaikan surat izin penelitian. Kegiatan dilaksanakan setelah lembaga menyatakan kesediaan. Wawancara per lembaga melibatkan 58 guru dan 29 guru dari kelompok tersebut mengisi angket 27 pernyataan. Dokumentasi dikumpulkan untuk memberi konteks terhadap praktik yang dilaporkan. Data kuantitatif diringkas melalui rerata setiap item, sedangkan jawaban naratif dan wawancara dianalisis secara tematik. Hasil dari ketiga sumber dibandingkan untuk mengidentifikasi pola yang konsisten dan perbedaan yang memerlukan interpretasi lebih hati-hati.

*Tabel 2. Tahapan praktis pelaksanaan penelitian*

| Tahap                                                                                 | Kegiatan utama                                                                 | Luaran                        |
|---------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|
| 1  | Menetapkan fokus, kriteria guru aktif, dan kesediaan berpartisipasi.           | Daftar partisipan purposif    |
| 2  | Memberikan angket berskala empat dan pertanyaan terbuka.                       | Skor item dan jawaban naratif |
| 3  | Mengumpulkan dokumentasi mengenai konteks dan praktik pembelajaran.            | Bahan kontekstual             |
| 4  | Melakukan wawancara pendukung untuk klarifikasi dan pendalaman.                | Penjelasan tambahan           |
| 5  | Mengorganisasi data, menghitung rerata item, memberi kode, dan membentuk tema. | Ringkasan deskriptif dan tema |

### Analisis dan Kredibilitas Data

Analisis dilakukan dalam dua jalur. Seluruh 27 pernyataan angket diringkas menggunakan rerata item pada skala empat poin. Pernyataan diurutkan dari rerata tertinggi ke terendah dan dikelompokkan ke dalam keyakinan tentang anak, pertumbuhan profesional, praktik pembelajaran, dukungan profesional, perubahan perilaku anak, dan hambatan perubahan. Item negatif mengenai penghindaran perubahan metode dianalisis secara terpisah dan tidak digabungkan ke dalam skor komposit. Data naratif dianalisis secara induktif melalui pembacaan berulang, pengodean awal, pengelompokan kode menjadi tema, peninjauan tema, dan penyusunan interpretasi (Braun & Clarke, 2021; Byrne, 2022).

sunan interpretasi (Braun & Clarke, 2021; Byrne, 2022).

Kredibilitas interpretasi diperkuat melalui perbandingan antara angket, dokumentasi, dan wawancara per lembaga. Karena 29 responden angket termasuk dalam 58 peserta wawancara, keterangan wawancara digunakan untuk memperdalam kecenderungan angket tanpa menghitung kedua kelompok sebagai partisipan yang berbeda. Penelitian dilaksanakan setelah surat izin disampaikan dan lembaga menyatakan kesediaan. Identitas guru tidak dicantumkan, kutipan disajikan secara anonim, dan hasil dilaporkan pada tingkat agregat. Penelitian ini tidak mencantumkan nomor persetujuan komite etik formal; karena itu, prosedur etis yang dilaporkan dibatasi pada izin lembaga, kesediaan berpartisipasi, anonimitas, serta kerahasiaan data, sesuai prinsip transparansi pelaporan penelitian kualitatif (Tong et al., 2007).

### HASIL

Hasil disajikan dengan mengintegrasikan rerata seluruh 27 pernyataan angket dengan tema dari jawaban terbuka, dokumentasi, dan wawancara per lembaga. Skor digunakan untuk menunjukkan kecenderungan relatif, sedangkan data naratif menjelaskan makna yang diberikan guru terhadap kecenderungan tersebut. Tabel 3 dan Gambar 1 menyajikan seluruh item secara berurutan dari rerata tertinggi ke terendah. Redaksi pernyataan pada tabel dipadatkan untuk kejelasan tanpa mengubah makna utama yang tampak pada diagram respons guru.

Tabel 3. Rerata seluruh 27 pernyataan angket

| No | Domain                   | Ringkasan pernyataan                                                                                                                   | Rerata | Kategori      |
|----|--------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|---------------|
| 1  | Keyakinan tentang anak   | Percaya bahwa hambatan belajar anak dapat diatasi melalui dukungan dan pendekatan yang tepat.                                          | 3,48   | Sangat tinggi |
| 2  | Keyakinan tentang anak   | Meyakini bahwa setiap anak memiliki potensi untuk berkembang dengan dukungan yang tepat.                                               | 3,41   | Sangat tinggi |
| 3  | Perubahan perilaku anak  | Melihat adanya perubahan positif pada perilaku dan semangat belajar anak setelah menerapkan pendekatan yang berfokus pada pertumbuhan. | 3,41   | Sangat tinggi |
| 4  | Pertumbuhan profesional  | Termotivasi untuk terus belajar meskipun menghadapi tantangan besar dalam mengajar.                                                    | 3,41   | Sangat tinggi |
| 5  | Pertumbuhan profesional  | Menganggap tantangan dalam mengajar sebagai kesempatan untuk berkembang sebagai guru.                                                  | 3,31   | Sangat tinggi |
| 6  | Kemitraan pembelajaran   | Menjalin komunikasi yang baik dengan orang tua untuk mendukung pembelajaran anak.                                                      | 3,31   | Sangat tinggi |
| 7  | Pertumbuhan profesional  | Percaya bahwa kemampuan sebagai guru dapat dikembangkan melalui latihan dan pembelajaran berkelanjutan.                                | 3,31   | Sangat tinggi |
| 8  | Dukungan profesional     | Mendapatkan dukungan moral dari lingkungan kerja ketika menghadapi tantangan pembelajaran.                                             | 3,31   | Sangat tinggi |
| 9  | Pertumbuhan profesional  | Bersemangat ketika menemukan atau mencoba strategi belajar baru untuk anak.                                                            | 3,31   | Sangat tinggi |
| 10 | Dukungan profesional     | Merasa lingkungan sekolah mendukung inovasi dan pembelajaran berkelanjutan bagi guru.                                                  | 3,28   | Sangat tinggi |
| 11 | Keyakinan tentang anak   | Yakin bahwa anak dapat mengembangkan kemampuannya melalui strategi yang konsisten.                                                     | 3,28   | Sangat tinggi |
| 12 | Praktik reflektif        | Melakukan refleksi atau evaluasi atas proses pembelajaran yang telah dilaksanakan.                                                     | 3,28   | Sangat tinggi |
| 13 | Praktik pembelajaran     | Menggunakan metode yang mendorong eksplorasi dan keberanian anak untuk mencoba hal baru.                                               | 3,21   | Tinggi        |
| 14 | Pertumbuhan profesional  | Menyadari pentingnya pengelolaan diri bagi peningkatan profesionalisme.                                                                | 3,17   | Tinggi        |
| 15 | Praktik pembelajaran     | Menciptakan suasana kelas yang membuat anak tidak takut melakukan kesalahan.                                                           | 3,17   | Tinggi        |
| 16 | Dukungan profesional     | Mendapatkan penguatan atau dukungan yang mendorong pengembangan diri profesional.                                                      | 3,10   | Tinggi        |
| 17 | Praktik pembelajaran     | Memberikan umpan balik kepada anak ketika berhasil maupun ketika belum berhasil.                                                       | 3,00   | Tinggi        |
| 18 | Praktik reflektif        | Memfaatkan refleksi diri sebagai penguat profesional.                                                                                  | 3,00   | Tinggi        |
| 19 | Dukungan profesional     | Merasa didukung komunitas atau organisasi PAUD dalam pengembangan profesional.                                                         | 2,97   | Tinggi        |
| 20 | Kolaborasi sejawat       | Merasa rekan guru terbuka untuk berbagi pengalaman dan strategi mengajar.                                                              | 2,97   | Tinggi        |
| 21 | Praktik pembelajaran     | Memberikan kesempatan kepada anak untuk mengeksplorasi masalah sebelum dibantu.                                                        | 2,90   | Tinggi        |
| 22 | Kolaborasi sejawat       | Terlibat dalam komunitas belajar dan forum diskusi guru PAUD.                                                                          | 2,83   | Tinggi        |
| 23 | Perubahan perilaku anak  | Melihat peningkatan kemandirian belajar anak setelah mengubah pendekatan mengajar.                                                     | 2,76   | Tinggi        |
| 24 | Pengembangan profesional | Merasa pelatihan yang diikuti mengubah cara pandang terhadap proses pembelajaran.                                                      | 2,66   | Tinggi        |
| 25 | Pengembangan profesional | Menerapkan hasil pelatihan secara berkelanjutan dalam pembelajaran.                                                                    | 2,41   | Rendah        |
| 26 | Hambatan perubahan       | Cenderung menghindari perubahan metode pembelajaran karena merasa tidak yakin akan berhasil.                                           | 2,14   | Rendah        |
| 27 | Pengembangan profesional | Saya pernah mengikuti pelatihan yang membahas tentang pengembangan growth mindset dalam pembelajaran PAUD.                             | 1,48   | Sangat rendah |

Gambar 1. Rerata Skor Angket per Pernyataan



Gambar 1. Rerata seluruh 27 pernyataan angket pada skala 1–4. Pernyataan diurutkan dari skor tertinggi ke terendah; item penghindaran perubahan metode merupakan pernyataan negatif. Sumber: data penelitian, 2026.

## Orientasi terhadap Pertumbuhan Profesional

Rerata tertinggi terdapat pada keyakinan bahwa hambatan belajar anak dapat diatasi melalui dukungan dan pendekatan yang tepat (3,48). Keyakinan bahwa setiap anak memiliki potensi untuk berkembang, persepsi adanya perubahan positif pada perilaku anak, dan motivasi guru untuk terus belajar masing-masing memperoleh 3,41. Temuan tersebut menunjukkan bahwa orientasi pertumbuhan paling kuat muncul pada keyakinan mengenai potensi anak dan kemauan guru mempertahankan proses belajar profesional.

Kelompok skor sangat tinggi juga mencakup pemaknaan tantangan sebagai kesempatan berkembang, komunikasi dengan orang tua, keyakinan bahwa kemampuan guru dapat dikembangkan, dukungan moral lingkungan kerja, dan semangat mencoba strategi baru, dengan rerata sekitar 3,31. Dukungan sekolah terhadap inovasi, keyakinan mengenai perkembangan kemampuan anak, serta refleksi proses pembelajaran memperoleh 3,28. Pola ini memperlihatkan bahwa pertumbuhan profesional tidak berdiri sendiri, tetapi berkaitan dengan dukungan sosial dan refleksi.

## Kesiapan Menghadapi Perubahan dan Dukungan Psikososial

Pola yang berbeda muncul pada bagian bawah distribusi. Penerapan hasil pelatihan secara berkelanjutan memperoleh 2,41, kecenderungan menghindari perubahan metode memperoleh 2,14, dan pengalaman mengikuti pelatihan khusus *growth mindset* atau pengelolaan stres memperoleh skor terendah, 1,48. Karena item penghindaran dirumuskan secara negatif, skor tersebut dibaca sebagai masih adanya sebagian keraguan ketika guru harus mengubah metode. Skor pelatihan yang sangat rendah memperlihatkan bahwa keterbatasan dukungan terstruktur merupakan persoalan yang

lebih menonjol daripada rendahnya motivasi guru.

Wawancara per lembaga yang melibatkan 58 guru, termasuk 29 responden angket, memberi konteks tambahan terhadap ambivalensi tersebut. Guru menjelaskan bahwa kegiatan pengembangan profesional yang diikuti lebih banyak berkaitan dengan administrasi, PAUD holistik integratif, evaluasi, kurikulum, dan penyusunan modul ajar, bukan kegiatan yang secara khusus mendukung *growth mindset* guru, manajemen stres, atau kesejahteraan psikologis. Pernyataan ini menunjukkan kesenjangan antara tuntutan agar guru adaptif dan jenis dukungan yang tersedia.

*“Kami belum pernah mengikuti kegiatan yang mendukung growth mindset guru. Selama ini yang kami ikuti adalah kegiatan terkait administrasi, PAUD HI, evaluasi, kurikulum, dan penyusunan modul ajar.”*

### Praktik Kelas dan Perubahan Perilaku Anak yang Dipersepsikan

Pada ranah praktik kelas, metode yang mendorong eksplorasi memperoleh 3,21, penciptaan suasana kelas yang membuat anak tidak takut salah memperoleh 3,17, pemberian umpan balik pada keberhasilan maupun kegagalan memperoleh 3,00, dan kesempatan mengeksplorasi masalah sebelum dibantu memperoleh 2,90. Skor tersebut menunjukkan bahwa prinsip *growth mindset* telah diterjemahkan ke dalam beberapa praktik proses, meskipun konsistensi dan kualitas penerapannya belum dinilai melalui observasi independen.

Dukungan profesional berada pada rentang yang lebih beragam. Dukungan komunitas atau organisasi PAUD dan keterbukaan rekan guru untuk berbagi memperoleh 2,97, keterlibatan dalam komunitas belajar memperoleh 2,83, dan persepsi bahwa pelatihan mengubah cara pandang memperoleh 2,66. Hasil ini menunjukkan adanya dukungan informal dan kolaborasi sejawat, tetapi belum

seluruhnya berkembang menjadi pelatihan terstruktur atau penerapan hasil pelatihan secara berkelanjutan.

Perubahan perilaku anak yang dipersepsikan muncul pada dua item. Perubahan positif pada perilaku dan semangat belajar memperoleh 3,41, sedangkan peningkatan kemandirian setelah perubahan pendekatan mengajar memperoleh 2,76. Jawaban naratif menyebutkan peningkatan kepercayaan diri, keterlibatan menyelesaikan tugas, rasa ingin tahu, dan kemandirian. Karena informasi berasal dari guru yang juga melaporkan praktiknya sendiri, hasil ini menunjukkan persepsi perubahan dan bukan bukti kausal.

*Tabel 4. Sintesis tema dari angket, dokumentasi, dan wawancara pendukung*

| Tema                                | Bukti yang tersedia                                                                    | Makna dan batas interpretasi                                                   |
|-------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|
| 1 Kemampuan dapat dikembangkan      | Rerata 3,31 pada kemampuan guru berkembang; 3,41–3,48 pada potensi dan perubahan anak. | Modal motivasional kuat, tetapi bukan bukti perubahan praktik secara otomatis. |
| 2 Tantangan sebagai ruang belajar   | Rerata 3,41 pada motivasi dan 3,31 pada pemaknaan tantangan.                           | Resiliensi dilaporkan, tetapi dukungan eksternal terbatas.                     |
| 3 Kesiapan perubahan belum merata   | Rerata 2,14 pada item negatif penghindaran perubahan metode.                           | Keyakinan tinggi dapat hadir bersama keraguan implementasi.                    |
| 4 Kelas aman untuk salah            | Rerata 3,17; ruang mencoba, bereksplorasi, dan mengulang.                              | Praktik dilaporkan guru; belum diverifikasi melalui observasi independen.      |
| 5 Umpan balik pada proses           | Rerata 3,00 pada umpan balik saat berhasil maupun belum berhasil.                      | Mendukung ketekunan, tetapi bentuk dan kualitas umpan balik belum diukur.      |
| 6 Perubahan anak yang dipersepsikan | Rerata 3,41 pada perubahan positif dan 2,76 pada kemandirian belajar.                  | Tidak membuktikan kausalitas karena anak tidak diukur langsung.                |
| 7 Kesenjangan dukungan psikososial  | Rerata 1,48 pada pelatihan khusus <i>growth mindset</i> atau pengelolaan stres.        | Perlu dukungan kelembagaan; frekuensi numerik tidak tersedia.                  |

### Pola Terintegrasi dan Batas Temuan

Integrasi data menghasilkan lima tema utama. Pertama, guru memiliki keyakinan kuat terhadap kemungkinan pengembangan kompetensi. Kedua, tantangan cenderung dimaknai sebagai kesempatan belajar, tetapi kesiapan mengubah metode belum merata. Ketiga, praktik yang paling menonjol adalah membangun iklim aman untuk salah dan memberi umpan balik pada proses. Keempat, guru memersepsikan perubahan positif pada kepercayaan diri, keterlibatan, dan kemandirian anak. Kelima, dukungan psikososial dan pelatihan manajemen stres masih terbatas. Hubungan antar tema menunjukkan bahwa orientasi pertumbuhan bekerja dalam ketegangan antara motivasi internal guru dan sumber daya eksternal yang tersedia.

Temuan tidak mendukung pernyataan kausal bahwa *growth mindset* guru menyebabkan perubahan perilaku anak. Data lebih tepat menunjukkan pola asosiasi yang dipersepsikan: guru yang menyatakan keyakinan pertumbuhan juga melaporkan praktik yang lebih menerima proses dan melihat perubahan positif pada anak. Tidak terdapat pengukuran sebelum-sesudah, kelompok pembandingan, observasi independen, laporan orang tua, atau asesmen langsung terhadap anak. Karena itu, hasil penelitian menjawab pertanyaan deskriptif mengenai pengalaman dan persepsi guru, bukan efektivitas intervensi. Pembatasan ini menjadi dasar bagi pembahasan dan kesimpulan yang lebih proporsional.

## PEMBAHASAN

### Pola Pikir Berkembang sebagai Modal Motivasional

Rerata 3,31 pada keyakinan bahwa kemampuan mengajar dapat dikembangkan memperlihatkan orientasi pertumbuhan yang kuat pada tingkat persepsi diri. Keyakinan mengenai potensi anak bahkan berada pada rentang 3,41–3,48. Temuan ini sejalan dengan gagasan bahwa *growth mindset* dapat berkaitan dengan efikasi diri dan tujuan penguasaan guru. Namun, meta-analisis Bardach et al. (2024) menunjukkan bahwa hubungan keseluruhan antara pola pikir guru dan berbagai luaran hanya kecil. Oleh karena itu, skor tinggi dibaca sebagai modal motivasional, bukan sebagai bukti otomatis peningkatan kualitas pengajaran atau perkembangan anak.

Hubungan antara keyakinan dan praktik terlihat ketika data tentang eksplorasi, iklim aman untuk salah, dan umpan balik dibaca bersama. Skor 3,21 pada metode eksploratif, 3,17 pada kelas yang aman dari rasa takut salah, dan 3,00 pada umpan balik proses konsisten dengan prinsip lingkungan aman, bahasa berorientasi proses, kesempatan mencoba kembali, dan refleksi guru (Boylan et al., 2018, 2024). Temuan ini menunjukkan bentuk konkret bagaimana konsep dipahami guru dalam

konteks Manggarai, meskipun kualitas praktik belum diverifikasi melalui observasi independen.

Meskipun demikian, skor 2,14 pada item negatif penghindaran perubahan memperlihatkan bahwa penerapan *growth mindset* tidak sepenuhnya linier. Temuan ini dapat dijelaskan melalui perbedaan antara keberminatan dan kelayakan implementasi, sebagaimana ditemukan pada strategi interaksi guru prasekolah (Sanches-Ferreira et al., 2022). Guru dapat menyetujui nilai pertumbuhan, tetapi tetap mempertimbangkan sarana, pengalaman, waktu, dukungan, dan risiko ketika mencoba metode yang belum dikuasai. Skor sangat rendah pada pelatihan khusus *growth mindset* atau pengelolaan stres (1,48) memperkuat interpretasi bahwa keraguan implementasi berhubungan dengan keterbatasan dukungan terstruktur.

Perbedaan tersebut menegaskan bahwa pelatihan tidak cukup hanya memperkenalkan slogan bahwa kemampuan dapat berkembang. Pengembangan profesional perlu menghubungkan konsep dengan praktik spesifik, seperti cara merespons jawaban salah, menyusun aktivitas dengan tingkat tantangan bertahap, memberikan umpan balik proses, dan merefleksikan kegagalan pembelajaran. Meta-analisis Egert et al. (2020) menunjukkan bahwa pengembangan profesional dapat meningkatkan kualitas interaksi guru-anak ketika pelatihan memiliki rancangan yang relevan, intensitas memadai, dan dukungan implementasi. Dengan demikian, model pendampingan, observasi sejawat, praktik terbimbing, dan refleksi berulang lebih menjanjikan daripada seminar satu kali yang terpisah dari masalah kelas sehari-hari.

### Praktik Kelas dan Perubahan Perilaku Anak

Temuan mengenai perubahan perilaku anak perlu dipahami melalui mekanisme praktik, bukan melalui keyakinan guru semata. Yu et al. (2022) menemukan bahwa pola pikir siswa berkaitan dengan penyelidikan ter-

bimbing dan iklim sekolah yang mendukung perkembangan holistik, sedangkan laporan pola pikir guru tidak berhubungan langsung. Wang et al. (2024) juga menunjukkan bahwa persepsi siswa terhadap pola pikir guru berhubungan dengan kesejahteraan melalui praktik kelas berorientasi pertumbuhan, sementara laporan diri guru tidak memprediksi luaran pada tingkat kelas. Hasil tersebut mendukung interpretasi bahwa perubahan kepercayaan diri, keterlibatan, dan kemandirian yang dilaporkan guru mungkin terjadi ketika keyakinan diterjemahkan menjadi pengalaman belajar yang konsisten. Namun, penelitian ini belum menguji mekanisme tersebut secara langsung.

Keterbatasan sumber data menjadi sangat penting pada bagian ini. Guru merupakan informan tentang pola pikirnya sendiri, praktiknya sendiri, dan perubahan perilaku anak. Posisi tersebut memberi akses terhadap pengalaman kelas yang kaya, tetapi juga meningkatkan kemungkinan bias konsistensi: guru yang menilai pendekatannya positif dapat lebih mudah melihat perubahan positif pada anak. Studi MacDonnell Mesler et al. (2021) memberi bukti longitudinal awal mengenai hubungan pola pikir guru dan siswa, tetapi efeknya ringan. Temuan tersebut tidak dapat langsung dipindahkan ke PAUD atau digunakan untuk mengonfirmasi hubungan dalam penelitian ini. Penelitian selanjutnya perlu memperoleh data dari anak, orang tua, pengamat independen, dan kepala sekolah agar hubungan antarvariabel dapat dibandingkan lintas sumber.

### **Kesejahteraan Guru dan Dukungan Sistemik**

Temuan mengenai kesejahteraan guru memperluas pembahasan dari *growth mindset* individual menuju kondisi kerja. Wawancara per lembaga dengan 58 guru termasuk 29 responden angket menunjukkan bahwa kegiatan yang pernah diikuti lebih banyak membahas administrasi, PAUD holistik integratif, evaluasi, kurikulum, dan penyusunan modul ajar daripada

pelatihan *growth mindset*, manajemen stres, atau kesejahteraan psikologis. Pola ini menyerupai hasil Kwon et al. (2021), yang menemukan bahwa guru usia dini dapat memiliki komitmen dan efikasi profesional tinggi sekaligus mengalami tantangan psikologis dan fisik. Eadie et al. (2021) menunjukkan bahwa dukungan organisasi berhubungan kuat dengan rendahnya risiko pergantian staf, sedangkan Byun et al. (2022) memperlihatkan bahwa hubungan antara kesejahteraan dan responsivitas guru berbeda menurut konteks negara. Karena itu, kebijakan tidak boleh menganggap *growth mindset* sebagai pengganti perbaikan kondisi kerja.

Kebutuhan pelatihan psikososial memperoleh dukungan dari bukti intervensi, tetapi harus dirumuskan secara realistis. Meta-analisis Beames et al. (2023) menemukan bahwa program bagi guru dapat menurunkan stres, kecemasan, depresi, dan kelelahan kerja serta meningkatkan kesejahteraan, tetapi kualitas metodologis dan kelayakan implementasinya bervariasi. Tinjauan Berger et al. (2022) juga menunjukkan bahwa bukti khusus untuk pendidik anak usia dini masih terbatas. Implikasinya, program di Manggarai perlu dirancang bersama guru, tidak menambah beban secara berlebihan, dan dievaluasi melalui indikator yang jelas. Dukungan dapat mencakup komunitas belajar, supervisi suportif, akses konsultasi, pengelolaan beban, dan pelatihan regulasi emosi yang terintegrasi dengan pedagogi.

Dalam konteks Indonesia, temuan ini memperlihatkan bahwa faktor psikologis dan struktural perlu dibahas secara bersamaan. Rahardi dan Dartanto (2021) menunjukkan bahwa *growth mindset* siswa berhubungan dengan capaian matematika pada sekolah kurang beruntung, tetapi hubungan tersebut relatif lemah dan praktik pengajaran yang dinilai memuaskan tidak otomatis menghasilkan skor lebih baik. Kajian tentang guru PAUD di Indonesia juga menekankan pentingnya efikasi diri, kompetensi kurikulum, pelatihan, dan profesionalisme

(Jasmani & Eliza, 2023; Sibagariang & Pandia, 2021; Sukirman & Ekantiningasih, 2023; Uzlal & Suryana, 2022). Penelitian Manggarai menambahkan perspektif bahwa semangat mengembangkan diri dapat bertahan di tengah keterbatasan, tetapi keberlanjutannya memerlukan dukungan yang lebih sistematis.

### **Kontribusi, Implikasi, dan Keterbatasan**

Kontribusi orisinal penelitian terletak pada integrasi tiga lapisan pengalaman guru PAUD dalam konteks lokal: keyakinan mengenai kemampuan profesional, praktik kelas yang menerima proses dan kesalahan, serta perubahan perilaku anak yang dipersepsikan. Sebagian penelitian terdahulu berfokus pada siswa, hasil akademik, atau intervensi tertentu; studi ini memperlihatkan bagaimana guru menghubungkan perkembangan dirinya dengan pembentukan kemandirian dan keberanian belajar anak. Kontribusi tersebut bersifat deskriptif dan kontekstual. Nilainya bukan pada pembuktian efek, melainkan pada pemetaan pola yang dapat digunakan untuk merancang penelitian lanjutan dan program pengembangan profesional yang lebih sesuai dengan kebutuhan daerah.

Implikasi praktis pertama adalah perlunya pengembangan profesional yang menyatukan pedagogi *growth mindset* dengan dukungan kesejahteraan. Materi dapat mencakup bahasa umpan balik proses, desain aktivitas yang memungkinkan percobaan ulang, refleksi terhadap kegagalan pembelajaran, pengelolaan stres, dan strategi meminta bantuan. Implikasi kedua adalah pentingnya dukungan organisasi. Kepala lembaga dapat menyediakan waktu refleksi, komunitas praktik, observasi tanpa hukuman, dan akses pelatihan berkelanjutan. Implikasi ketiga adalah perlunya pemantauan yang tidak hanya mengukur sikap guru, tetapi juga mengamati praktik dan pengalaman anak. Dengan demikian, keberhasilan program tidak dinilai dari persetujuan terhadap konsep, melainkan dari

perubahan interaksi yang dapat didokumentasikan.

Penelitian ini memiliki beberapa keterbatasan. Sebanyak 58 guru terlibat dalam wawancara per lembaga dan 29 di antaranya mengisi angket. Data bersumber terutama dari laporan diri dan perilaku anak tidak diukur secara langsung. Persentase pendidikan dan jenis lembaga merupakan angka pembulatan. Penelitian tidak melaporkan simpangan baku, reliabilitas dan validitas psikometrik instrumen, durasi wawancara, maupun nomor persetujuan komite etik formal. Desain potong lintang tidak memungkinkan penentuan arah hubungan, dan item negatif tidak dimasukkan dalam skor komposit. Keterbatasan tersebut mengharuskan penggunaan istilah “dipersepsikan”, “berkaitan”, dan “menunjukkan kecenderungan”, bukan “membuktikan” atau “menyebabkan”.

Penelitian selanjutnya disarankan menggunakan instrumen *growth mindset* guru yang tervalidasi, melaporkan distribusi dan reliabilitas skor, serta memadukan wawancara mendalam dengan observasi kelas. Data anak dapat mencakup indikator keberanian mencoba, ketekunan, keterlibatan, dan kemandirian yang dinilai melalui observasi terstruktur, laporan orang tua, dan asesmen perkembangan. Desain longitudinal atau kuasi-eksperimental dapat membandingkan kondisi sebelum dan sesudah pelatihan. Sampel yang lebih luas dari beberapa kabupaten diperlukan untuk menguji peran kondisi kelembagaan dan budaya. Penelitian juga perlu menilai apakah dukungan psikososial memperkuat kemampuan guru menerjemahkan orientasi pertumbuhan menjadi praktik yang konsisten.

### **SIMPULAN**

Penelitian ini melibatkan 58 guru PAUD di Kabupaten Manggarai dalam wawancara per lembaga, dengan 29 guru di antaranya mengisi angket 27 pernyataan berskala empat poin. Keyakinan bahwa hambatan belajar anak dapat diatasi memperoleh rerata 3,48, sedangkan potensi anak untuk berkembang,

perubahan positif perilaku anak, dan motivasi guru untuk terus belajar memperoleh 3,41. Keyakinan bahwa kemampuan guru dapat dikembangkan memperoleh 3,31. Pada tingkat praktik, metode eksploratif memperoleh 3,21, kelas yang aman dari rasa takut salah memperoleh 3,17, dan umpan balik proses memperoleh 3,00. Sebaliknya, penghindaran perubahan metode memperoleh 2,14 dan pelatihan khusus *growth mindset* atau pengelolaan stres memperoleh 1,48. Pola ini menunjukkan bahwa motivasi dan keyakinan pertumbuhan relatif kuat, tetapi dukungan pelatihan terstruktur masih terbatas.

Temuan tersebut menegaskan bahwa *growth mindset* guru lebih tepat dipahami sebagai modal motivasional yang perlu diterjemahkan melalui praktik kelas dan didukung oleh kondisi organisasi. Keterbatasan pelatihan manajemen stres dan kesejahteraan psikologis menunjukkan perlunya program pengembangan profesional yang mengintegrasikan pedagogi, refleksi, pendampingan, dan dukungan psikososial. Kesimpulan penelitian dibatasi pada persepsi guru karena tidak terdapat pengukuran langsung terhadap perilaku anak, kelompok pembanding, atau data longitudinal. Oleh karena itu, penelitian ini tidak membuktikan hubungan sebab-akibat.

Kontribusi penelitian terletak pada pemetaan hubungan kontekstual antara semangat berkembang guru, praktik kelas yang mendukung proses, dan perubahan perilaku belajar anak yang dipersepsikan di Manggarai. Penelitian lanjutan perlu menggunakan data multi-informan, observasi kelas, instrumen tervalidasi, dan desain longitudinal atau kuasi-eksperimental agar mekanisme hubungan dan efektivitas program pengembangan guru dapat diuji secara lebih kuat.

## DAFTAR PUSTAKA

- Agustin, M., Puspita, R. D., Nurinten, D., & Nafiqoh, H. (2020). Tipikal kendala guru PAUD dalam mengajar pada masa pandemi Covid-19 dan implikasinya. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 5(1), 334–345.  
<https://doi.org/10.31004/obsesi.v5i1.598>
- Ambariani, A., & Suryana, D. (2022). Hambatan implementasi PAUD berbasis holistik integratif. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 6(5), 5200–5208.  
<https://doi.org/10.31004/obsesi.v6i5.1599>
- Bardach, L., Bostwick, K. C. P., Fütterer, T., Kopatz, M., Memarpour Hobbi, D., Klassen, R. M., & Pietschnig, J. (2024). A meta-analysis on teachers' *growth mindset*. *Educational Psychology Review*, 36, Article 84.  
<https://doi.org/10.1007/s10648-024-09925-7>
- Beames, J. R., Spanos, S., Roberts, A., McGillivray, L., Li, S., Newby, J. M., O'Dea, B., & Werner-Seidler, A. (2023). Intervention programs targeting the mental health, professional burnout, and/or wellbeing of school teachers: Systematic review and meta-analyses. *Educational Psychology Review*, 35, Article 26.  
<https://doi.org/10.1007/s10648-023-09720-w>
- Berger, E., Reupert, A., Campbell, T. C. H., Morris, Z., Hammer, M., Diamond, Z., Hine, R., Patrick, P., & Fathers, C. (2022). A systematic review of evidence-based wellbeing initiatives for schoolteachers and early childhood educators. *Educational Psychology Review*, 34, 2919–2969.  
<https://doi.org/10.1007/s10648-022-09690-5>
- Boylan, F., Barblett, L., & Knaus, M. (2018). Early childhood teachers' perspectives of *growth mindset*: Developing agency in children. *Australasian Journal of Early Childhood*, 43(3), 16–24.  
<https://doi.org/10.23965/AJEC.43.3.02>
- Boylan, F., Barblett, L., & Knaus, M. (2024). I think I can, I think I can't: Design principles for fostering a *growth mindset* in the early years.

- Journal of Early Childhood Teacher Education*, 45(1), 96–117.  
<https://doi.org/10.1080/10901027.2023.2251924>
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology*, 18(3), 328–352.  
<https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238>
- 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>
- Byrne, D. (2022). A worked example of Braun and Clarke's approach to reflexive thematic analysis. *Quality & Quantity*, 56, 1391–1412.  
<https://doi.org/10.1007/s11135-021-01182-y>
- Byun, S., Zhao, X., Buettner, C. K., Chung, S. A., & Jeon, L. (2022). Early childhood teachers' psychological well-being and responsiveness toward children: A comparison between the U.S. and South Korea. *Teaching and Teacher Education*, 114, Article 103705.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103705>
- Campbell, S., Greenwood, M., Prior, S., Shearer, T., Walkem, K., Young, S., Bywaters, D., & Walker, K. (2020). Purposive sampling: Complex or simple? Research case examples. *Journal of Research in Nursing*, 25(8), 652–661.  
<https://doi.org/10.1177/1744987120927206>
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.  
<https://www.penguinrandomhouse.com/books/44330/mindset-by-carol-s-dweck-phd/>
- Eadie, P., Levickis, P., Murray, L., Page, J., Elek, C., & Church, A. (2021). Early childhood educators' wellbeing during the COVID-19 pandemic. *Early Childhood Education Journal*, 49, 903–913.  
<https://doi.org/10.1007/s10643-021-01203-3>
- Egert, F., Dederer, V., & Fukkink, R. G. (2020). The impact of in-service professional development on the quality of teacher–child interactions in early education and care: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 29, Article 100309.  
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100309>
- Hennink, M., & Kaiser, B. N. (2022). Sample sizes for saturation in qualitative research: A systematic review of empirical tests. *Social Science & Medicine*, 292, Article 114523.  
<https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2021.114523>
- Jasmani, J., & Eliza, D. (2023). Upaya pengembangan profesionalisme guru pendidikan anak usia dini. *Murhum: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 4(2), 238–246.  
<https://doi.org/10.37985/murhum.v4i2.188>
- Kwon, K.-A., Ford, T. G., Jeon, L., Malek-Lasater, A., Ellis, N., Randall, K., Kile, M., & Salvatore, A. L. (2021). Testing a holistic conceptual framework for early childhood teacher well-being. *Journal of School Psychology*, 86, 178–197.  
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.03.006>
- MacDonnell Mesler, R., Corbin, C. M., & Harker Martin, B. (2021). Teacher mindset is associated with development of students' *growth mindset*. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 76, Article 101299.  
<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2021.101299>
- Musa, S., Nurhayati, S., Jabar, R., Sulaimawan, D., & Fauziddin, M. (2022). Upaya dan tantangan kepala

- sekolah PAUD dalam mengembangkan lembaga dan memotivasi guru untuk mengikuti Program Sekolah Penggerak. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 6(5), 4239–4254. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v6i5.2624>
- Rahardi, F., & Dartanto, T. (2021). *Growth mindset*, delayed gratification, and learning outcome: Evidence from a field survey of least-advantaged private schools in Depok-Indonesia. *Heliyon*, 7(4), Article e06681. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06681>
- Sanches-Ferreira, M., Gonçalves, J. L., Araújo, S. B., Alves, S., & Barros, S. (2022). Building inclusive preschool classrooms: How desirable and feasible is a set of strategies that facilitate teacher–child relationships? *Frontiers in Education*, 7, Article 944822. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.944822>
- Sibagariang, P. P., & Pandia, W. S. S. (2021). Teaching approach and teacher self-efficacy during early childhood distance learning. *JPUD—Jurnal Pendidikan Usia Dini*, 15(1), 41–59. <https://doi.org/10.21009/JPUD.151.03>
- Sukirman, D., & Ekantiningasih, P. D. (2023). Pemetaan kompetensi dasar guru pendidikan anak usia dini non-formal. *Jurnal Penelitian dan Pengembangan Pendidikan*, 7(1), 37–48. <https://doi.org/10.23887/jppp.v7i1.56363>
- Tong, A., Sainsbury, P., & Craig, J. (2007). Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): A 32-item checklist for interviews and focus groups. *International Journal for Quality in Health Care*, 19(6), 349–357. <https://doi.org/10.1093/intqhc/mzm042>
- Uzlah, U., & Suryana, D. (2022). Kompetensi guru PAUD mengimplementasikan Kurikulum 2013. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 6(5), 3921–3930. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v6i5.2177>
- Wang, M.-T., Scanlon, C. L., McKellar, S. E., & Ye, F. (2024). A multi-informant study on teachers' mindset, classroom practices, and student well-being. *Learning and Instruction*, 91, Article 101875. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101875>
- Winata, W., Suryadi, A., Lestari, M. R. D. W., Khasanah, I., & Munawar, I. (2022). Diklat berjenjang tingkat dasar moda daring kombinasi untuk guru PAUD. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 6(5), 4930–4941. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v6i5.2367>
- 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>
- Zubaidi, M. (2020). Hubungan profesionalisme pendidik pendidikan anak usia dini dengan efektivitas pembelajaran PAUD di Kota Gorontalo. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 4(2), 1060–1067. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v4i2.505>